

**Криворізький державний педагогічний університет
Факультет української філології
Факультет іноземної філології**

**Актуальні проблеми
філології
і методики
викладання мов**

Збірник наукових праць

**Кривий Ріг
КДПУ
2004**

Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: Зб. наук. праць. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - 207 с.

Рекомендовано до друку радою факультету української філології (протокол №3 від 30 листопада 2004 року) та радою факультету іноземної філології (протокол №2 від 4 жовтня 2004 року) Криворізького державного педагогічного університету

РЕДАКТОРИ:

Віняр Г.М., кандидат філологічних наук, зав. кафедри української мови

Каневська О.Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури

Цегельська М.В., кандидат філологічних наук, зав. кафедри англійської мови і методики її викладання

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Арешенков Ю.О., кандидат філологічних наук, доцент

Бакум З.П., кандидат педагогічних наук, доцент

Баранник Д.Х., доктор філологічних наук, академік АН вищої школи України (м. Дніпропетровськ)

Білоусенко П.І., доктор філологічних наук, професор (м. Запоріжжя)

Малюга Н.М., кандидат філологічних наук, доцент

Панченко О.І., доктор філологічних наук, професор (м. Дніпропетровськ)

Поповський А.М., доктор філологічних наук, професор (м. Дніпропетровськ)

Явір В.В., кандидат філологічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Пристайко Т.С., доктор філологічних наук, професор кафедри російського і загального мовознавства Дніпропетровського національного університету **Зоренко І.С.**, кандидат педагогічних наук, зав. кафедри англійської мови КДПУ

СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Ю.О.Арешенков ВИДИ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ	
С.А.Бузько ПРЕДИКАТИ ДІЇ В СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЇВ	6
Г.М.Віняр СТРУКТУРА НОВИХ СЛОВОТВІРНИХ ГНІЗД В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	11
В.А.Гаманюк СТРУКТУРА ФСП ФАЗОВОСТІ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	16
Т.А.Доронина ГЕНДЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ	22
І.О.Іншакова ПОХІДНІ ІМЕННИКИ З КОНФІКСОМ <i>ПО-...-НИК</i> У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	30
В.І.Кажан, Р.П.Калініна ДО ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕРМІНІВ У ГАЗЕТНІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ	
К.А.Качайло КОНФІКСИ <i>ВИ-...-ОК</i> , <i>НЕДО-...-ОК</i> , <i>ПО-...-ОК</i> В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	36
Ж.В.Колоїз СЕМАНТИЧНІ НЕОЛОГІЗМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СЕМАНТИЧНОЇ ДЕРИВАЦІЇ.	41
Т.В.Мелкумова ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАРЦЕЛЬОВАНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ТЕКСТАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛІВ	45 52
Г.М.Мельничук ПРОДУКТИВНІ МОДЕЛІ ПРИКМЕТНИКОВИХ УТВОРЕНЬ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	60
О.А.Остроушко КОМУНІКАТИВНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОДНОФРАЗОВИХ ЗАМОВЛЯНЬ-СПОНУКАНЬ	65

М. А.Петриченко
ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ ВІНОГРАДОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ
ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ 78

В.В.Пруняк, Л.М.Пруняк
ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОДАЛЬНА СТРУКТУРА ТЕКСТУ НАУКОВО-
НАВЧАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ (на матеріалі простого речення вузівської лекції
гуманітарного профілю) 83

В.В.Явір
КОНСТРУКЦІЇ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЛИХИХ ПОБАЖАНЬ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ
..... 87

ЛІНГВІСТИКА І ПОЕТИКА ТЕКСТУ

Д. А. Білоконенко
ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО ДОВЖЕНКІВСЬКОГО КОНФЛІКТУ
МОВНИМИ ЗАСОБАМИ (за кіноповістю „Зачарована Десна”) 91

О.И.Гамали, Н.Н.Красуля
ЯЗЫКОВЫЕ АНОМАЛИИ В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ (на матеріалі русских и
украинских рекламных текстов)..... 96

Т.А.Ильина
К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ 100

О.Б.Каневская, Н.П.Мешерякова
ПОРТРЕТ В ТУРГЕНЕВСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ 106

Т.В.Михальченко, Т.Лыгун
ОСОБЕННОСТИ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕВОДОВ В.БРЮСОВА (на примере поэзии
П.Верлена) 110

О.В.Мохначева
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА В „ЛИГЕЙЕ” Э.ПО КАК
СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ НОВЕЛЛИСТИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО 114

О.В.Пасічна
ТИПИ ЗВЕРТАНЬ ТА ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ В ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ ЛЕСІ
УКРАЇНКИ 119

Н.М.Шарманова
АФОРИЗМ У СТРУКТУРІ МАКРОТЕКСТУ 128

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВ

Е.А.Аннюк
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОРФОГРАФИИ В КУРСЕ „КУЛЬТУРА
УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ” НА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ.....138

З.П.Бакум
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ГІМНАЗИСТІВ НА
ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ МОВИ 142

В.А.Зубко	РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ТА ЇЇ ТРЕНУВАННЯ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	147
А.Г.Мальгин	ДВЕ ПЕРСПЕКТИВИ В КОММУНИКАТИВНОЇ ДИДАКТИКЕ І МЕТОДИКЕ ПЕРЕПОДАВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА (на прикладі шкіл Німеччини)	154
Н.М.Малюга	МОВОНАУКОВО: УВЕДЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІЗНАННЯ В ПРАКТИКУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	160
О.А.Павлик	ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПИСЬМНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОЇ МОВИ	165
К.Т. Poliakova	TEACHING LISTENING IN ELT CLASSROOM	172
Л.Н.Пруняк, В.В.Пруняк	ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА УРОКАХ РИТОРИКИ.....	182
Л.Ф.Сорочан	FORMING AND DEVELOPING READING SKILLS OF THE FIRST YEAR STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY	188
Г.Ф.Стародуб	РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	193
М.У.Тшегська	TEACHING POLITICALLY CORRECT LANGUAGE	198
Л. С. Цоуфал	ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСЬКОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ	203

**ВИДИ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ**

У статті розглянуто ті аспекти структури та семантики тексту, які мають складати основний зміст відповідних тем шкільного курсу української мови. Особлива увага приділяється з'ясуванню природи та специфіки семантичної інформації тексту, механізму виведення прихованого смислу мовних одиниць з урахуванням референційних та комунікативних пресуппозицій.

Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення мови в школі потребує суттєвого перегляду, уточнення та доповнення лінгвістичної складової змісту навчання. У сучасній лінгвістиці відбулася кардинальна зміна наукової парадигми: структуралізм поступився функціоналізмові.

Найвиразніше це виявилось в посиленні уваги до семантики мови, до функціонально-семантичних аспектів мовних одиниць. Зауважимо, що традиційно семантичні дослідження стосувалися насамперед лексики і лише згодом у поле зору семантистів потрапляє речення, а з часом і цілий текст. Так, якщо у „Словнику лінгвістичних термінів” говориться про значення окремих слів, словосполучень, фразеологічних одиниць та граматичних форм [1, с. 246], то автори „Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів” до цього ряду мовних одиниць долучають і речення [2, 151]. І лише визначення в енциклопедії „Українська мова” певним чином відбиває сучасні концепції розуміння семантики: „Семантика - план змісту в мові, що складається із значень мовних одиниць різних рівнів (морфем, слів, словосполучень, синтаксичних словосполучень і конструкцій, речень та ширших елементів тексту) і категорій” [3, 530].

Схожа картина спостерігається і в тій ділянці мовознавства, яка має широку назву лінгвістика тексту. Більшість робіт присвячується насамперед проблемам граматики, або синтаксису тексту, а вже згодом з'являються роботи, в яких порушуються питання семантики та стилістики тексту. Таке сучасне розуміння тексту фіксує енциклопедія „Українська мова”: „Текст як вища форма реального вияву комунікативної сутності мови має свою мікро- і макросемантику. Остання формується в результаті відповідного розподілу інформації на всій його глибині і складної взаємодії структурних одиниць тексту на семантичному рівні. З семантичною і структурною організацією тексту органічно пов'язана його стильова визначеність” [3,530].

Інтерес до зв'язного тексту був зумовлений, по-перше, діалектикою розвитку самої мовознавчої науки, яка на сучасному етапі виявляє пильну увагу до семантики мови, по-друге, практичними потребами суспільства: діалог з 6

ЕОМ, машинний переклад, автоматичне реферування тощо. Надзвичайно актуальним є вивчення структурно-семантичної організації тексту для навчальних цілей, зокрема розвитку зв'язного мовлення учнів. У шкільні підручники введено поняття „текст”, „види і засоби зв'язку речень у тексті” та ін., програмами з мови передбачено, що учні повинні знати лінгвістичні основи зв'язного мовлення.

Сучасна методика послідовно намагається наблизити викладання мови до потреб життя. Провідні методисти (В.Мельничайко, Л.Величко, Н.Грипас та ін.) переконливо довели, що недостатній рівень володіння навичками зв'язного мовлення значною мірою пояснюється недоліками у вивченні шкільного курсу граматики, який обмежувався вивченням синтаксично ізольованого речення. При цьому значно важливіші закономірності контекстного мовлення, які діють поза межами окремого висловлення, залишалися поза увагою. Брак системності породжує стихійність в оволодінні принципами побудови зв'язного тексту, що призводить до численних недоліків у мові учнівських творів та переказів, серед яких найчастіше виділяють: відсутність зв'язку між реченнями, між частинами тексту; відсутність поділу на абзаци, безсистемність у поділі; порушення послідовності, незавершеність тексту; повторення одних і тих думок; обмеженість засобів поєднання речень.

Цілком зрозуміло, що при вивченні синтаксису не можна обмежуватися розглядом автономних структур. У процесі мовлення речення взаємодіють і стають компонентами нового, більш складного утворення - тексту. Його структуру, засоби зв'язку вивчає лінгвістика тексту, найважливіші елементи якої, відповідно до чинної програми, мають вивчатися в середній школі.

З погляду синтаксису, мовленнєвий твір будується за певними правилами - регулярностями в структурі тексту. Більшість сучасних дослідників вважає, що в основі правильно організованого монологічного мовлення лежать не окремі речення, а великі, логічно й композиційно завершені блоки, які дістали назву складне синтаксичне ціле (ССЦ) або надфразна єдність (НФЄ). Як мінімальна супрасинтаксична одиниця НФЄ являє собою послідовність висловлень, об'єднаних семантичними та синтаксичними відношеннями.

У писемному тексті НФЄ звичайно збігається з межами абзацу. Абзац може членувати текст як на структурно-семантичній, так і на композиційно- стилістичній основі, об'єднуючи розрізнені факти або розчленовуючи повідомлення. Оскільки в стилістично нейтральному тексті один абзац включає в себе одну НФЄ, в шкільній практиці ці поняття доцільніше не розмежовувати. Відповідно, учень повинен орієнтуватися на абзацний відступ як на формальний показник межі НФЄ.

З погляду лінгвістики, текст - це об'єднана смисловим зв'язком послідовність висловлень. Основним у цьому продукті процесу мовленнєвої творчості є зміст, смислова інформація. Семантичною інформацією тексту (СІТ) називається набір відомостей, що змінюють або доповнюють уявлення адресата про зміст повідомлення. Тому, для прикладу, якщо людині на ім'я Петро сказати „Вас звати Петро”, то СІТ такого повідомлення дорівнюватиме

нулю.

На відміну від простої сукупності речень, текст відзначається структурною та семантичною єдністю, коли окремі висловлення об'єднуються сполучниками, повторами слів, словосполучень, однотипних структур, а також асоціативними зв'язками.

Важливою рисою тексту є зв'язність, яка на синтаксичному рівні виявляється в залежності побудови окремого речення від інших речень контексту. Є два основних види міжфразного зв'язку - ланцюговий та паралельний. При ланцюговому зв'язку рема (нова інформація) попереднього речення стає темою (данім) речення наступного:

Найбільший хижак - лев. —► Лев живуть в Африці. —> Тут багато заповідників.

При паралельному зв'язку кожне наступне речення по-новому характеризує спільну тему.

Лев - найбільший хижак.

I

Мого називають царем звірів.

i

Він виправдовує цю назву.

Ланцюговий зв'язок виражається переважно синтаксичними засобами: сполучниками, співвідношенням видо-часових форм дієслова, порядком слів у реченні, синтаксичним паралелізмом. Цей зв'язок є подібним до зв'язків у складному реченні.

Синтаксичні засоби тісно переплетені із засобами семантичними, якими переважно виражається паралельний міжфразний зв'язок. Семантична зв'язність тексту знаходить свій вияв насамперед на лексичному рівні. Зв'язний текст відрізняється від довільного набору речень частим використанням однакових або семантично близьких слів, тобто лексичним і синонімічним повтором. Крім того, смисловій консолідації сприяють слова-замісники - різні типи займенників, які заміщують назви предметів і явищ, згаданих у попередньому контексті. У реальному мовленні можна спостерігати доволі строкату картину синтаксичної організації тексту, та все ж типологічно важливі різновиди зв'язку залишаються визначальними.

Основне в тексті - смислова інформація, тобто набір відомостей, що змінюють або доповнюють уявлення адресата про зміст повідомлення. Текст містить різні види повідомлень (речення - один вид). Залежно від характеру повідомлюваного, виділяють три види смислової інформації: фактуальну, концептуальну та підтекстову.

Фактуальною називається інформація про факти, події, час і місце їх протікання. Ця інформація завжди виражається мовними одиницями в їх прямому, словниковому значенні.

Концептуальна інформація - це вираження авторського розуміння описаного, його тлумачення фактів. Вона виводиться з усього твору, причому в наукових текстах концепція (ідея) є ясно вираженою, а в художніх текстах допускає різні тлумачення, оскільки не завжди чітко і ясно виражена словесно.

Підтекстова інформація виникає завдяки властивості мовних одиниць містити в собі прихований смисл і виводиться з фактуальної інформації на основі породжуваних асоціативних та конотативних значень. Цей вид інформації є факультативним, однак він може набувати вирішального значення, особливо в текстах художніх творів.

Щоб простежити природу прихованої (імпліцитної) інформації, розглянемо, для прикладу, фразу „Найстарший син Миколи нарешті жениться”. Крім явно вираженої (експліцитної) інформації про факт одруження, з цього висловлення можна вивести ще такі судження:

1. Микола має ще не менше двох синів.
2. Одруження відбудеться у майбутньому.
3. Син - доросла людина.
4. Одруження є очікуваною подією.

Ці судження було виведено на основі знань про світ (у т. ч. і про мову). Вони можуть доповнюватися, як ми далі побачимо, знаннями про основні закономірності мовленнєвої поведінки. Таким чином, у повідомленні міститься інформація а) експліцитно виражена, поверхнева та б) глибинна, прихована, яку можна вивести з поверхневої структури шляхом нестрогих імплікацій. Для експліцитної ще застосовують термін фактуальна інформація, а для імпліцитної - концептуально-підтекстова.

У межах підтексту також виділяються свої різновиди. Підтекст, що сприймається на основі знань про світ, це підтекст референційний. Передумовою його виникнення є взаємопов'язаність об'єктів та явищ дійсності і - відповідно - взаємопов'язаність уявлень і понять про світ (тезаурисів) мовців. Отже: повідомлення про факт *A* здатне імплікувати у свідомості адресата факти *B, B, Г* і т. д. Умовою для цього є реальність відношень $A \rightarrow B, B, Г...$ у дійсному світі, а також наявність в адресата необхідних фонових знань. Останнє повинно обов'язково враховуватися адресантом, бо природа підтексту полягає в тому, що адресат сам приписує повідомленню певний зміст, добуваючи його елементи із власного інформаційного масиву.

В основі комунікативного підтексту лежать уявлення мовця про принципи та норми мовленнєвої комунікації. Найбільш загальними з них є чотири: осмисленість, цілеспрямованість, ситуативність та зв'язність кожного закінченого висловлювання. З урахуванням цього наша фраза-приклад допускає, крім уже названих, ще такі імплікатури:

5. Микола - людина, близька мовцеві за статусом та віком.
6. Описувана подія стосується і мовця (модальна позиція „нарешті”).

Експлікація (виведення) підтексту відбувається на основі виявлення пресуппозицій - уявних передумов речення, котрі треба прийняти, щоб воно вписалося в комунікацію як її структурна частина. Припущення про будову предметної ділянки висловлення, які треба прийняти для того, щоб осмислити його як повідомлення про фрагмент у цій предметній ділянці, це референційні пресуппозиції. Необхідні знання і припущення про обставини та умови (насамперед, цілі та наміри) акта комунікації, що забезпечуй, його комунікативну доречність, це пресупозиції комунікативні.

Імпульсом для пошуку підтексту, як правило, є різні відхилення від загальних принципів та ситуативних норм мовлення, а також порушення мовних норм. Завжди несуть у собі імпліцитний зміст мовні тропи та фігури.

Підтекст, напевно, має визначальну вагу в структурі художнього тексту (відоме порівняння з айсбергом). Різноманітні пропуски, недомовленості, незрозумілості, протиріччя, порушення певних норм утворюють у СІТ т. зв. смислові лакуни. Обігрування недомовленості, логічної суперечності особливо ефективно використовується в анекдотах, мовних жартах, напр.:

- *Це червона?* - *Ні, чорна.* - *А чому біла?* - *Бо зелена.*

Естетичний ефект цього жарту виникає через неназивання у референційній частині СІТ родового поняття „смородина” у розрахунку на обізнаність читача в тому, що незріла, зелена смородина (червона і чорна) є білою на колір. Таким чином зовні алогічний набір реплік завдяки відтвореному підтексту набуває прагматичної вмотивованості, а отже - приносить задоволення своєю формозмістовою довершеністю.

У референційній частині СІТ смислові лакуни виникають у разі, коли не називається факт *Б*, що витікає з факту *А* та стосується *В*. Невідповідність висловленого ситуативним параметрам стає поштовхом для заповнення смислових лакун у комунікативному змісті повідомлення, напр.:

- *Ти не міг би позичити сто гривень?* - *Міг би, а в кого?*

Анекдот побудований на обігруванні двох значень лексеми *позичити*: 1) „брати в борг” і 2) „давати в борг”. Комунікативні пресуппозиції передбачають реалізацію значення (1) у першому висловленні, оскільки репліка належить позичальникові й адресована евентуальному кредиторіві. За комунікативною нормою в його репліці має реалізовуватися значення (2), однак цього не відбувається, як можна здогадатися, через небажання останнього дати гроші.

Як бачимо, і тут естетичний ефект досягається завдяки вмілому, розрахованому на співтворчість читача використанні підтексту, цього невичерпного джерела енергетики словесної творчості.

Отже, в межах СІТ виділяється експліцитне значення, тобто зміст, безпосередньо виражений сукупністю мовних знаків, що складають дане повідомлення, та імпліцитне значення - смисл, який прямо не втілено в узуальних значеннях мовних одиниць, а добувається з висловлення при його сприйнятті. Імпліцитні значення містяться в підтексті: референційному (який стосується референтної ситуації, відображеної у висловленні) та комунікативному (входить до комунікативного змісту висловлення, співвідноситься з ситуацією та учасниками мовленнєвого акту). З'ясування природи імпліцитної частини СІТ та психолінгвістичних механізмів її експлікації є однією з важливих передумов успішної роботи з розвитку зв'язного мовлення, запорукою адекватного сприйняття текстового повідомлення, без чого неможливе естетично повноцінне прочитання творів художньої літератури.

Список використаної літератури

1. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. - К.: Вища шк., 1985.-360 с.
2. Єрмоленко С.Я. та ін. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. - К.: Либідь, 2001. - 224.
3. Українська мова. Енциклопедія. - К.: Укр. енцикл., 2000. - 752 с.

С.А.Бузько
аспірант

ПРЕДИКАТИ ДІЇ В СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ІВ

У статті розглянуто особливості функціонування предикатів дії в структурі українських прислів'їв; простежено вплив семантики предиката на зміст та структуру висловлювання; показано важливу роль предиката при створенні образів та асоціативних зв'язків, за допомогою яких прислів'я відтворюють найістотніші реалії дійсності.

Глибоке й повне розуміння витворів усної народної творчості сучасним читачем вимагає адекватного сприйняття мовної своєрідності фольклору, що викликає певні труднощі навіть у філологів. Останнім часом мова фольклору, зокрема паремій, яка несе в собі глибоку різнопланову інформацію про етнос, стає предметом зацікавленнь багатьох дослідників. Вивчення мови фольклору поглиблює теорії лінгвістики та етнолінгвістики, стимулює багатопланове осмислення надбань уснопоетичної творчості, універсальних та унікальних явищ їх основних жанрів [5, 49]. Однак варто відзначити, що своєрідна мова фольклору ще недостатньою мірою залучається до реконструкції культурно- історичних реалій і не досить широко використовується під час вивчення проблем загальнолінгвістичного характеру. Водночас необхідно акцентувати на тій важливій ролі, яку відіграє мова фольклору в реконструкції елементів протокультури та в розробці проблем теорії літературної мови, її національних варіантів [7, 37]. Протягом останніх кількох десятиліть, у період так званого „етнічного ренесансу” [8, 168], поширюється принцип вивчення мови як продукту людської культури в нерозривному зв'язку з цією культурою та на широкому тлі історії носіїв мови. З цього погляду мова різних жанрів фольклору, які відбивають традиції, що своїм корінням сягають далеко в історію, посідає особливе місце серед інших форм існування мови (діалектів, літературного стандарту) [1, 11].

Нашу увагу привернула мова українських народних прислів'їв - одного з найдавніших жанрів усної народної творчості, який упродовж багатьох століть виявляв здатність нашого народу осмислювати й відбивати найтипівіші сторони різних сфер життя, побуту, праці, явищ природи тощо. Важливим у цьому плані нам видається дослідження особливостей семантики предикатів у структурі українських прислів'їв, оскільки саме ці структурні компоненти паремій значною мірою визначають їх зміст.

Метою написання статті є опис функціональних особливостей предикатів дії, що вживаються в українських прислів'ях; показ впливу семантики предиката на структуру та загальний зміст висловлювання.

З-поміж усіх семантичних типів предикатів, наявних в українських прислів'ях, найбільш поширеними в плані частотності вживання є предикати дії. Вони являють собою найпоказовіший тип дієслівних предикатів, уживаються на позначення діяльності, яка породжується і стимулюється діячем- суб'єктом. У ролі таких предикатів можуть виступати дієслова зі значенням творення, дії, спрямованої на об'єкт, переміщення в просторі, руху тощо [3, 93-97].

Характерною рисою прислів'їв з предикатами дії є те, що суб'єктами в цих конструкціях виступають не лише назви осіб, а також назви предметів, тварин або абстрактних понять. Завдяки цьому прислів'я набувають особливо яскравого узагальненого метафоричного значення і передають образну характеристику якостей людей, людських стосунків. У ряді прислів'їв наявні два суб'єкти: *Два діди та дві вдови-невістки підмічуть ярмарок на місці* [С. 353] ; *Перед розумом і сыча поступається* [С. 244]; *Чужа ложка рот дере* [С. 241]; *Світлий розум, щире серце у дорозі не спіткнеться* [С. 245]. Так, прислів'я *Окунь з раком не помиряться* [С. 334] означає: „людям, які мають різні інтереси, характери, темпераменти, важко порозумітися, знайти спільну мову”. У цьому контексті образного переосмислення набувають передусім назви суб'єктів. В інших контекстах образно переосмислюються насамперед самі предикати, як-от у прислів'ї *Просьба мур пробиває* [С. 344]. Воно означає „спонукати людину до виконання певної дії легше за допомогою пррханя, ніж наказу”.

З-поміж описуваних конструкцій окрему групу становлять прислів'я, що характеризують матеріальний стан людини, вчать бути заощадливими. Напр.: *Достаток і запас бід не чинять* [С. 345]; *Копійка карбованець береже* [С. 350]; *Постійні нестатки женуть любов із хатки* [С. 348]. Як бачимо, при предикатах на позначення конкретної дії функціонують у ролі суб'єктів та об'єктів абстрактні іменники {*достаток, запас, нестатки; біда, любов*}, назви предметів (*ікопійка; карбованець*). Ці назви неістот уособлюються, завдяки чому створюється яскравий словесний образ. Засобом вираження предикатів є дієслова у формі недоконаного виду, значить, дія мислиться як тривала, постійна, безперервна. Це допомагає вираженню максимально узагальненого значення.

У контексті прислів'їв набувають метафоричного переосмислення й дії тварин: *Там грошей і кури не клюють* [С. 349]; *У нас грошей і свині не їдять* [С. 349]. В основі цих паремій - асоціативні зв'язки: якщо багато, надлишок їжі, тварини його не їдять, перестають на їжу звертати увагу, можуть і ходити по

* Приклади подаються за книгою: Українські прислів'я та приказки. - К.: Дніпро, 1984

ній, розкидати, „переводити” - якщо у людини забагато грошей, вона перестає їх рахувати, може витратити на речі, які не є конче необхідними. Відповідно, у наведених прислів'ях предикат дії вживається в значенні предиката якісної характеристики людини (багата людина) і водночас у значенні предиката кількісної характеристики матеріального стану людини (грошей багато). Звичайно ці вислови вживають з негативним забарвленням, коли хочуть підкреслити, що хтось нерозумно витрачає гроші.

Численний ряд становлять прислів'я, що зі структурного боку є узагальнено-особовими реченнями: суб'єкт дії формально не виражений, сама ж дія мислиться узагальнено і є типовою для багатьох людей. Ці прислів'я образно характеризують стосунки між людьми та людські якості, а ускладнення предиката заперечною часткою „не” надає цим прислів'ям відтінку категоричності. Напр.: *У сусіда розуму не позичиш* [С. 246] - мудрості (розуму, досвіду) досягнути можна тільки завдяки власній праці, своїм старанням, це не річ, яку можна позичити; *Проханим конем не наробишся ні вночі, ні вдень* [С. 344]; *На чужому коні далеко не заїдеш* [С. 341] - чуже (позичене) не може використовуватися з повною віддачею, не дає усієї можливості користі; *Дарованого назад не беруть* [С. 343] - вербалізується етикетне правило, згідно з яким подарунки не повертають; *З ним і останній розум загубиш* [С. 242] - дається образна характеристика людини, яка здатна на безглузді, нерозумні вчинки.

У багатьох прислів'ях такого типу предикати виражені дієсловами у формі наказового способу, завдяки чому висловлюється порада або застереження. Напр.: *На чужий коровай очей не поривай* [С. 340], *Не гостри зубів на чуже* [С. 341] - не заздри чужим статкам, не прагни привласнити собі те, що тобі не належить; *Не міряй всіх на свій аршин* [С. 353] - не ототожнюй інших людей із собою, не приписуй їм якостей, властивих тобі самому; *Не силою роби, а розумом* [С. 244] - керуйся у своїх діях і вчинках розумом, будь розсудливим.

Окремо, на наш погляд, слід розглядати прислів'я, в яких суб'єкт дії формально не виражений, а функцію предиката виконують дієслова на позначення конкретної дії у формі 3-ої особи однини (рідше - множини) теперішнього чи минулого часу. Напр.: *Старі борги новими латає* [С. 344]; *Допоміг йому з калюжі в болото* [С. 313]; *За свої гроші купи чорта на свою шию* [С. 350]; *Просять покорно, наступивши на горло* [С. 344]. З суто формального боку подібні синтаксичні конструкції варто розглядати як неповні двоскладні речення з випущеним підметом (присудок - дієслово у формі 3-ої особи одн. теп. або мин. часу) або як неозначено-особові речення, оскільки дія мислиться як така, що здійснюється невизначеною особою (головний член - дієслово у формі 3-ої особи мн. теп. часу). Але, враховуючи жанр прислів'їв і те, що ця дія за певних обставин може стосуватися будь-якої особи, наведені приклади можна трактувати як речення з узагальнено-особовим значенням: *Виміняв шило на швайку* [С. 354]; *Проміняв вовки на собаки* [С. 354] - про вчинок людини, яка зробила невдалий обмін, невдало щось змінила в житті. В окремих же ситуаціях спілкування, коли йдеться про конкретну особу й

конкретну подію, аналогічні конструкції розглядаються як неповні ситуативні речення з пропущеним підметом, вони набувають означено-особового значення, образно характеризують конкретний вчинок людини.

У ролі суб'єкта в прислів'ях з предикатами дії, крім іменникових синтаксем, часто вживаються субстантивовані прикметники, які не лише позначають особу, а й дають їй певну характеристику. Предикати в таких випадках позначають як конкретну, так і абстрактну дію, а прислів'я в цілому передають образну характеристику якостей людини, а саме розуму, мудрості. Напр.: *Розумний не споткнешся два рази на один камінь* [С. 245]; *Розумний всьому дає лад* [С. 243]; *Мудрий не дасться за ніс водити* [С. 243]. У деяких подібних конструкціях між суб'єктом та об'єктом встановлюються зіставно-протиставні відношення. Напр.: *Хитрий мудрого не переважить* [С. 247]; *Мудрий безумному з дороги вступається* [С. 243]. Це дозволяє надати підкреслено позитивної оцінки мудрості як якості людини на противагу іншим якостям - хитрості, нерозумності.

Незначну кількість складають прислів'я, в яких предикати дії виражені інфінітивами. Інфінітивні речення належать не до основних моделей речень, а до периферійних варіантів, це похідні моделі від номінативно-дієслівних речень [6,212]. Тому такі конструкції серед прислів'їв можемо розглядати як трансформації типових для цього жанру народної творчості узагальнено-особових речень. Відповідно, в таких прислів'ях дія мислиться узагальнено, мається на увазі узагальнений суб'єкт. Інфінітив передає різноманітні відтінки модальних значень. Напр.: *З чужого добра не стройть двора* [С. 341]; *Мудрого і без дорогої шати по однім слові зараз пізнати* [С. 243]; *Не з такою пугою до Криму ходити* [С. 336].

Досить велику групу становлять прислів'я, в яких при одному суб'єкті дії знаходиться два предикати. Традиційно подібні конструкції розглядаються як речення з однорідними присудками (М.Т.Чемерисов, А.П.Медушевський, О.І.Леута). Однак у сучасному мовознавстві однорідність присудків викликає сумніви. Наприклад, Н.С.Валгіна речення з кількома предикатами поділяє на 3 типи: 1) прості речення з однорідними присудками; 2) речення з більш самостійними присудками; 3) складні речення [2,226-227]. Г.А.Золотова трактує подібні конструкції як поліпредикативні. На думку дослідниці, поліпредикативність визначається як „співвіднесеність або взаємодія в рамках однієї комунікативної одиниці двох чи кількох предикативних одиниць...” [4, 102]. Але найбільш прийнятним нам видається погляд авторів посібника „Синтаксис сучасної української мови. Проблемні питання”, які розглядають конструкції з кількома присудками як напівскладні речення [6, 317-319].

У прислів'ях з двома предикатами останні, як правило, мають однакові видові й часові форми, при кожному із них є свої поширювачі. У прислів'ях такого типу суб'єкт дії формально не виражений, а між предикатами, як правило, встановлюються зіставно-протиставні відношення; завдяки цьому, а також уживанню контекстуальних антонімів висловлення набуває значної експресивності, образно характеризуючи якості та вчинки людей. Напр.: *їхав до Фоми, а заїхав до куми* [С. 333]; *Замахнувся на лисицю, а вовка вдарив* 14

[С. 334] - образно-експресивне змалювання невідповідності запланованого і отриманого результату; *Один бік поб'є, а другий медом полле* [С. 337] - образна характеристика непослідовності в поведінці людини; *Нових друзів наживай, а старих не забувай* [С. 331] - прямо висловлена порада, при цьому сполучник „а” та антоніми „нові” - „старі” начебто декларують протиставні відношення між смисловими частинами, та цього насправді немає: „а” вживається у значенні „і”.

Таким чином, зміст прислів'я значною мірою визначається семантикою предиката, оскільки він є основним конститутивним членом судження. Досить чисельну групу становлять прислів'я з предикатами дії. У ролі суб'єктів дії виступають не лише назви осіб, а також назви тварин, предметів, абстрактних понять; завдяки цьому прислів'я набувають узагальненого метафоричного значення і передають образну характеристику якостей людини, людських стосунків. У ряді прислів'їв суб'єкт дії формально не виражений, а вживання предикатів у формі наказового способу виражає пораду або застереження. Окрему групу прислів'їв становлять напівскладні конструкції, в яких при одному суб'єкті дії знаходиться два предикати. Між такими предикатами дії, як правило, встановлюються зіставно-протиставні відношення, завдяки чому висловлювання набуває значної експресивності. У ролі суб'єкта дії, крім іменникових синтаксем, часто вживаються субстантивовані прикметники, які не лише називають особу, а зазвичай її також характеризують.

Отже, предикати дії в структурі українських прислів'їв прямо чи опосередковано дають образну характеристику різним рисам характеру та вчинкам людей, а також стосункам між людьми.

Загалом художньо-образний лад прислів'їв дуже складний, бо в гранично лаконічній формі висловлюється узагальнене, змістовно містке твердження, за невеликою формою криється глибинна структура, в якій приховані елементи смислу (підтекст, багатозначність, іронічне забарвлення та ін.), розраховані на кмітливого, здогадливого реципієнта.

Список використаної літератури

1. Богословская О.И. Язык фольклора и диалект. - Пермь, 1985.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. - М.: Высшая школа, 1973.
3. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. - К.: Наукова думка, 1992.
4. Золотова Г.А. Монопредикативность и полипредикативность в современном русском языке // Вопр. языкозн. - 1995. - № 2. - С. 99-107.
5. Кумахов М.А. Изучение языка фольклора // Фольклор в современном мире.-М., 1991.-С. 49-59.
6. Слинко І.І., Гуйванюк Н.В., Кобилянська М.Ф. Синтаксис сучасної української мови. Проблемні питання. - К.: Вища школа, 1994.
7. Толстой Н.И. Некоторые проблемы и перспективы славянской и общей этнолингвистики // Известия АН СССР. Серия лит. и яз. - 1982. - №5.
8. Шестак Л.А. Национальная ментальность и языковая личность //

Summary

The article is devoted to functional peculiarities of the predicates of action in Ukrainian proverbs' structure. It examines connection predicate's semantic and sentences' semantic and structure. The author analyses role of the predicates in creating of images.

Г.М.Віняр

канд. філолог, наук, доцент

СТРУКТУРА НОВИХ СЛОВОТВІРНИХ ГНІЗД В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Стаття присвячена аналізу словотвірних гнізд, що з'явилися внаслідок набуття дериваційної активності новими або узвичаєними запозиченнями. Розвинену словотвірну структуру отримали ті СГ, слово-вершина у яких називає актуалізоване поняття.

Лексика української мови постійно поповнюється новими словами за рахунок запозичень з інших мов і творення на їх базі похідних. Таким чином лексичні надходження включаються не тільки в лексичну систему мови, вступаючи в парадигматичні відношення з українською лексикою (синонімічні, антонімічні, омонімічні, паронімічні тощо), але й входять у словотвірну систему української мови, тому що, як зазначає російський дериватолог О.М.Тихонов, „система в словотворі - це система словотвірних гнізд” [5, 36]. Думку вченого поділяють і українські мовознавці: „Виступаючи комплексною одиницею словотвірної системи, гніздо само по собі теж є мікросистемою, упорядкованість елементів якої зумовлена відношеннями структурно- семантичної вмотивованості” [1, 129].

Під словотвірним гніздом (СГ) розуміють сукупність спільнокореневих слів, впорядкованих відношеннями похідності. Кожне гніздо побудоване як об'єднання, з одного боку, словотвірних ланцюжків (СЛ), члени яких перебувають у відношеннях послідовної похідності; з іншого боку - словотвірних парадигм (СП), що являють собою сукупність кодериватів, тобто похідних, які перебувають у відношеннях радіальної похідності. Таким чином, словотвірне гніздо складається з горизонтальних і вертикальних рядів. Дослідження структури словотвірних гнізд має як теоретичне, так і практичне значення. Перше полягає у підтвердженні системності словотвору, що донедавна ставилося під сумнів, друге дозволяє зробити конкретний внесок у підготовку словотвірного словника української мови, потребу якого відчуваємо.

У російській дериватології дослідженню словотвірних гнізд приділено значну увагу. Так, відома класифікація А.І.Мойсеева з урахуванням кількості 16

похідних і наявності словотвірних ланцюжків і словотвірних парадигм: 1) потенційні гнізда (гніздо-слово); 2) елементарні гнізда (гніздо - словотвірна пара); 3) трислівні гнізда: а) лінійні (ланцюжкові); б) радіальні; 4) багатослівні: а) ланцюжкові; б) радіальні: в) комплексні (ланцюжково-радіальні і радіально-ланцюжкові) [4, 283-284].

Спробу міжрівневого підходу до вивчення СГ зробила М.С.Малєєва, яка виділила 4 типи СГ за співвідношенням у них канонічної і неологічної лексики: 1) слово-вершина канонічне, а похідні - новотвори; 2) слово-вершина канонічне, а серед похідних є і неологізми, і узуальна лексика; 3) слово-вершина й усі похідні - канонічні; 4) слово-вершина й усі похідні - неологізми [3, 379-380]. Виходячи із завдань нашого дослідження у статті будуть розглянуті перший, другий і четвертий із названих типів, тобто СГ, що містять неологізми.

На особливу увагу заслуговує частиномовна типологія СГ, розроблена Є.Л.Гінзбургом: „Цей крок в аналізі гнізд і системи гнізд вимагає більш тонкого зображення складу лексичних гнізд кожного типу, виходячи з тієї різноманітності підкатегорій похідних, котра зумовлена врахуванням дериваційної історії лексичної одиниці” [2, 24].

bzi

лобі ^4 лобіювати лобіювання
лобіст лобістський

Серед нових словотвірних гнізд, що з'явилися в українській к. ХХ - поч. ХХІ ст., найбільше представлено одиниць з іменниковими словами-вершинами, більшість яких включають тільки неологізми:

„ лобізм

Наведений приклад ілюструє розгалужену систему десубстантивів, що включає як радіальні похідні (дієслівний та іменниковий блоки), так і ланцюжкові (іменник-девербатив і прикметник-десубстантив), при цьому новотвір *лобіст* реалізує бімотивацію вихідним іменником і похідним від останнього дієсловом, передаючи 2 словотвірні значення: носій предметної ознаки і діяч.

Проте більшість іменникових СГ, що розвинулися останнім часом, є елементарними, тобто мають двокомпонентну структуру: слово-вершина іншомовного походження та похідний прикметник. Напр.:

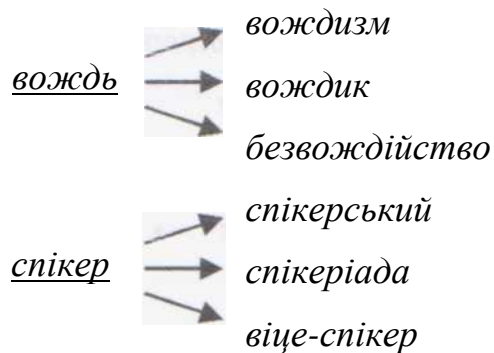
<i>люстр ація</i> —4	<i>*біфуркація</i> —4 біфуркацій ний
<i>провайдер</i> —*	люстральний
<i>сервіліст</i> —4	провайдерський
<i>синергізм</i>	сервіцістичний
—	синергетичний
	універсумний

Криворізький *уніве* и
ія і СГ виділено підкресленням

СГ реалізує відіменникове дієслівне

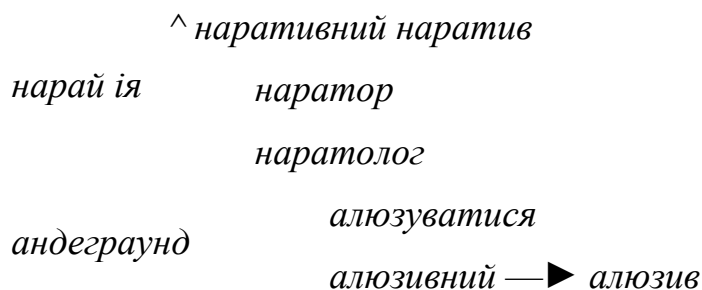
ксерокопіювати —► ксерокопіювальний

Багатокомпонентні відіменникові СГ лише зрідка мають однотипну структуру, переважно радіальну:

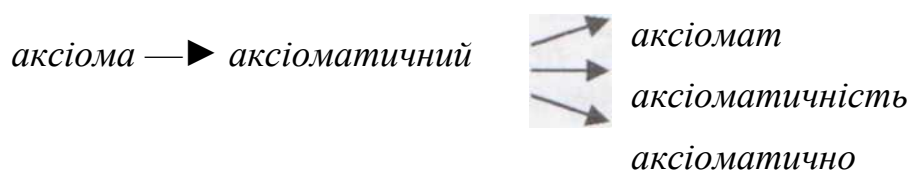


Більшість нових багатокомпонентних СГ з іменниковою вершиною мають комплексну структуру:

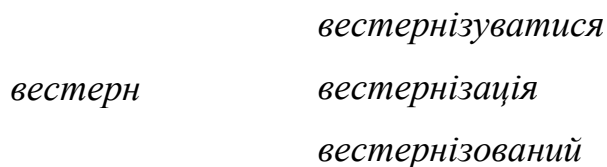
1) радіально-ланцюжкову



2) ланцюжково-радіальну



Регулярності набули відіменникові СГ з блоком похідних процесуальної семантики (дієслово, дієприкметник, іменник на позначення процесу):



Багатослівні СГ реалізують широкі парадигматичні можливості іменникових основ, участь різних способів одно- та багатоосновного словотворення, що видно на прикладі СГ нових та актуалізованих давніших запозичень:

лінгва



лінгвокраїнознавство лінгвема

лінгвонім

лінгвоцид —> лінгвоцидний

лінгворозмаїття

лінгвопуризм

лінгводидактика —▶ лінгводидакт

лінгвопоетика

лінгвопуризм

лінгвоментальність

лінгвокультурологічний

лінгвокосм

Успішно конкурує з латинською основою і питоме слово-вершина, що продовжує продукувати новотвори:

мова



мовокористування

мовокраїнознавчий

мово мислення

Друга група нових СГ сформувалася на базі запозичень, що мають прикметникове оформлення. Вона кількісно значно поступається іменниковим СГ; у

унітарний



унітарність

унітаризм

ній елементарні гнізда представлені словотвірними парами, в яких похідний іменник позначає назву абстрактної ознаки (*віртуальний* —▶ *віртуаль*; *ментальний* —> *ментальність*). Структурно близькі до них і ті трислівні СГ, в яких обидва похідні іменники реалізують різними засобами однакове словотвірне значення - абстрактна ознака:

Частина трикомпонентних прикметникових СГ включають окрім назви абстрактної ознаки іменник з процесуальним значенням:

брутальний

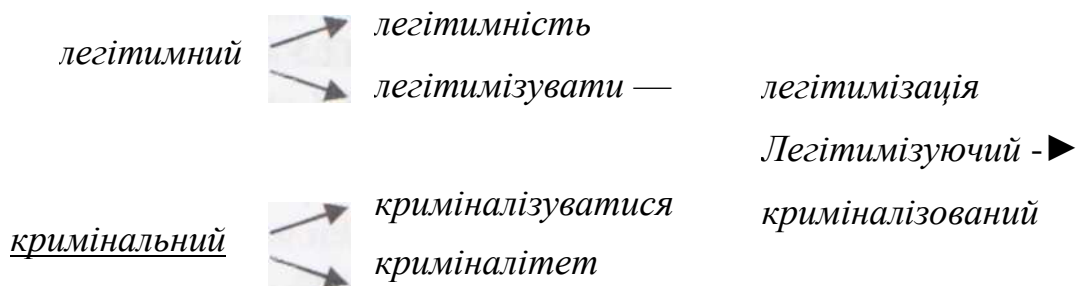


брутальщина

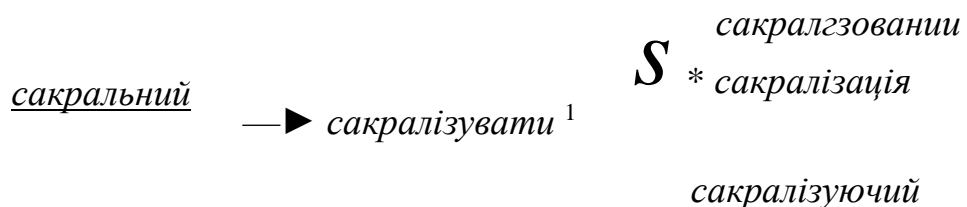
бруталізація

поява у Сі відприкметникового дієслова, як показав матеріал

новотворення, веде до розвитку структури СГ за рахунок девербативів іменника,



дієприкметника):



Аналіз структури нових СГ виявив розвиток словотвірної активності тих запозичень, які позначають найбільш актуалізовані явища і поняття; у ролі юва-вершини виступають переважно іменники, рідше прикметники із •в'язаними коренями. Включення частини іншомовної лексики в український ;:овотвірний процес свідчить про її адаптацію у нашій мові, стилістичне й семантичне розмежування питомої і запозиченої лексики на рівні словотворення.

Список використаної літератури

1. Вакарюк Л.О., Панцьо С.Є. Українська мова. Морфеміка і словотвір. Навчальний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. - С. 127-131.
2. Гинзбург Е.Л. Типология гнезд и соотношение категорий производных Лингвистика и поэтика. - М.: Наука, 1979. - С. 24-39.
3. Малеева М.С. Типы СГ по соотношению в них канонической и геологической лексики // Актуальные проблемы русского словообразования. - Самарканд, 1987. - С. 379-382.
4. Моисеев А.И. Типы словообразовательных гнезд // Актуальные проблемы русского словообразования. - Самарканд, 1987. - С. 282-285.
5. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. - Т. 1. — М.: Русский язык, 1985. - С. 3-52.

Summary

The article deals with the analysis of derivational groups that appeared as a result of word-forming activity of new or set borrowings. The most developed structure ■ as gained by semantic groups which (main) root word names the actual notion.

СТРУКТУРА ФСП ФАЗОВОСТІ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

В статті розглядаються поняття ФСП, його структури та основні можливості вираження фазових значень (початку, продовження та припинення дії) у німецькій мові.

Грамматичний устрій будь-якої мови включає різні типи системно- структурної організації категоріальних явищ - не тільки системи (підсистеми) у рамках окремих мовних рівнів, але і міжрівневі, різнорівневі системи, основані на об'єднанні і взаємодії морфологічних, синтаксичних, словотворчих, лексико- граматичних і лексичних елементів. Такі системи - двобічні змістово- формальні єдності, які формуються граматичними одиницями, класами та категоріями разом із взаємодіючими з ними на семантичній основі засобами різних мовних рівнів, - прийнято називати функціонально-семантичними полями (ФСП).

Поняття ФСП пов'язане з уявленням про деякий простір. В умовному просторі функцій засобів визначається конфігурація центральних та периферійних компонентів поля, виділяються зони перетинання з іншими полями.

Одним із компонентів якісної аспектуальності ФСП є фазова (інакше фазисна) детермінація. „Ця детермінація являє собою виділення однієї з фаз протікання дії або стану - початкової, серединної або завершальної. Виділення завершальної фази дії практично часто з'єднується із значенням досягнення межі або наближення до межі. Виділення серединної фази, тобто „інтрагермінальний” розгляд дії (розгляд *intra terminos* - десь „між” початковою та завершальною межею), відповідно зливається із значенням недосягнення межі, незавершеності. Тільки виділення початкової фази дії або стану дає більш самостійне аспектуальне значення - інгресивне (інцептивне) широко представлене в самих різних мовах” [1, 201].

ФСП фазовості складається з трьох компонентів. Перший компонент - семантичні класи предикативних слів з основним дієсловом, котрі сполучаються з фазовими значеннями; другий компонент - лексико-граматичні, граматичні та контекстуальні засоби, які в тій чи іншій мірі використовуються для висловлювання фазових значень; третій компонент - слова та словосполучення, які лексично виражають фазові значення і відповідно сполучаються з семантичними класами дієслів, що утворюють перший компонент ФСП [2].

Якщо погодитися з тим, що фазові значення відповідають етапам дії у часі, то, очевидно, що поєднуватися з цими значеннями можуть дієслова, які означають дію, а та, в свою чергу, локалізується у часі і за своєю природою може припинятися або поновлюватися. Дієслова, які означають локалізованість дії у часі, поєднуються з фазовими дієсловами. Локалізовані дії у часі можуть **22**

бути двох видів: одні дії майже не мають часової тривалості, час їх здійснення співвідноситься з моментом мовлення, миттєві дії, котрі виконуються „одним рухом, за один раз”; інші дії потребують певного часу для здійснення. Це не миттєва, або тривала дія, дія, що відбувається протягом певного періоду.

Тільки у локалізованих у часі діях можна виділити етапи, котрі прийнято називати фазами, і, відповідно, тільки ці дії поєднуються з фазовими значеннями:

Das Madchen beginnt zu schreiben.

Das Madchen setzt fort, zu schreiben./Das Madchen schreibt weiter.

Das Madchen hort auf zu schreiben./Das Madchen endet den Brief.

Актуальність дослідження функціонально-семантичного поля фазовості обумовлена тим, що фазовість, поряд з іншими функціонально-семантичними <ітегоріями, передає семантичну багатогранність лексем німецької мови, що характеризують різні відтінки дії. Семантичні категорії „beginnen”, „fortsetzen”, „aufhoren” у німецькій мові давно виділені мовознавцями, проте можливість і онкретизації цих категорій не втрачає своєї значущості, оскільки фазовість виконує важливу роль у сприйнятті дійсності і побудові висловлювань.

Довгий час лінгвісти сперечалися з приводу того, чи існує в німецькій мові граматична або лексико-граматична категорія, яка б відповідала широко-редставленій у слов'янських мовах, присутній також і в англійській мові оієгорії засобу дії, чи представлені у німецькій мові засоби, які б вказували на завершеність дії або процесу та на спосіб його протікання. В.Шмідт зазначав, що поняття способу дії відоме німецькій мові, про що свідчить елементарне протиставлення дієслів „reden” та „jagen“ [10, 212]. Але у німецькій мові граматична категорія способу дії (die Aktionsarten) не знайшла свого лystemного втілення з обов'язковим матеріально (морфологічно, синтаксично або лексично) вираженими ознаками. Проте існує безліч прикладів, які свідчать -гро наявність цієї категорії у німецькій мові. Під поняттям способу дії у теоретичній граматиці німецької мови розуміють те, як саме ця дія протікає. Фазовість виражають в першу чергу дієслова. Тому з точки зору .емлоральності та способу дії дієслова у німецькій мові утворюють декілька руп. До першої групи належать ті дієслова, у семантиці яких відсутній омпонент обмеження дії у часі, які вказують на тривалість дії. Це так звані дієслова продовженої дії (durative або imperfektive Verben): *bltihen, schlafen, frieren, wohnen, leben, sein, bleiben* тощо.

Іншу групу утворюють *perfektive* або *terminative Verben*, що обмежують лю у часі. Саме ці дієслова мають безпосереднє відношення до ФСП фазовості, тому що завдяки своєму лексичному значенню вони здатні самостійно вказувати на початок або завершення дії, відповідно до чого їх відносять або до дієслів починальності (*inchoative* або *ingressive Verben*), серед яких слід назвати: *erblicken, aufbrechen, losrennen, aufstehen* тощо, або до дієслів, що вказують на завершення дії або процесу (*resultative* або *egressive Verben*): *. erbleichen, verbliihen, aufessen, erklingen, vollenden, ausklingen* тощо.

В окрему групу виділяють дієслова, які називають дію, що відбувається моментально і не триває у часі. Це так звані *punktuelle* або *momentane Verben*:

finden, treffen, erschlagen, ergreifen тощо. Ці дієслова не можуть розглядатися як компонент ФСП фазовості [3, 252-255].

Матеріал дослідження показав, що в актуалізації „починального”, „продовжуваного” та „кінцевого” способу дії в німецькій мові беруть участь різні мовні засоби - лексичні, словотворчі (граматичні) та синтаксичні. Проведений аналіз використання засобів вираження починальності виявив той факт, що ядро поля становлять одиниці лексичного рівня - власне починальні дієслова: *beginnen, starten, anfangen*. Ці спеціалізовані засоби вираження починальності вживаються як самостійно, так і в поєднанні з інфінітивом або іменником. За домінантою поля йдуть їх синоніми - не домінантні лексичні засоби - лексеми, які вживаються як стилістичні синоніми починальних дієслів, а саме: *anbrechen, sich heranmachen, loslegen*. „Значення починальності в таких лексемах ускладнюється наявністю додаткових семантичних характеристик. Перелічені лексеми мають єдину семантичну функцію та здатні замінювати починальні дієслова в певному контексті” [2, 8]. Починальні дієслівні лексеми мають максимальні можливості сполучуваності й можуть функціонувати як самостійно, так і в аналітичних конструкціях, як напівдопоміжні дієслова. Належність цих дієслів до домінанти зумовлена також їх універсальністю, яка полягає в тому, що починальність вони передають найбільш однозначно й здатні замінити будь який засіб вираження значення початку дії, що дозволяє вважати їх ідентифікаторами значення починальності.

До центральних конститuentів функціонально-семантичного поля починальності в німецькій мові належать словотворчі засоби, які відрізняються певними структурними ознаками. Компоненти, що надають слову ознак початку дії, можуть розташовуватися відносно основного слова контактено (у підрядних реченнях, у неозначеної формі дієслова, у Partizip II), або дистанціюватися від нього. Словотворчі форманти можуть сполучатися з різними у семантичному відношенні дієсловами. Це можуть бути дієслівні лексеми, що означають: стан - *erbeben, erbltihen* \ процес - *erbrausen*; рух - *loshfahren*; конкретну дію - *loshammern*; оптичні процеси - *aufblicken*. З іншого боку, префікси можуть також надавати дієслову певних додаткових відтінків значення, які характеризують початок як початок дії взагалі (*erbltihen - bltihen; cmfahren - fahren*); несподіваний початок (<*aufleuchten leuchten, aufbltihen - bltihen*), тривалість початку у часі (*ein Auto einfahren - fahren; sich einarbeiten - arbeiten*), початок дії, що веде до якісних змін (*einschlafen - schlafen*) [3, 456].

Інгресивний аспект з аспектом інтенсивності початку дії у німецькій мові формують префікси *auf-, los-, aus-* (*aufmachen, aufbltihen, ausbrechen, losfahren, losrennen, losbellen*). Носіями загального відтінку інгресивного різновиду аспекту починальності є дієслова з напівпрефіксами *an-, ein-, ab-* та префіксом *eg-*. Якщо серед всіх можливих значень *eg-* та *an-* значення починальності є першорядним, то для *ein-* та *ab-* інгресивне значення є лише одним з можливих значень: *antreten, anktindigen, anspielen, erfrieren, ertonen, erblicken, einschlagen, eintreten, abdampfen*. Префікс *ent-* може формувати у похідного дієслова як інтенсивний, так і нейтральний початок: *entbrennen, entztinden, entfesseln*. Формуванню значення початку дії сприяють також

префікси та напівпрефікси, що додаються до похідних від прикметників дієслів: *rblinden, verarmen, vereinsamen*. Варто зауважити, що досить часто з метою окреслення певного аспекту починальності (інтенсивності, тривалості, 'нтітєвості початку дії) додатково залучаються лексичні уточнювані (*auf einmal, g otzlich, leicht, gasch* тощо).

Словотвірні засоби, які актуалізують у дієслова значення починальності, -чтивно взаємодіють один з одним, і, поєднуючись з опорним дієсловом, . тріяють входженню утвореного однокореневого деривата у синонімічний ряд. зрозуміло, що похідні від одного опорного дієслова одиниці, утворені за допомогою синонімічних словотвірних формантів, виявляють певні семантичні а стилістичні розбіжності, що в свою чергу зумовлює специфіку їх вживання. Через це лексичні одиниці функціонують у мові як ідеографічні та/або егілістичні синоніми. Прикладом можуть слугувати похідні дієслова *jusbrechen, losbrechen - anbrechen; anziinden - entzunden, aufdrohnen - : rdrohnen*. Як стилістичні синоніми функціонують дієслова *aufglanzen - z^glanzen, anziinden- entzunden*. В той час як перше слово стилістично літральне, друге належить високому стилю.

Інші засоби вираження значення початку дії в німецькій, як і у більшості нших мов, віддалені від центру ФСП і утворюють його периферію. Це -ов'язано і з семантикою слів, і з частотністю їх використання у мові. Серед ексичних засобів вираження починальності треба відмітити в першу чергу оставинні слова - прислівники, до яких слід віднести *plotzlich, auf einmal fort, von nun ab, zuletzt, jetzt, von jetzt an, schliefilich* та інші.

До суто периферійних засобів вираження початку дії належать : разеологічні одиниці, які є різними і за своєю структурою, і за своїм чаченням, і за характером починальності. Так фразеологічні єдності можуть виражати починальність як у загальному її вигляді, так і дуже конкретно, означаючи починальність взагалі, початок будь-якої діяльності або процесу, початок мовлення, перехід у будь-який фізичний або емоційний стан, початок гуху тощо. Такі фразеологічні єдності можуть мати як активне, так і пасивне іачення. Серед них слід назвати: *in Betrieb/ Bewegung/Brand/Gang/Kenntnis etzen; in Angriff/Betrieb/ Empfang/ zur Kenntnis nehmen; in Produktion gehen; zur Darstellung gelangen; in Mode kommen; in Gang/ Bewegung/ Fahrt/ zur Anwendung kommen, in Produktion/ Arbeit gehen; in Gang bringen; in Brand ceraten; Anfang machen; den Hebei ansetzen* [12, 1056-1057].

Серед засобів вираження продовження дії в німецькій мові центральне місце відводиться лексичним засобам, саме вони утворюють ядро поля продовження дії. Це в першу чергу фазові дієслова *fortsetzen, fortfahren, >iehenbleiben, sitzenbleiben*, кількість яких у німецькій мові на відміну, наприклад від англійської, обмежена. Зі значенням продовження дії виступають також так звані *durative Verben* та ті, що здатні набувати ознак продовження дії у певному лексичному оточенні, тобто у контексті:

„*Im 18.Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann, der zu den genialsten und abscheulichsten Gestalten dieser an genialen und abscheulichen Gestalten nicht armen Epoche gehorte* ” [*Suesskind*].

„Die Hitze l_{ag} wie Blei iiber dem Fredhof“ [Suesskind].

Як правило ці дієслова мають форму Prasens або Prateritum, тобто лексичний компонент підсилюється граматичними формами, що надають ознак тривалої дії або стану. Значення продовження дії виражається як правило синтаксичними конструкціями із залученням додаткових лексичних одиниць. Це можуть бути з одного боку прислівники як *lange, unentwegt, stdndig, andauernd, immer, stundlich* тощо, або конструкції зі значенням продовженої або довготривалої дії: *am Kochen sein, in B lute stehen, an einem Roman schreiben, in Angst/ Betrieb/ Gang/ Ordnun/ Bereitschaft halten; in Anwendung/ Betrieb/ Bewegung/ Gang/ Ordnung/ Verbindung/ Kontakt sein/bleiben.*

Слід зауважити, що префікси та наївирефікси не так широко застосовуються у німецькій мові для вираження продовження дії. У словоутвореннях, прикладом яких може слугувати дієслово *andauern*, ознака тривалої дії міститься вже у семантиці дієслова *dauern*, отже похідне дієслово тільки набуває додаткового відтінку значення інтенсивності.

Що стосується повторюваності дії, то префіксація теж не відіграє у німецькій мові великої ролі, хоча напівпрефікси дуже продуктивні. Серед них ті, що виражають значення поновлення дії, повторне її виконання: *auf-, wieder-, nach-, re- (aufwarmen, aufbacken, wiederkommen, nachfordern, reproduzieren)*. Частіше додаткового значення ітеративу набуває дієслово завдяки суфіксам *-en* або *-em*: *flattern, zappeln, spotteln, kr ab be In, griibeln, streicheln, s toe hern, hiisteln* [3, 456-457]. Вербалізовані прикметники теж здатні виражати продовжену дію. Так, наприклад: *griin - griinen; reif-reifen, krank-krankeln, wach - wachen.*

Значення продовженої дії мають також дієслівні сполучення з *haben*: *Das Madchen hat sein Foto auf dem Tisch stehen. Viele haben Geld auf dem Sparkonto liegen.* Дуже поширеним у німецькій мові є використання прийменникових сполучень, а саме конструкцій прийменник + субстантивований інфінітив, прийменник + іменник, наприклад:

Im Vorbeigehen griifite er mich, ohne etwas zu sagen.

Beim Anziehen bemerkte ich, dass mein Anzug kaputt ist.

Sie hort nebenan die Tochter Marie fiepen, sie fiept im Schlaf Die Moglichkeiten verringern sich beim Nachdenken [Fallada].

Специфічною рисою німецької мови є можливість вираження фазових ознак за допомогою граматичних форм дієслова. Серед граматичних засобів вираження продовження дії слід назвати, в першу чергу, граматичну форму Prasens. З метою підкреслення значення продовження дії дієслово може повторюватися. Наприклад: *Er geht und geht.* Фазовість виражають також у деяких випадках і форми Perfekt та Plusquamperfekt. Дієслова зі значенням продовженої, незавершеної дії (*durative Bedeutung*) утворюють зазначені вище форми за допомогою дієслова „haben”:

Ich habe geschlafen.

Ich habe gefroren.

Ich habe lange hier gelebt.

Er hat hier lange gelaufen (geschwommen).

Er hat gealtert.

Дієслова ж з перфектним значенням утворюють свої форми за допомогою „sein”: *Er ist eingeschlafen./Er ist geschwommen. /Wir sind aus der v:hule gelaufen.* Але, слід зауважити, що перфектне значення іноді : вкреслюється ще й додатковим використанням лексично виражених показників напрямку дії.

Іншим граматичним засобом, що вказує на продовження дії, є форма Partizip I, що виступають у реченні з будь-якою синтаксичною функцією, наприклад:

Der schreibende Junge saß am Tisch.

Das spielende Mädchen interessierte sich für die Worte der Mutter überhaupt nicht.

Er kam näher, einen Marsch pfeifend.

Синтаксичні можливості вираження значення продовження дії реалізуються у німецькій мові шляхом використання прислівників *sobald, * ange, seitdem, während, indem, bis*, в яких це значення закладено семантично.

Solange er neben mir ging, war gleichsam die ganze Natur entzaubert.

Das Zimmer scheint heller zu werden, während er sprach [Fallada].

Ядро поля припинення дії, як і поля починальності та продовження дії, .-оновлять одиниці лексичного рівня. До спеціалізованих засобів вираження -типінення дії відносяться так звані фазові дієслова *enden, schließten, aufhören* гг лохідні від них. За фазовими дієсловами йдуть їх синоніми-лексеми, котрі ‘лваються зі значенням завершеної дії саме завдяки тому, що значення ефектності є постійним компонентом їх лексичного значення (на рівні існотату або конотацій). До цієї групи належать також і ті дієслова, у семантиці г* их міститься компонент, що вказує на результат дії. Такі дієслова мають =щзву *resultstive Verben* і утворюють значну за кількістю лексичних одиниць т>пу. Серед них можна назвати: *finden, sterben, ausschlafen, ausgehen, erjagen, csein, verbliihen* тощо.

Припинення дії нерідко виражається за допомогою префіксації. Про гипинення дії сигналізує у багатьох випадках наявність префіксів *er-* та *ver-* * *jhen-verbliihen; heilen-verheilen; brennen-verbrennen; kämpfen-erkämpfen*). Про с зне завершення дії свідчать також напівпрефікси *auf-, aus-, ab-, durch-* (*essences sen, bliihen-abbluhen, reifien- abreifien, sprechen- sich aussprechen, arbeiten- Jurcharbeiten; bohren - durchbohren, klingen- ausklingen*). Крім того, у німецькій инзі деякі дієслова продовження дії підсилюються додатковими лексичними лініями, внаслідок чого вони набувають ознак завершеності дії, нерідко дії, що має певний результат. Про це свідчать такі приклади:

Er trank das für ihn gefüllte Glas leer.

Er las das Buch bis zu Ende.

Зазвичай природа таких лексичних додатків значення буває різною. В ершу чергу це морфеми прикметникового походження: *totschlagen, leertrinken, eeresen, vollfullen*. Наприклад: *Meine Freundin hat ihren Kleiderschrank mit Klamotten vollgefüllt. Er hat das Frühstück leergeessen.*

До функціонально-семантичного поля припинення дії належать також трислівники, що сполучені з дієсловом, наприклад: *endlich, schon, eben, gleich*

тощо.

Серед лексичних засобів слід виділити групу вербальних сполучень, які так чи інакше виражають припинення дії, або свідчать про її результативність. Існує безліч таких комбінацій, які нерідко створюють синонімічні ряди. Серед найбільш поширених слід назвати: *zum Schlufi/ ans Licht/ zur Sprache/ zur Vernuft/ zum Halten/ in Ordnung bringen;*

Antwort/ Rat/Erlaubnis/ Kuss/ Versprechen geben; Schluss machen; Abschied nehmen, Hilfe leisten. Нерідко використовуються також і фразеологічні єдності. Вони не утворюють настільки багато численну групу як дієслівні сполучення, але теж можуть утворювати синонімічні ряди, наприклад: *auf die Beine bringen- Hilfe leisten; aufs Spiel setzen - eine grosse Lippe risikieren; ins Gleis kommen- ins Lot kommen; sich aus dem Staube machen - sich auf und davon machen* тощо.

У німецькій мові дуже важливу роль при вираженні значення припинення дії відіграють різноманітні граматичні засоби. Так, наприклад, утворення форм минулого часу Perfekt з дієсловом *haben/sein* суттєво впливає на те, як сприймається дія (завершена/незавершена):

Ich habe geschlafen. - Ich bin eingeschlafen.

Ich habe lange gefroren. - Ich bin erfroren.

У наведених прикладах завершеність дії підкреслюється використанням морфологічних засобів, у той час як у реченнях *Ich habe gelaufen/geschwommen - Ich bin gelaufen/geschwommen* фазовий характер дії та її результативність виражені безпосередньо вибором відповідно допоміжних дієслів *haben/sein*. В той час як *haben* надає реченню ознак продовження дії, використання *sein* свідчить про остаточне її завершення, про результат.

Серед граматичних засобів слід відмітити неабияку роль дієприкметників минулого часу (Partizip II) у тих випадках, коли вони виконують функцію означення. Ця форма однозначно вказує на завершення певної дії, на її результат, в той час як Partizip I характеризує дію як таку, що триває у часі, наприклад: *das lesende Kind - das gelesene Buch; der schreibende Schuler - der geschriebene Brief* Такі приклади дуже часто можна зустріти у художніх текстах:

Er blickte zur Seite, zu der fertigmachten Spritze, die unter einem Aktendeckel lag, umwickelt mit sterilem Mull

Unter der Trage lag der alte zerrissene Schuh [Konsalik].

Ще один продуктивний шлях вираження значення припинення дії - використання особливої форми пасивного стану - *Zustandspassiv*. Фактично утворена за допомогою допоміжного дієслова *sein* та форми Partizip II, ця форма пасивного стану однозначно вказує на результат виконання дії: *Das Haus ist gebaut. Der Brief war geschrieben. Das Lied ist gesungen.* Іноді можуть використовуватися не форми дієприкметника минулого часу, а лише відокремлювані елементи лексичної одиниці, що зберігає ознаки завершення дії: *Er ist fort (gegangen). Meine Geduld ist aus.*

Синтаксичні засоби як один із шляхів вираження значення припинення дії виявляється у використанні сполучників часу *nachdem, als, bis*, про що свідчать наведені нижче приклади:

A Is er nach Hause kam, stand das Essen auf dem Tisch.

Nachdem der Junge die Hausaufgabe gemacht hatte, ging er spazieren.

Er blieb zu Hause, bis die Mutter kam.

Отже, ядро ФСП фазовості у німецькій мові утворюють лексичні засоби. Це так звані фазові дієслова що семантично виражають значення початку, -Тч довження або припинення дії на рівні денотату. До центральних засобів слід •ї ; нести синоніми фазових дієслів, які можуть утворюватися за допомогою є з них морфологічних засобів, а саме шляхом префіксації при вираженні всіх разових значень та суфіксації при вираженні значення продовження дії. Серед 'Сичних засобів слід виділити також обставинні слова - прислівники, які можуть виконувати різні функції: вказувати на фазовий характер виконання дії, елю дієслово не містить такого значення у своїй семантичній структурі, або —креслювати певні аспекти фазовості (інтенсивність, тривалість, миттєвість : ло). Значну роль відіграють також і вербальні сполучення та фразеологічні хчості, але вони становлять периферію поля фазовості, а їх використання, ч- -оливо фразеологізмів, детерміновано стилістично.

Для вираження всіх відтінків фазових значень широко застосовуються < офологічні засоби. Це, у першу чергу, префікси, напівпрефікси та суфікси. Іривертає увагу той факт, що різні префікси та напівпрефікси здатні виражати різні аспекти фазовості. Що стосується суфіксації, то за допомогою суфіксів шражається лише значення продовження дії.

Серед граматичних засобів слід виділити різні форми дієслова. Так, ^sens та Präteritum називають сталу дію, Perfekt та Plusquamperfekt у 'ьшості випадків підкреслюють припинення дії та вказують на результат. - . рми дієприкметників (Partizip I та II) вказують відповідно на продовження та рипинення дії, а форма пасивного стану Zustandspassiv - тільки на припинення : та її результативність. Використання різних граматичних форм дієслова г ірактерно для вираження продовження та припинення дії, але не '-.користовується для вираження інгресивного аспекту фазовості.

Синтаксичні можливості вираження фазового характеру дії представлені • г дуже широко. Використання темпоральних сполучників, що здатні виражати : азові значення, типово виключно для значень продовження та припинення дії.

Список використаної літератури

1. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. - С.-Петербург, 1999.-275 с.
2. Воротнікова І.Г. Функціонально-семантичне поле починальності в мецькій мові у зіставленні з англійською мовою. Автореферат дис. канд. філ. наук. - Донецьк, 2000. - 19 с.
3. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zurich: Dudenverlag, 1998 / Der Duden: Bd. 4. - 775 S.
4. Duden: Richtiges und gutes Deutsch: Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zurich: Dudenverlag, 1997 / Der Duden: Bd. 9. - 860 S.
5. Duden. Redewendungen und sprichwortliche Redensarten. - Mannheim;

Leipzig; Wien; Zurich: Dudenverlag, 1998 / Der Duden: Bd.1 1. - 864 S.

6. Duden. Sinn- und sachverwandte Wörter. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zurich: Dudenverlag, 1997 / Der Duden: Bd. 8. - 858 S.

7. Duden. Stilwörterbuch der deutschen Sprache. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zurich: Dudenverlag, 1997 / Der Duden: Bd. 2. - 864 S.

8. Erben J. Deutsche Grammatik. Ein Abriss. - München, 1980. - 368 s

9. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. - С.-Петербург: Лань, 1998. - 418 с.

10. Schmidt W. Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. - Berlin: Volk und Wissen, 1973. - 332 S.

11. Weinrich H. Textgrammatik der deutschen Sprache. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zurich; Dudenverlag, 1993. - 1111 S.

Summary

This article contains analyses of some questions of functional grammar. It was studied the structure and character of phase relations (beginning, continuation and ending of process) in German and ways of their explication.

Т.А.Доронина

канд. педагог, наук, доцент

ГЕНДЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Стаття присвячена гендерній лінгвістиці. Автор зупиняється на характеристиці сучасного етапу розвитку гендерного напрямку в лінгвістиці і накреслює шляху подальших досліджень гендерних проблем у вітчизняному мовознавстві.

В последнее десятилетие отечественным научно-культурным сообществом все чаще обсуждаются гендерные проблемы, что вполне оправданно и с точки зрения социально-политического развития государства, и с точки зрения существенной активизации в обществе женского потенциала. Специфика гендерной проблематики - в возможности комплексного рассмотрения предмета исследования учеными различных областей знания, что определяет широкий спектр вопросов, обсуждаемых во время многочисленных научно-практических конференций и методических семинаров.

Многостороннее развитие гендерных исследований предопределяет проникновение гендерной методологии в лингвистику. Среди исследователей проблем гендерной лингвистики назовем А.Кирилину, Е.Горошко,

П ОТСУНПТВ/in

Т Т"г\^и\тттигдл/гиал/ ХЛ Пмнтпмрих/

В Холода и др. Проводимый учеными многосторонний анализ речевого - структурирования и функционирования гендера (и его парадигмы) позволяет констатировать существование в современном отечественном языкознании тельной области научного знания - "гендерной лингвистики". Появление пнного направления связывается учеными с возникновением и развитием : еминистической лингвистики, которая явилась результатом женского движения в США, Германии, Великобритании, странах Скандинавии в конце нО-х в начале 70-х гг. XX века.

В русле феминистических исследований язык рассматривался как одно из .едейств, служащих подавлению „женского” в патриархатном обществе. Поскольку язык выполняет ряд функций, среди которых к основным относим •аково-коммуникативную и информационно-познавательную, именно в языке сражается и закрепляется как „норма” уже существующий тип репрезентации * снщины / мужчины, отражающий характер их социального положения. Если принять как данное наличие в обществе гендерной асимметрии, то вполне эамерно предположить, что и в языке она находит свое отражение. Рпличные проявления гендерной асимметрии в языке получили название лпыкового сексизма”. Именно изучение этих явлений привлекло в первую чсредь исследователей феминистического (а в последствии - гендерного) языкознания.

Не останавливаясь подробно на характеристике феминистического * йкознания, вслед за Я.Пузыренко [9] отметим его ведущие направления:

- 1) изучение соотношений между языковой структурой и полом (система бращений, профессиональные наименования и пр.);
- 2) исследование особенностей „мужской” и „женской” коммуникации на г 13ЛИЧНЫХ уровнях (фонетический: произношение, интонация; ' орфологический как преимущественное использование представителями тределенного пола каких-либо языковых средств; лексический; . лнтаксический, как построение высказываний, порядок слов в предложении, .пользование различных типов вопросов и др.).

Подчеркнем, что указанные направления отражают круг научного •ітереса феминистического языкознания, которое (что очевидно) ограничено в ^явлением фактов языкового сексизма.

С конца 80-х гг. происходит постепенное смещение акцентов в сторону 'лтегрального изучения проявлений „феминности” и „маскулинности” в языке, что свидетельствует о возникновении собственно гендерного языкознания. Так, - лингвистике, по словам А.Кирилиной, „оформилось гендерологическое вправление, изучающее с одной стороны, зафиксированные в языке стереотипы феминности и маскулинности, а также гендерные асимметрии, а с другой - особенности речевого поведения мужчин и женщин” [4, 139].

Обособление гендерных исследований от феминистических, развитие :обственно гендерных подходов в лингвистике поставило перед учеными проблему создания нового терминологического аппарата. В этой области часыщение терминов ведется по углублению уже существующих понятий, предпринимаются попытки описать и объяснить вновь возникающие явления и

понятия, закрепив за ними вполне конкретные определения. При этом научные разработки проводятся в двух направлениях:

- определение „истинного” (единственно верного и приемлемого) значения ведущих терминов, выделение круга явлений за ними нормативно закрепляемых;
- выяснение гендерной специфики лингвистических особенностей мужского / женского концепта.

Примером первого направления может считаться работа А.В.Кирилиной „О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании” [5]. Здесь автор анализирует инварианты толкования *гендера* представителями общественно-политических и гуманитарных наук. Становится очевидным, что это ключевое понятие трактуется с разных позиций в соответствии со сферой научного интереса исследователей, что неминуемо делает малопродуктивным сам процесс научного общения, ученые как бы говорят „о своем” и на „своем” языке.

Рассмотрение концепта “гендер” проводится по еще более разветвленной системе: на уровне антропологической лингвистики; на уровне лингвокультурологии; на уровне семиотики [9]:

- „антропологическая лингвистика изучает гендер как дискурсивное поведение речевой личности” (т. е. как личность самовыражает себя в языке);
- в „лингвокультурологии гендер изучается как вид межкультурной коммуникации, как коммуникация противоположных культур - общение мужчин и женщин”;
- с „семиотических позиций гендер характеризуется через ряд оппозиций, главной из которых является „женщина / мужчина”.

Выделенные направления только в общих чертах описывают круг проблем гендерной лингвистики. Эти ведущие направления еще более дробятся, как только ученые обращаются к практической стороне проблемы. Наиболее благодатным материалом для подобного рода работ становится так называемая „женская проза”. Тогда перед лингвистом возникают необходимость решения следующих вопросов [11]:

- существует ли особый женский язык, отражающий особенности женского мышления и основанный на особой женской эстетике?
- Если да, как этот язык и специфически женская ментальность влияют на языковой вкус эпохи?

Эти вопросы, в свою очередь, рассматриваются в нескольких аспектах:

- а) основные темы и мотивы, находящие отражение в произведениях женщин;
- б) выбор определенного типа нарратора (повествователя) и внутреннего адресата: повествование от женского или мужского лица, от 1, 2 или 3 лица, или деперсонализованная, фрагментированная организация повествования;
- в) выбор ритма наррации: длинные или короткие синтаксические периоды; различная графическая организация текста; структура абзацев и сверхфразовых единств;
- г) способы выражения авторской точки зрения и способы организации

читательского восприятия;

д) особенности коммуникативного синтаксиса: соотношение внутренней и внешней речи героини-рассказчицы в момент передачи ее душевного состояния;

е) элементы поэтической и языковой игры (нередко имеющие чисто женский эротический характер);

ж) интертекстуальные параллели и соответствия на разных уровнях организации - эти литературные и культурные источники необходимы для полного понимания и адекватной оценки индивидуального стиля писательницы;

з) индивидуальные лингвистические особенности каждой из писательниц („гендерная характеристика индивидуальных концептов”).

Обращение к ряду работ современных ученых, выполненных с учетом перечисленных выше аспектов лингвистического анализа текстов женской прозы, позволяет обобщить следующее:

- тексты женской прозы ориентированы на определенный круг читателей (читательниц), связаны с определенной социокультурной нормой ожидания. Творчество женщин в этом смысле высвечивает сферу женского „текстового ожидания”, определенные схемы женского речевого поведения и восприятия;

- что касается лица, от которого ведется повествование, то в женской прозе намечается тенденция к уклонению от самоотождествления с каким-либо полом, не столько с полом вообще, а именно с женским полом;

- тексты отличают и шрифтовые выделения (при мелких абзацах и ассоциативной связи между ними), которые служат одним из средств, снимающих противопоставление внешних событий и внутренней жизни героя, а также переводящих читателя на точку зрения героини и расставляют ее же систему акцентов - „нейтрализация внешней и внутренней коммуникативной установки” (Н.Фатеева);

- исследования языка в области гендерной лингвистики показывают, что „язык и речь мужчин характеризуется агрессивностью, краткостью и передачей чувства превосходства”. „Язык и речь женщин отличается мягкостью, уступчивостью и эмоциональностью” (А.С.Никитина);

- женская речь реализуется через конкретные лингвистические средства: избытие оценочных слов и модальных глаголов; преобладание восклицательных, побудительных и вопросительных предложений - в сравнении с мужской речью, насыщенной утвердительными высказываниями (А. С. Никитина);

- ведущим свойством женской литературы является повышенная диалогичность. В ней все время присутствует диалог, происходит передача либо чужой речи, либо своей в форме прямой или несобственно-прямой речи;

- еще одной особенностью современной женской литературы является активизация игры вокруг „половых вопросов”;

- в интертекстуальных параллелях писательницы нередко подражают известным женщинам-авторам (даже в принятии их линии судьбы);

- присоединение оператора „не” или цитирование цитат с „не” -

отличительная черта женского творчества;

- использование фразеологизмов „выносит на поверхность то, что, как коза к колышку, оказалась женщина привязанной к тому, что думает об этом мире мужчина, и вынужденной существовать в той системе координат, которая является отражением глубинных потребностей мужской психики. Женское начало оказалось принудительно локализованным, сгущенным почти до точки в мужском пространстве и потому сверхконцентрированным” [1].

Подчеркнем, что это лишь примеры проводимой исследователями-лингвистами текстуальной работы. Перспективы же гендерных исследований в лингвистике намного шире, они не ограничиваются изучением языковой специфики женской прозы.

Среди наиболее актуальных задач гендерной лингвистики, стоящих перед российскими учеными, А.Кирилина [4] называет следующее:

- сбор и описание языковых фактов;
- обобщение результатов работ зарубежных исследователей;
- апробация зарубежных методик гендерного анализа на материале русского языка;
- исследование „не только речевого поведения мужчин и женщин, но и самой системы русского языка на предмет возможностей, которыми она на каждом из своих уровней располагает для выражения феминности и маскулинности”.

Вероятно, последняя из перечисленных выше задач и является, на самом деле, первостепенной для лингвиста, старающегося уяснить гендерный характер законов, действующих „внутри” самой языковой системы. С этих позиций интересно обратиться к работе Л.Ставицкой „Актуальные проблемы современной украинской гендерной лингвистики” [10]. В ней автор называет приоритетными для украинской гендерной лингвистики следующие направления:

- анализ лексики украинского языка, его номинативной системы;
 - изучение гендерно значимых когнитивных основ межкультурной коммуникации;
 - анализ социопсихологической рецепции феминного характера украинской ментальности;
 - выявление особенностей речевой деятельности и поведения, определяемых полом;
 - верификация утверждений о релевантности / нерелевантности пола в области фонетических, лексических, грамматических особенностей устного дискурса, отличных ассоциативных полей, соотнесенных различным мировосприятием мужчин / женщин;
 - рассмотрение особенностей репрезентации языковой личности;
 - психолингвистическое исследование письменных текстов, созданных мужчинами/женщинами (лексика, семантические и грамматические характеристики и пр.);
 - изучение невербальной семиотики в ее семиотическом проявлении и
- т. д.

Перечисленные выше вопросы, их количество и логическое соотнесение, - убедительное свидетельство актуальности гендерной тематики. Эти же вопросы являются центральными в работе постоянно действующего в Киеве семинара по гендерной лингвистике. В целом можем сказать, что последовательное изучение темы „Язык и гендер”, фундаментальный лингвистический анализ данной проблемы поможет описать ментальные модели языковой картины мира мужчин и женщин, покажет их корреляцию, дифференциацию в широком социальном и культурном контексте. Полноценное и всестороннее изучение специфики функционирования гендерного концепта в языке - дело будущего отечественной лингвистики.

Список использованной литературы

1. Гаспаров М.Л. - Габриэлян Н. Две реплики о специфике женского творчества, [http:// www.inforis.ru:8001/nov/culture/art/urbi/dialref.html](http://www.inforis.ru:8001/nov/culture/art/urbi/dialref.html) (1999)
2. Горошко Е., Кирилина А. Гендерные исследования в лингвистике сегодня // Гендерные исследования №2 (1 / 1999), Харьковский центр гендерных исследований. - М.: Человек и карьера, 1999. - С. 234-242.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. - М., 1993. - С. 90-136.
4. Кирилина А. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (Философский и методологический аспекты) // ОНС. - 2000. - №4. -С. 138-143.
5. Кирилина А.В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании // Филологические науки. - 2000. - №3. - С. 18-27.
6. Кирилина А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки. - 1998. - №2. - С. 51-58.
7. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. - 2-е изд., испр. - М., 1996. - 207 с.
8. Никитина А.С. Гендерная лингвистика и коммуникация - интеграционный аспект. <http://www.tsu.tmn.ru/frgf/Nol0/text07.htm>
9. Пузиренко Я.В. До проблеми номінації осіб жіночої статі в українській мові (гендерний аспект) // Наукові записки НаУКМА. - Т. 18. - К., 2001. - С. 36- 42.
10. Ставицька Л. Актуальні проблеми сучасної української лінгвістики. http://www.linguistics.kiev.Ua/news/2004/02/13/vsi_materiali_persho_11.html
11. Фатеева Н.А. Языковые особенности современной женской прозы: Подступы к теме. <http://www.artint.ru/cfrl/publications/femine.htm>
12. Фекета І.І. Особливості творення назв осіб жіночої статі // УМЛШ. - 1974. - №4.-С. 77-79.

Summary

This article is dedicated to problems of gender linguistics. The author deals the development of modern gender links and outlines subsequent cause of its investigation.

ПОХІДНІ ІМЕННИКИ З КОНФІКСОМ ПО-...-НИК У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті розглядається функціонування іменникових дериватів з конфіксом по-...-нику сучасній українській мові на широкому колі джерел

Переважає більшість найменувань осіб з конфіксом по-...-ник була успадкована сучасною українською мовою з попередньої епохи. Вони в поєднанні з новотворами забезпечили живучість утворень такого типу.

Ці деривати утворюють кілька лексико-словотвірних груп.

1. Найменування осіб за характерною ознакою, поведінкою: *мужь благочестивь и віри греко-Рускія великій бы побожникомь* (XVIII КартТимч) „побожна людина” (можлива мотивація іменником *бог*, прийменниково-відмінковою формою *по богу*, відповідно до божих заповідей (пор.: для позначення підстави: *по Бозі - по істині - не по нужи ти молью, ни біда ми которая, по Бзі, са оуслышишь* (1096 Ср II 984), прикметником *побожний*); *подупельник* (Гр III 248) „ловелас, лакомка, баловень” (очевидно, від *дуло, по дуплах мед збирати*); давнє *похлібник* (Ізюмов 1930 655) „нахлібник, утриманець”; *похатник* (Палам 30) „людина (переважно про дітей), що блукає по чужих хатах (сусідів, знайомих)”; *похижник* (0 II 127) „те саме”, можливо сюди належить і дериват *похатурник* (СПГ 77) „любитель частих відвідин сусідів, знайомих, родичів, будь-кого” (неясна етимологія); видозмінений другий елемент конфікса має іменник *побіденник* (Гр III 203) „нещасна людина (ст.-сл. *біда* - псл. *beda*) (ЕСУМ I 192).

Крім похідних, мотивованих іменником, прийменниково-відмінковою формою, зустрічаються деривати з іншою мотивацією: *поручник* (Ізюмов 97) „той, хто ручається за когось”; *порадник* (118) „той, хто радить, дає поради”; *порубник* (СУМ VIII 293) „той, хто самовільно рубає ліс, дерева”; *пожертвовник* (Чаб III 149) „той, хто жертвує” (видозмінена друга частина конфікса *-енник*)\ *погрішник* (ЕСУМ I 599) (від *гріх, грішити, грішник, погрішити*); *пошатник* (Палам 30) „такий, що вештається, вишукуючи щось” (від *шататися*).

2. Назви осіб за соціальним станом. Ця група вирізнялася в українській мові постійним оновленням її складу в зв'язку зі зміною суспільно-економічного життя носіїв мови. Наприклад: *подушник* (Гр III 248) „той, хто збирає податі”; *поденник* (239), (УР 1926 581) „найманий робітник з поденною оплатою праці”; *покропивник* (ДзПА 144) „позашлюбна дитина - хлопчик” (від кропива, по кропиві); *пожаливник* (0 II 97) „те саме” (від жалива „кропива”); *подвірник* (СУМ УІ 737) „селянин, який не є членом сільської общини й живе відокремленим від неї двором, господарством”. Подальший розвиток сільського господарства потребував робочих рук. Загальною назвою найманих робітників у сільському господарстві були слова *наймит, наймичка*, що зустрічаються в текстах XVI ст. У першій половині XIX ст. з'явився 36

синонім *політник* (Гр III 265) „наймит, що працює тільки протягом літнього сезону”.

3. Найменування осіб за місцем їх проживання, функціонування, виконання обов’язків: *поночліжник* (Гр III 312), (Закр 470) „пастух при нічному пасовищі”; *помеженник* (294) „сусід по земельним володінням”; *пояружник* (Бат 31) (яруга - яр); *подвірник* (СДМ 39) „двірник”; *погрянишник* (Чаб 111 145) „прикордонник”; *потельїжник, потелюжник* (ДолГов 59, 116) (*висвістус потельїжник, на яри сьїває: „фю-фю! Продай сані, купи телюгу!”* (від *телюга*); *позолотник* (СУМ УІ 825) „фахівець із золотіння”.

Кілька віддієслівних похідних: давнє *побережник* (УмСп II 137), (Гр III201), (Горбач Ступно 494) „лісний сторож, лісник”; *побережник* (СДМ 109) „об’їждчик”; *потопники* (Горбач 45) „морські розбійники, що набіги робили на морі” (від *затоплювання здобутого й пограбованого судна*).

У семантичному плані не утворюють окремої групи іменники *похрисник* (ОП 128) „хрещений син”; *подорожник* (СУМ УІ 754) „те саме, що подорожанин”; *Побережник* (УЛек 36) „прізвище”; невиразне значення прізвища *Подвайцятник*, в усякому разі, воно означає людину, ознакою якої було те, що вона щось „по двадцять” продавала чи купувала або за таку ціну ставала на роботу (Редько 124) (мотивується числівником).

Кількісне збільшення назв осіб цього типу відбувається не лише внаслідок залучення нових твірних основ, а й за рахунок наповнення старих структур новим змістом. Наприклад, широкий спектр семантики характерний для іменників *попутник* (СУМ УП 242) „той, хто йде або їде разом з ким-небудь тим самим шляхом, про тих, хто тимчасово приєднався до якого-небудь громадсько-політичного напрямку, але по-справжньому не проникся його ідейними настановами // про групу письменників непролетарського походження, які в 20-30-х роках ХХ ст. в основному підтримували політику Радянської держави”; *поплічник* (210) „товариш, співучасник у якій-небудь почесній справі, сподвижник // той, хто допомагає в якій-небудь роботі; помічник, підручний // той, хто поділяє напрямок чийх-небудь думок, дій, прибічник, одностудець, співучасник яких-небудь ганебних або ворожих дій, вчинків, спільник // той, хто прислужує кому-небудь, готовий допомагати в будь-яких діях, переважно ганебних, прислужник” (пор.: *поплічник* (Ізюмов 95) „помічник”, *поплічник* (УРС І 596) „1. презирливе посіпака, співучасник; 2. (помічник) розмовне підручник, підручний, застаріле спідручник (людина, яка разом з ким-небудь здійснює шлях), супутник”; давній дериват *послідовник* (СУМ УІІ 340) „той, хто наслідує кого-, що-небудь, іде за чиймсь прикладом // прибічник якого-небудь учення, чийхось теорій або поглядів, що розвиває їх своїми працями, діяльністю тощо”.

Одні й ті ж деривати використовуються на позначення широкого кола найменувань, у тому числі й назв неосіб. Наприклад: *посередник* (СУМ УІІ 316) „особа або установа, організація і т. ін., що сприяє встановленню та здійсненню ділових контактів, торговельних або дипломатичних зносин між ким-, чим- небудь // той, хто допомагає кому-небудь спілкуватися з кимсь // те, що виступає проміжною ланкою у взаємодії між чим-небудь або в процесі

перетворення чогось; той, хто умовляє когось помиритися // той, хто сприяє встановленню миру між державами // у міжнародному праві - нейтральна держава чи міжнародна організація, що сприяє мирному розв'язанню конфлікту між двома іншими державами"; *попередник* (189) „той, хто перебував, жив, працював, виконував якісь функції де-небудь перед кимсь // те саме, що предок; той, хто своєю діяльністю передував діяльності когось іншого в тій самій галузі // той, хто своєю діяльністю підготував розвиток чого-небудь; те, що було раніше на місці чого-небудь // те, що своїм існуванням підготувало виникнення або розвиток чого-небудь // те, що завжди передує чомусь, віщує вияв чого-небудь; провісник; сільськогосподарська культура, якою засівають поле з метою поліпшення якостей ґрунту перед посівом іншої культури // стан поля протягом року перед посівом чого-небудь”.

У сучасній українській мові був збережений і основний склад дериватів найменувань неосіб з конфіксом *по-...-ник*. Факти свідчать про розвиток цього типу. Похідні іменники утворюють кілька груп.

1. Назви предметів домашнього вжитку; елементів одягу. Наприклад: *політник* (Бат 39), *полетник* (О II 132) „горщик для молока”, *попоясник* (Шляхов 118) „назва одягу, утворена від іменної основи на позначення частини людського тіла”; *покольінник* (Бат 286) „пальто до колін; великий горщик”; *повершник* (ДзПА 105) „наволочка, чохол з тканини на подушку”; *попередник* (СУМУЙ 189) „фартух”, віддієслівний дериват *пошелесник* (ОН 130) „матрац, набитий сіном” (від шелестіти).

2. Найменування інструментів, пристосувань, елементів упряжі: *поверхник* (Гр III 210), (УР 1926 575) „верхній жернов у ручному млині”; *помосник* (ДзПА 64) „нижня дошка у возі або гарбі” (ймовірно, від мостити); *поденник* (64) „те саме”; *пудонник* (Лис 165) „дно ящика воза”. Частина похідних цієї групи виступає омонімами до дериватів попередньої групи або до іменників назв осіб. Наприклад: *побічник* (О II 85) „ланцюговий посторонок, заноза у ярмі”; *повершник* (86) „(у ярмі) чатовина, верхня складова частина ярма, маслобійники”; *поплечник* (Ник 158) „верхня частина ярма, що виконана у вигляді плахи з двома вигинами для шиї волів”; *попередник* (101) „поперечна планка, що сполучає носки полозків між собою і служить опорою дишла”; *попередник* (Чаб III 220) „мотуз для ув'язування сіна, соломи і т. п. на возі”.

3. Назви місця, приміщень тощо. Наприклад: *погірник* (Гр III 231) „пасовисько для дійних овець”; *повірхник* (222) „дах над стрункою - частиною кошари, де доять овець гуцульські пастухи”; *потайник* (С УМ VII 396) „підземний хід; місце таємного зберігання чогось або перебування кого-небудь; схованка, криївка”; *потайник* (Неленько 29) „спідній карман у піджаці”; *помийник* (Горбач Остромичі 312) „куток у хаті на посуд і воду”.

4. Найменування рослин переважно за місцем побутування в природі. Ця група, вельми нерепрезентативна в попередній період, у сучасній українській мові поступово збільшує свій кількісний склад. Напр.: давнє *подорожник* (Рогович 131), (Житецький 65), (МельнРос 209), (СПГ 75); *подоріжник* (МельнРос 209); *попутник* (Рогович 131), (УмСп 591), (Гр III 341), (МельнРос 209); *помолочник* (Рогович 115), (МельнРос 62), (Гр III 299); *порадник* (Закр 38

472), (Гр III 342) „подорожник”; *побородник* (Гр III 205), (МельнРос 283); *порічник* (МельнРос 324); *побережник* (СБН 264); *поручейник* (268); *потайник* (268); *посоняшник* (268); *посонячник* (ДзПа 14); *посонічник* (Жилко 132); *посоняжник* (ДзЛАЗ 192) „соняшник”; *поральник* (СБН 267); *подорожник* (0 II 95) „мох”; *подорожник* (СПГ 75) (Горбач Романів 125) „<спориш”.

5. Назви птахів за місцем побутування в природі: *покропивник* (УР 1926 589), (0 II 102), (ДолГов 116) „чорноголова славка, ольшанка”; *поморник* (СУМ УІ 134) „водоплавний хижий птах, який має темно-буре оперення і міцний дзьоб з гачком донизу на кінці”; *подорожник* (УРС I 574) „1. бот. 2. Сніговий орн. пуночка”; *подорожник* (СУМ УІ 754) „сніговий *подорожник* - невеличкий північний птах ряду горобиних”; *подорожник* (ЕСУМ II 112) „жайворонок чубатий, посмітюха”; *пожаливник* (186) „кропив'янка” (похідне утворення від жалива, назва рослини зумовлена її жалючістю); *повідник* (ЕСУМ I 414), (ДолГов 115) „коловодник” (від вода); *побережник* (СДЛ 123) „рід мисливських птахів ряду куликів, яких на Україні 5 видів”; *побережник* (ЕСУМ 1170) „берегова ластівка”.

Інші найменування: *поставник* (0 II 122) (іменник функціонував і в попередню епоху) „воскова свічка, яку тримали у церкві „браття”, велика люстра для великих свічок перед іконами в церкві, велика свічка вагою 2 кг, висотою 2-2,5 м, товщиною 6 см, яку тримали міщани в церкві”; *поставник* (Горбач ВерхДунавець 391) „місце в церкві, де стоять дяк і півчі”; *посмітник* (Гр II 364) „лайливе слово”. З широким колом значень (у тому числі і назв особи) функціонує виявлений іменник *полазник* (0 II 103) „тварина, звичайно віл, яку на Різдво вводять у хату, щоб у хаті було добро, був достаток; другий день Різдва й Новий рік; людина або тварина, яка на Введення, Різдво або Великдень входять у чужу хату; день (Введення, Різдво, Великдень), в якому чужа людина, що перша ввійде в хату, за повір'ям, впливає на щастя або нещастя, успіхи або невдачі мешканців даної хати; людина, яка повільно ходить”, з тим же значенням *полазник* (Горбач Красний Брід 540, 619) (всі зазначені вище похідні - віддієслівні утворення); *поголовник* (ДзПА 30) „кінець ниви, де повертають плуг для оранки в зворотному напрямку”; *поличник* (ЕСУМ III 251) „ляпас”; *потайник* (УмСп II 103) „міна”. Похідний іменник *подорожник*, крім найменування особи, рослини, у словнику за редакцією Б.Грінченка має значення „дорожні записи, записи того, хто подорожує” (Гр III 245) (таке ж значення і в похідному *подорожник* (Ізюмов 1930 598).

Отже, як бачимо, конфікс *по-...-ник* є високопродуктивним афіксом.

Кількісне збільшення назв відбувається не лише внаслідок залучення нових твірних основ, а й за рахунок наповнення старих структур новим змістом (*попутник*, *поплічник* та ін.).

Значна частина таких похідних відсутня в літературній мові, поширена в діалектах, це свідчить про живомовність, народність походження цих іменників. Такі деривати - самобутній прошарок у складі української мови.

Список скорочень джерел

Бат Верхратський І. Говір Батюків. - Львів, 1912. - 308 с.

Горбач Олекса Горбач. Зібрані статті. У. Діалектологія. Мюнхен, 1993. -

- С. 362-405.
- Гр Словарь української мови / за ред. Б.Грінченка. Т. 1-4. - К., 1907-1909.
- ДзПА Дзендзелівський Й.О. Програма для збирання матеріалів до лексичного атласу української мови. - К., 1984. - 308 с.
- ДолГ ов Верхратський І. Про говор долівський // ЗНТШ. Т. XXXV і XXXVI. Кн. III і IV. - Львів, 1900. - 127 с.
- ЕСУМ Етимологічний словник української мови. Т. 1-3. - К., 1982-1989.
- Закр Закревській Н. Старосвітській бандуриста. Кн. третія. Словарь малоросійських ідіомовь. - М., 1861. - С. 247-628.
- Зеленько Словник східнополіського говору // Методичні вказівки з діалектології української мови / Підгот. А.С.Зеленько. - Луганськ, 1990.-С. 5-53.
- Ізюмов Ізюмов О. Практичний російсько-український словник. - К., 1992. - 176 с. (Перевидання 1926 р.).
- КартТимч Тимченко Є. Картотека „Історичного словника української мови”. Зберігається в інституті українознавства ім. І.Крип’якевича НАН України у Львові.
- Лис Лисенко П.С. Словник поліських говорів. - К., 1974. - 270 с.
- МельнРос Мельник М. Українська номенклатура висших рослин. - Львів, 1922.-356 с.
- О Онишкевич М.Й. Словник бойківських говірок. - К., 1984. - Ч. I.- 495 с., Ч. 2.-515 с.
- Палам Паламарчук Л.С. Словник специфічної лексики говірки с. Мусіївки (Вчорайшенського району, Житомирської області) // Лексикографічний бюлетень. Вип. VI. - К., 1958. - С. 22-35.
- Редько Редько Ю.К. Довідник українських прізвищ. - К., 1969. - 255 с.
- Рогович Опытъ словаря народныхъ названій растений Юго-Западной Россіи, съ нѣкоторыми повѣрьями и разсказами о нихъ (А.С.Роговича). - 1874. - 164 с.
- СБН Словник ботанічної номенклатури (Проект). - К., 1928. -313 с.
- СДМ Дорошенко М., Станиславський М., Страшкевич В. / Російсько- український / Словник ділової мови. Харків-Київ, 1930. Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача. - Мюнхен, 1993. - 248 с.
- Ср Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. Т. 1-3.-Спб., 1893-1912.
- СУМ Словник української мови. Т. 1-Й. - К., 1970-1980.
- УмСп Словарь російсько-український. Т. 1-2. М.Уманець і А.Спілка. - Львів, 1893.
- УР 1926 Українсько-російський словник. А.Ніковський. - К., 1926.
- Чаб Чабаненко В.А. Словник говірок Нижньої Наддніпрянщини. Т. 1-4. - Запоріжжя, 1992.

Summary

The article deals with the noun derivative functioning of no- -ник confixes in the modern Ukrainian language based on the wide range of sources.

ДО ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕРМІНІВ У ГАЗЕТНІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ

Висвітлюються питання функціонування термінів у мові газетної публіцистики. Наголошується, що сьогодні активізується використання термінів у переносному значенні, що надає публіцистичному мовленню емоційності, виразності і образності

Процес активного переміщення термінологічної лексики у сферу загальнолітературного вжитку набуває подальшого розвитку. Включаючись у загальне використання, терміни вступають у парадигматичні і синтагматичні відношення з усім словниковим складом мови, розвивають переносні значення, тобто набувають у новому мовному середовищі здатності до детермінологізації.

Більшість термінологів схиляється до того, що детермінологізація - це запозичення слова із термінологічної системи і засвоєння його літературною мовою, що пов'язано з утворенням нового значення чи зміною сфери використання [2; 3].

Л.Капаназе вказує, що семантичні зрушення в словах подібного типу можна представити так: образне переосмислення - переносне використання - переносне значення [2, 87]. Основою для побудови образу часто слугує не науковий зміст терміна, а наше уявлення про нього. Саме метафорично осмислений термін підлягає детермінологізації. Цим шляхом розвиваються переносні значення у таких термінах, як: *штамп, пресинг, конвейєр, шок, епіцентр, вірус, потенціал* та ін., що знаходять відображення в тлумачних словниках. При цьому у прямому значенні слово залишається одиницею терміносистеми і функціонує в науково-технічній літературі, а в переносному є загальноживаним словом і використовується в неспеціальних текстах.

Слід наголосити, що не всі мовознавці поділяють цю думку. Існує декілька підходів до проблеми. „Узуальний” підхід полягає в тому, що термінологічні одиниці втрачають основну властивість термінів - позначати спеціальне поняття. Такий підхід знайшов відображення у працях

О.Реформатського, згідно з яким спеціальні слова, які стали широковживаними в загальнолітературній мові, змінюють свою семантику і перестають бути термінами [5; 6].

Прихильники „оказіональної” тенденції (Л.Капаназе - 2, О.Толікіна- 7 та ін.) вважають, що терміни є як такими тільки у вузькоспеціальній сфері, і кваліфікують факти виходу за межі терміносистеми як їх детермінологізацію. Причому слова спеціальної і літературної сфер розглядаються як одиниці різних підсистем.

Не можна погодитись з тим, що процес детермінологізації веде до втрати терміном зв'язків з поняттями певної терміносистеми. У процесі переходу спеціальної лексики в літературну мову дійсно відбуваються якісні зміни у понятійному ядрі термінів, однак їх специфіка не зникає, бо одна і та ж лексема може паралельно функціонувати і в спеціальній, і в загальнолітературній мові. Особливості процесу детермінологізації полягають у трансформації семантичного об'єму спеціального слова шляхом метафоричного (чи метонімічного) переносу, що призводить у кінцевому

підсумку до формування у слові нового, узуального значення [3; 8].

Одним із виявів детермінологізації терміна у мові газетної публіцистики є шлях від метафоричного використання до стійкого переносу значення, при якому слово повністю втрачає образність. Наприклад, термін **допінг** (мед.: „фармакологічні речовини для тимчасового підвищення активності організму”) у газетному тексті набуває переносного значення, яке вже закріплено словником: „стимулюючий засіб взагалі”: *„Постійний енергетичний допінг є системотворчим фактором білоруської економіки”* }

Детермінологізація може відбуватися і внаслідок генералізації, тобто узагальнення спеціального значення. Наприклад, технічний термін **технологія** („сукупність способів обробки чи переробки металів”) у мові газети використовується в узагальненому значенні: „спосіб поетапного впровадження в життя ідей”: *„ У результаті маємо кількомісячний марафон із випробовуванням так званих політичних технологій”*. Або: *„Річ не лише в окремих фактах чи інтерпретаціях, але й у зміні цілої парадигми української історії”* (граматичний термін **парадигма** - „системний ряд форм” - у контексті набуває значення „система взагалі”).

Спостереження свідчать, що у семантичній структурі слів-термінів можуть відбуватися подальші зміни: термінологічне значення ускладнюється емоційно-експресивними відтінками. Наприклад: *„ У такому підсумку „рухомий склад” події виокремлюється в непоганий синкретичний коктейль: сцена та оплески, фрагменти з текстів...”*

Експресія контексту може підсилюватися завдяки зіткненню контрастних слів. Пор.: *„Такі собі невтомні терористи духовності й політкоректності і лицарі суспільної сміттярки ”*.

Виразними є і особливі конструкції, до складу яких входять терміни, що передбачають порівняльний підтекст. Наприклад: *„ Тут годиться порівняння з мінним полем. Добра критика - це так, ніби хто подарував тобі карту цього поля”*. Або: *„Техніка... Вона як своєрідний протез, що веде до атрофування можливостей людського організму. І хіба не крайній випадок такого протеза - релігійного, духовного - ми маємо в цьому продукті на потребу сучасних віруючих, котрий вже встигли охрестити кіноіконою ”*.

Семантичні зв'язки термінів у іншому функціональному середовищі значно розширюються внаслідок okazіональної лексичної сполучуваності термінів, через що відбуваються певні зрушення в їх семантичній

Фактичний матеріал добирався з газети „Коментар” (м. Київ) за 2004 р., яка висвітлює питання літератури, політики, мистецтва.

характеристиці, а отже, термінологічні одиниці можуть вступати в інші парадигматичні відношення з загальноновживаними словами. У мові газети фіксуємо такі сполучення слів: *критична маса людей, людина з чорно-білим баченням світу, профорієнтована резервація військовиків, дефініція віри, багатовекторна шизофренія, збагачувати культурний контекст, технології презентації, у тканині суспільства* тощо.

Зміни парадигматичних відношень лексичної одиниці відбиваються і на її синонімічних зв'язках: терміни, як правило, позбавлені синонімів, а ставши загальноновживаними словами, вони можуть входити до синонімічних рядів, тобто нові значення формують нові синонімічні відношення. Пор.: „*Сама ж опозиція не артикулює чіткої межі між чорним і білим* ". *Не артикулює* - „не визначає, не поділяє”. „*Коли масові видання називають одного з опозиційних політиків месією, вони зразу мовби надягають на нього блазеньський ковпак*". *Месія* - „рятівник, визволитель”.

Детермінологізація, таким чином, веде до збільшення обсягу синонімічного ряду, надаючи йому рухливості, і в цьому теж можна вбачати один із виявів впливу термінологічної лексики на загальноновживану мову.

У публіцистичному мовленні має місце і така закономірність: якщо який-небудь термін (частіше основний) змінює своє значення, то він поступово розширює сферу свого функціонування за рахунок похідних одиниць, створених на його основі за допомогою існуючих у мові словотворчих засобів. Подібним способом формуються словотворчі гнізда. Наприклад, *вектор - векторний; багатовекторний - багатовекторність; двовекторний - двовекторність*: „*І такою самою була останнім часом політика нашої влади, що будувалася на двовекторній орієнтації*”. „*Така сама двовекторність виявилась й у прагненнях населення нашої держави* ”.

У засобах масової інформації, як показали спостереження, набули поширення у складі нових утворень невідмінювані словотворчі елементи (префіксоїди) типу: *медіа-* (*медіасвіт, медіаресурс*), *кіно-* (*кіномарафон, кінопропаганда*), *теле-* (*телепростір, теледебаті*).

Розширилась семантична зона слів з цими елементами: останнім часом вони особливо активізувались в політичній та економічній сферах.

Унаслідок поєднання вказаних префіксоїдів зі спеціальними словами різних галузей похідні складні слова можуть набувати оцінно-експресивного забарвлення (інколи з відтінками іронії): „*В епоху клінічної смерті і креативу у вітчизняному телепросторі змінювалося ставлення громадян до природи телепродукту. Загалом причина бідного сучасного телеменю дуже проста...* ”

Крім цього, виявляється і інша тенденція: у сферу образних осмислень залучаються не тільки окремі лексичні одиниці термінологічного характеру, а й цілі групи термінів, які належать до одного тематичного поля (подібні одиниці можуть функціонувати і в одному контексті). Пор.: „*...Бо монета хоче говорити без нашої допомоги, використовуючи власний алфавіт форм і знаків. Так місто перетворюється на металічний сонет... Класика входить у сюжет і семантику монети й, запровадивши дисципліну на рівні форми тексту (розміри, номінал, рік, герб), береться за формозміст речень і слів* ”.

Спеціальні слова, набуваючи переносних значень, є джерелом поповнення не тільки лексики, а й фразеології. До складу фразеологічних одиниць входить багато термінів. Наприклад: *закручувати* (загвинчувати) *гайки*, *сидіти* (засісти) *як цвях*, *брати* (узяти) *в лещата*, *виходити* (вийти) *на орбіту*, *і'ятити* (відтатити) *тією ж монетою*, *співати дифірамби*, *тримати кермо* (стерно) *влади* та ін.

Фразеологічні звороти, побудовані на основі термінологічної лексики, можуть стати поштовхом для створення нових фразеологічних єдностей. Наприклад: „*Він майстер того, що його колеги називають розірваним шаблоном*” (у значенні „нетиповий зразок діяльності, іміджу”). „*А це свідчить про те, що влада могла реально перемогти й за так званим, м'яким сценарієм*” („несиловими способами, без тиску”). „*Існує також і мовна гра, що є критикою академічної науки за її повний відрив від життя, за підміну пізнання світу нікому не потрібною грою в бісер*” (пор.: у рос. мові: „*сипати* (розсипати, метати) *бісер перед свинями*” - „даремно говорити про що-небудь чи доводити тому, хто не здатен чи не хоче зрозуміти це”). У вказаному контексті: „нікому не потрібна, безглузда, безкорисна робота”).

Загальнонародні фразеологічні одиниці підлягають трансформації шляхом заміни чи підстановки в них якого-небудь слова (часто спеціального). Наприклад: „*Учитель може бути лише дешевим бюджетним м'ясом на підтримку уряду та Президента, демонстрацій опозиції...*” (пор.: *гарматне м'ясо* - „маса людей, приречена на безглузде знищення”; *бюджетне м'ясо* - „учительство, з яким влада не рахується, використовує його тільки в своїх інтересах”). „*Одним із гвіздків виставкової програми став проект, творцем якого є театр*” (за аналогією до рос. „гвоздь програми” (в укр. мові: „окраса сезону”). „*Головну скрипку в парламенті відіграють фінансово-політичні угруповання*” (замість „грати першу скрипку”).

У мові газетної публіцистики можлива компресія фразеологічного вислову: „*Пряники при цьому навряд спрацюють: майже немає таких солодоців, аби примусити український політикум піти на обидва варіанти добровільно*” (пор.: „політика батога і пряника”).

Отже, використання у мові публіцистики термінів з метафорично переосмисленим значенням пов'язано перш за все з асоціативним характером мислення, а також викликано глибинними потребами обміну інформацією у суспільстві.

Включення спеціальних слів у публіцистичний контекст веде до їх детермінологізації, засвоєнню ними нових значень і набуванню стилістичних характеристик.

Взаємодія термінологічної і загальноживаної лексики певним чином впливає на семантико-словотворчу систему мови: відбувається збагачення семантичних груп слів, перегруповання семантичних зв'язків, розвиток полісемії, збільшення обсягу синонімічних рядів та словотворчих гнізд.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. - К.: Ірпінь,

2001.-С. 1426.

2. Капанадзе Л.А. Взаимодействие терминологической и общеупотребительной лексики // Развитие лексики современного русского языка. - М., 1965. - С. 86-103.

3. Мостовой Н.И. Детерминологизация в современном английском языке. - К., 1971.-23 с.

4. Общая терминология: Вопросы теории. - М., 1989. - 244 с.

5. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики. - М., 1959. - С. 103-125.

6. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. - М., 1961. - 154 с.

7. Толикина Е.Н. Термин в литературном языке // Нормы современного русского литературного употребления. - М.-Л.: Наука, 1966. - С. 43-65.

8. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. - М.: Наука, 1973.-280 с.

Summary

The article deals with questions of terms functioning in newspaper publicism. It is underlined that at present the terms usage in a figurative meaning is actualized which adds emotionality, expressiveness and figurativeness to a publicistic speech.

К.А.Качайло

канд. філолог, наук, доцент

КОНФІКСИ ВИ-...-ОК, НЕДО-...-ОК, ПО-..'-'ОК В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджуються шляхи формування структури і розвиток семантики конфіксальних дериватів з афіксами ви-...-ок, недо-...-ок, по-...-ок протягом писемного періоду розвитку української мови.

Особливості структури та семантики словотворчих засобів мови, їх склад та специфіка функціонування постійно привертають увагу дослідників. Іменникові афікси були предметом вивчення у працях вітчизняних і зарубіжних лінгвістів. С.П.Бевзенко та С.П.Самійленко зробили опис історичного творення іменників; Ж.Ж.Варбот, Ю.С. Азарх, Л.Л.Гумецька та інші обстежили словотвірну систему українського (східнослов'янського) іменника на різних синхронічних зрізах; П.І.Білоусенко, В.В.Грещук, Й.П.Бурський, Н.О.Задорожня, Б.Ліндерт, А.В.Майборода, В.В.Німчук, І.С.Олійник відобразили у своїх працях історію формування окремих афіксів та розвиток їх словотвірних значень.

Протягом останніх десятиліть спостерігається поживлення інтересу

східнослов'янських мовознавців до конфіксів - розірваних (перерваних), двоелементних морфем, які діють у словотворчому акті комплексно, обрамляють твірну основу і мають цілісне словотвірне значення, яке формують їх складові частини. Конфіксацію як словотвірне явище, а також окремі види формантів у слов'янському мовознавстві описали А.А.Амінова, Л.В.Владимирова, Е.В.Казанська, В.М.Марков, Г.О.Ніколаєв, М.К.Пишкало, В.П.Старинін, С.Х.Чеменьова, П.П.Шуба та інші. С.В.Воропай вивчила систему конфіксального словотворення іменників у сучасній українській мові (2001), І.О.Іншакова простежила історію формування та розвиток словотвірних значень іменникових конфіксів з другою частиною *-ник* (1996), Л.М.Стовбур описала еволюцію підсистеми українського іменникового конфіксального словотворення, яке здійснюється за допомогою афіксів з матеріально не вираженим другим компонентом, протягом писемної історії української мови (2004).

На окрему увагу заслуговують конфіксальні морфеми з другим компонентом *-ок*. Зокрема, дана стаття репрезентує історію формування афіксів *ви-...-ок*, *недо-...ок*, *по-...-ок*, які продукують досить виразні в семантичному плані слова і мають давнє походження.

Конфікс *ви-!.-ок*. Перші іменники із елементами *ви-* та *-ок* у морфемній будові, за нашими матеріалами, фіксуються у джерелах XVI століття. Наприклад: *Обе(n) все тоє име(н)е мое Дедковцы, выселокъ Комаровку и состровъ Дрыгловъ собрубрь...* (1584 АЖ 138) „невелике селище, яке виникло внаслідок переселення людей з іншої місцевості або іншого населеного пункту, а також поселення людей на новому місці”; *выблядокъ свидительмь быть не можешь* (XVI МП 65) „дитина нечесно й незаконно народжена, через що не має права на спадок”. Похідне *выселокъ* утворилося від дієслова *выселити* за допомогою суфікса *-окъ*, про що свідчать семантичні зв'язки між цими словами. Проте пізніше у свідомості мовців сталася зміна мотиваційної співвіднесеності, унаслідок чого твірною основою почав сприйматися іменник *село*. Відбувся процес перерозкладу в структурі похідного, внаслідок якого виокремилася нова морфема конфікс *ви-...-ок*. Отже, перша частина описуваного складного афікса походить із дієслівного префікса *ви-*, що вживався для творення дієслів доконаного виду зі значенняхМ „довести дію до результату” типу: *виносити*, *вивести* і ін. Щодо іменника *выблядок*, то це від іменникового утворення. Мотивуючим словом виступає іменник *блядь* „дурисвіт, гульвіса”, яке у свою чергу походить від дієслова *блудити* „базікати або грішити, вступаючи у інтимні стосунки всупереч нормам моралі та божим заповідям” (Ф IV 143).

Деривати із конфіксом *ви-...-ок* означають щось (місце, предмет або істоту), яке є схожим на те, що названо твірною іменниковою основою, але не є ним цілком, тому що неповно виявляє властиві йому ознаки. Гадаємо, є правомірним визначення таких лексико-словотвірних груп іменників, які утворилися внаслідок конфіксації за допомогою *ви-...-ок*:

І. Назви місцевості, яка є подібною до тієї, що позначена твірною іменниковою основою: *вибалок* (Гр I 144) „відріг балки, невелика балка” або 46

„ямка, заглиблення на дорозі, вибите колесами, полозами або водою” (ТЛП 184), також *Вибалок* (СГУ 100) „назва правої притоки Берестової ріки”; *видолинок* (Гр I 158) „невелика і неглибока улуговина”; *виарок* (Гр I 202) „невеликий яр з пологими схилами”.

II. Найменування предметів, які містять деякі ознаки з тих, що притаманні названим мотивуючим словом: *вижолобок* (Ж 74) „пристрій для годівлі худоби, неглибокий жолоб” (*жолоб* „те ж, що і ясла”); *виріжок* (84) „частина чого-небудь, що видається наперед, виступ” (від *ріг* із чергуванням приголосних у корені [г] - [ж]); *вишкварок* (93) „дуже малий обсмажений шматок сала” (те ж, що і *шкварка*); *вибрудок* (ФП 33) „гуща, брудний осадок (*бруд* „грязь, грязюка”); *вибороздок* (О I 96) „остання скиба під час оранки в розгін” (*борозда* „слід, який лишається на землі після оранки”); *винорок* (ДзПА 254) „джерело, потік води, що утворюється внаслідок виходу підземних вод на поверхню землі або у колодязь” (*нора* „джерело”).

III. Назви істот, які мають певні якості, що притаманні особам, названим твірною основою: крім описаного вище *выблядокъ*, фіксується *випанок* (УРС/ 1926 93) „той, що хоче виділитися серед загалу, показати свою зверхність і перевагу у чомусь, хоча насправді їх не має” (*пан* „особа багата, освічена або та, що займає певне місце у державі відносно свого соціального статусу”).

Одиничним прикладом представлено найменування предмета, що є результатом дій, виконаних іншим предметом, який названий твірною основою: *вигніток* (Д 37) „вичавки з винограду, з конопляного сім'я - макуха або щось інше, що побувало під гнітом” (*гніт* „тягар”).

Іменники, які утворилися за допомогою конфікса *ви-...-ок* називають переважно місця та предмети, які чимось схожі на позначені твірною основою. У обстежених джерелах наявні лише два деривати, які є найменуваннями осіб: *випанок* та *выблядокъ*. Вони містять у собі оцінне значення й часто вживаються як лайливі слова. Кілька похідних слів є полімотивованими, бо можуть встановлювати семантичні зв'язки і з іменниками у називному відмінку, і з префіксальними дієсловами. Наприклад: *выселок* - від *село* та *выселити*; *вишкварок* - від *шквара* та *вишкварити*; *вигніток* - від *гніт* та *вигнітити*. У процесі творення дериватів відбулися також деякі морфонологічні зміни на стику морфем: а) чергування приголосних [г] - [ж] та [д] - [д'] \ *ріг* - *виріжок*, *блядь* - *выблядокъ*; б) усічення твірної основи: *балка*— *вибалок*.

Таким чином, формування у XVI столітті нової переривчастої морфеми *ви-...-ок* послужило поштовхом до виникнення цілого ряду похідних із певною семантикою. Описані конфіксальні структури широко вживаються у південно-східних діалектах української мови.

Конфікс недо-...-ок. У XVI столітті, напевно, почав формуватися український конфікс *недо-...-ок*. Про це свідчить наявність у писемних пам'ятках цього періоду іменників, у морфемній будові яких вичленовуються елементи *недо-* та *-ок*. Наприклад: *Трой луки Черкаськіє, недомірки въ колцахъ* (1589 Ср II 375) „те, що не відповідає звичайній мірі, менше за міру”. У джерелах української мови XVIII століття широко вживається дериват із *недо-*

...-ок, який називає істоту: *священникъ Кондрать сталь уніятоть, ... православньшь великіє ругателства ділалъ, как то: звалъ недовірками. геретиками* (1768 АрхЮЗР 1/III 381) „той, хто відступився від православної церкви або людина іншої віри”. Початкова частина конфікса походить із префікса *недо-*, який вносить у похідне слово значення неповноти вияву предметності, стану або якості, наприклад: *недоумініє* (XII Ср 377); *недокърмка* (XIII Ср 374); *недомысль* (375) і под.

Похідні слова *недомірок* та *недовірок* можуть мотивуватися як іменниками *міра* та *віра*, так і дієсловами *мірити*, *вірити*, що дозволяє констатувати дію конфіксального способу творення іменників. Мотиваційна співвіднесеність розглядуваних структур виключає зв'язок із префіксальними дієсловами, який притаманний утворенням *недоносок* (від *недоносити*) та *недопиток* (від *недопити*). На ґрунті поєднання значення конфікса та семантичних ознак твірних основ формується загальне словотвірне значення типу. Похідні із *недо-...-ок* називають „предмет або істоту, яким бракує того, що названо твірною основою”.

З часом з'явився цілий ряд новотворів, у структурі яких виокремлюється конфікс *недо-...-ок*, їх можна об'єднати у такі лексико-словотвірні групи:

I. Найменування осіб, яким бракує того, що названо твірною іменниковою основою: *недоумокъ* (1861 Закр 413) „незрілий розумом, дурнуватий” *недоляшок* (413) „полячений українець”; *недолюдок* (413) „той, хто не заслуговує на звання людини або злий, як звір, чоловік”; *недоліток* (Гр II 544) „той, хто не досяг повноліття”; *недопанок* (545) „той, що поводить себе як пан або вдає із себе пана, а насправді не є ним”; *недосилок* (Д 176) „той, що не має сили, слабкий”.

II. Назви предметів, які мають лише деякі ознаки чи властивості того, що названо твірною іменниковою основою: *недошубокъ* (Павл 557) „верхній одяг з низькою якістю хутра або полушубок”; *недоуздок* (Ж 509) „оброть - вуздечка без вудил і залізних мундштуків, які вставляють у рот коневі, для прив'язування у хліві”.

Як свідчать матеріали, серед новотворів переважають назви істот. Дериват *недомірок* може вживатися на сьогодні і як назва предмета („щось менше від загальноприйнятої міри”), і як назва істоти („риба, менша за середню величину” (Гр II 545) або „людина, яка на зріст менша від загальноприйнятої норми”).

Описаний словотвірний тип є малопродуктивним. Конфікс *недо-...-ок*, який сформувався у XVI столітті, й до тепер бере участь у словотворенні іменників говіркового мовлення, менш активно - у літературній мові.

Конфікс *по-!.-ок*. Елементи *по-* та *-ок* виокремлюються в похідних іменниках ще у XIV-XV століттях. Наприклад: *П[и]сн в Луцку, в понедічок сопогле Петрова дн* ” (1396 ССУМ II 192) „день тижня, що приходить після неділі”; *паки же ... даємо ... тому господину отцу владице ... село наше Бусчу ... зь гаями, ловами и зо всякими пожытками* (1322 АрхЮЗР 1/VI 2-3) „майно, нажите добро (збіжжя)”: *а тыи роботы и дани и поплатки имаеть робити и давати къ нашей потребизні* (1408 ССУМ II 195) „грошова данина, грошовий 48

податок” (Ітать „частина, платня”); *всей волости зачіско і держание ... г(е)дрю коро(л) влодиславу пол(с)кому и его поел ід ком присудили (1404 Р 70)* „наступник, послідовник” (слідь „знак, що залишився після чого-небудь”); *поередки оу такий тадынки с нами хотіли бы были оустоупити (1447 ССУМ VI 206)* „посередник” (сріда „середина, посередництво”).

Формант *по-...-ок* відрізняється від інших тим, що його „перший елемент не має у словотвірній системі цієї частини мови відповідного самостійно функціонуючого афікса, а пов'язується безпосередньо з прийменником, який входить до складу генетично базової для конфікса прийменниково-іменної сполуки” [2, 51]. Отже, препозитивний елемент описуваного форманта походить із прийменника *по*, який у староукраїнській мові виражав часові відношення: (*да(л) за себі пороукоу лаврина по ко(л)коу диєи матєи заплатіть миколаєви пенєзи (XV ССУМ II 155)* „після скількох днів”; *А по семь ненадобе вступоватись ни детемь моимь, ни внучатомь (1322 АрхЮЗР 1/VI 3)* „по цьому, після цього”), а також - просторові відношення (*по всемь городамь и погостомь и по свободамь (3)* „по чому, у чім”) та вживався на позначення мети (для чого). За допомогою суфіксації таких прийменниково-відмінкових форм і творилися структури *понеділок, послідок* і под. З часом у свідомості мовців ці деривати почали співвідноситися не тільки із іменником з прийменником, а й з іменником у називному відмінку. Внаслідок чого яскраво став простежуватись у морфемній будові подібних утворень новий двоелементний формант *по-...-ок*.

Під час формування описуваного конфікса складалося й загальне словотворче значення типу, яке полягає в називанні „того, що у часовому відношенні відбувається після того, що позначає твірна основа” та „того, що у просторі займає певне положення відносно того, що називає твірна основа”.

Протягом наступних століть були сформовані такі лексико-словотвірні групи похідних із конфіксом *по-...-ок*:

I. Найменування того, що за часовими відношеннями відбувається після того, що названо твірною основою. Наприклад: крім *понеділок, поголосоқ* (1595 СР 115) „відлуння, ехо”; *політок* (Ж 690) „річне коло деревини, яке утворюється після кожного року або врожай з поля за одне літо”; *поярок* (СУМ VII 494) „шерсть від першої стрижки молоді вівці, народженої весною” (*по ярі* „після весни”); *поднівок* (О II 94) „площа землі, яку можна зорати за день”.

II. 1. Назви того, що за просторовими відношеннями має розташовуватися біля того, що названо твірною основою: *посторонокь* (1575 АрхЮЗР 1/1 55) „міцний ремінь або мотузок, що з'єднує в упряжці шлею чи хомут з орчиком”; *поножокь* (XVII БерЛекс 85) „наголінник, частина доспівів, якими покривались ноги нижче колін”; *пожилок* (Павл 797) „маленьке відгалуження від основної жили”; *поденок* (Ж 675) „підстилка під стіг чи оборіг, щоб снопи або сіно не гнили від землі” (від ім. *дно*); *покоренок* (685) „частина стовбура дерева біля кореня”; *подолок* (Гр III 244) „нижня частина запаски, даху, снопа від перевесла вниз” (*дол* „низ”); *поземок* (СУМ VI 812) „низовий вітер узимку, а також сніг, який переноситься таким вітром”; *поличок* (О II 105) „шока” (*лице* „обличчя”).

II. 2. Найменування того, що знаходиться у або на тому, що називає

твірна основа: *подворокъ* (XVI ІКІС) „садиба, дім з дворовими прибудовами”; *порядокъ* (1720 ЛВсл 72) „військовий спосіб розташування козаків”; *поплісок* (Гр III 332) „вид великої калюжі, що залишилася після дощу або повені на місці покритому травою” (*плісо, плесо* „вільна від заростей, відносно глибока спокійна ділянка якоїсь водойми”); *поплаток* (НП 32) „птах волове око, тріскопліт, тріщу” (*плот, тіт* „тин, огорожа зі спеціальних тоненьких гілочок”).

Одиничним прикладом представлена назва з кількісним значенням: *поєдинок* (СлЛекс 485) „хазяїн, що має лише одну пару волів”. Пор. *поєдинокъ* (1659 Гал 121) „двобій, під час якого суперники поставали один проти одного”.

Отже, конфікс *по-...-ок* увійшов до складу дериваційних одиниць української мови у XIV-XV століттях. Зібрані матеріали свідчать, що у писемних пам’ятках зафіксована невелика кількість таких похідних, однак вони відзначаються широким колом словотвірних значень.

Таким чином, конфіксальні морфеми *ви-...-ок, недо-...-ок, по-...-ок* займають чітко визначене місце у афіксальній словотвірній системі української мови. Виконуючи свої функції поряд із іншими двоелементними формантами, вони не дублюють дериваційні засоби, а збагачують їх систему.

Список скорочень джерел

- АЖ Актова книга Житомирського міського уряду кінця XVI ст. (1582-1588 рр.). Підгот. до вид. М.К.Бойчук. -К., 1965. - 190 с. Архив
- АрхЮЗР Юго-Западной России, издаваемый Временною Комиссиею по
- БерЛекс разбору древних актов. - К., 1859-1914.-Ч. 1-8. Лексикон словенороський Памви Беринди. Надр, з вид. 1627 р. фотомеханічним способом. Підгот. тексту і вступ, стаття В.В.Шмчука.-К., 1961.-272 с. Галятовський Іоанікій. Ключ Розуміння. Підг. до вид. І.П.Чепіга. - К., 1985. - 444 с.
- Гал Словарь української мови. Збрала редакція журналу „Киевская старина”. Упорядкував з дод. власного матеріалу Б.Грінченко. - Т. 1-4.-К., 1907-1909.
- Гр Дубровський В. Словник українсько-московський. 5 вид. - К., без року. - 361 с.
- Д Дзензелівський І.О. Програма для збирання матеріалів до лексичного атласу української мови. - К., 1984. - 308 с. Желеховский Е. Малорусско-німецкий словарь. - Т.1-2. - Львів, 1886.- 1117 с.
- ДзПА Закревскій Н.В. Старосвѣтскш бандуриста. Словарь малороссійскіхъ ідіомовъ. - М., 1861. - С. 247-628.
- Ж Индекс картотеки словника української мови XVI - першої половини XVII ст. Зберігається в інституті українознавства ім. І.Крип’якевича АН України в м. Львові.
- Закр Величко Самійло. Сказаніє о войнѣ козацкой з поляками. - К., 1926.-269 с.
- ІКІС
- ЛВел

МП	Собрание малороссийских прав. 1807 год. Отв. ред. Б.М.Бабий, А.Н.Мироненко. - К., 1993. - 368 с.
НП	Шарлемань М. Словник зоологічної номенклатури. Назви птахів. - К., 1927.
О	Онишкевич М.Й. Словник бойківських говірок. Ч. 1-2. К., 1984.
Павл	Павловскій А. Грамматика малоросійскаго нар ^ч ія. Краткій малоросійській словарь. - СПб, 1818. - 114 с.
Р	Розов В. Українські грамоти. Т.1. (XIV - перша половина XI вв.).-К, 1928.
СГУ	Словник гідронімів України. Гол. ред. К.К.Цілуйко. - К., 1979. - 780 с.
СлЛекс	Лексикон латинський С.Славинецького. Лексикон словено-латинський С.Славинецького та А.Корецького-Сатановського. Підгот. до вид. В.В.Німчук. - К., 1973. - 541 с.
Ср	Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. Т. 1-3.-СПб, 1893-1912.
СР	Селянський рух на Україні 1569-1647 рр. Збірник документів і матеріалів. - К., 1993. - 534 с.
ССУМ	Словник староукраїнської мови XIV-XV ст. Т. 1-2. - К., 1977- 1978.- 630 с., 591 с.
СУМ	Словник української мови. Т. 1-11. - К., 1970-1980.
ТЛП	Никончук М.В., Никончук О.М. Транспортна лексика правобережного Полісся в системі східнослов'янських мов. - К., 1990.-291 с.
УРС/1926	Українсько-російський словник. А.Ніковський. - К., 1926. - 864 с.
ФП	Словник живої народної, письменної і актової мови руських югівщан Російської і Австро-Венгерської Цесарії. Сост. Фортунат Пискунов. Изд. 2-е испр. и знач, пополн. - К., 1882. - 309 с.

Список використаної літератури

1. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов / За ред. О.С.Мельничука. - К.: Наук, думка, 1966. -С. 125-174.
2. Пышкало Н.К. Некоторые особенности семантики конфикса (на материале дистантных конфиксов имен существительных) // Веснік Беларускага ун-та. - Сер. IV. - №2. - Мінск, 1977. - С. 48-52.

Summary

The article is dedicated to the ways of formation of structure and development of confixal derivatives with affixes ви-...-ок, недо-...-ок, по-...-ок in the course of the riling period of the Ukrainian language development.

СЕМАНТИЧНІ НЕОЛОГІЗМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СЕМАНТИЧНОЇ ДЕРИВАЦІЇ

Семантична деривація розглядається як один із способів номінативної деривації, що стимулює продукування семантичних неологізмів, які поповнюють неологічну систему української мови. З'ясовується співвідношення між узуальними та оказіональними семантичними неологізмами.

Сучасна лінгвістика розглядає мову як складну систему. Поступальний рух людського суспільства взагалі і кожної особистості зокрема є тим об'єктивним процесом, який зумовлює розвиток мови.

Загальновідомо, що найвиразніше відображає динаміку мови її лексичний склад, оновлення якого великою мірою стимулюється екстралінгвальними факторами: науково-технічним прогресом, розширенням міжнародних контактів та інформаційного простору.

Кінець ХХ - початок ХХІ ст. позначився значними суспільними змінами, економічними, соціальними та політичними катаклізмами, викликав появу величезної кількості нових реалій і понять, які потребували номінації. Це, у свою чергу, і зумовило справжній неологічний прорив.

Інтенсифікація інноваційних процесів обумовлює підвищення інтересу лінгвістів до проблем неології взагалі (Е.І.Ханпіра, О.Г.Ликов, В.В.Лопатін, М.О.Бакіна, О.А.Габінська, О.А.Земська, А.О.Брагіна, А.В.Березовенко та ін.), української зокрема (Г.М.Віняр, О.А.Стишов, Д.В.Мазурик, І.А.Самойлова та ін.), спонукає до осмислення природи неологізмів і до систематизації неологічного матеріалу.

У науковій літературі досить ґрунтовно розкрито внутрішньомовні та позамовні причини появи неологізмів [15, 19-23], робляться спроби окреслити їх диференційні ознаки, запропоновано ряд структурно-семантичних класифікацій [1; 10; 15]. До розряду неологізмів зараховуються переважно „нові слова (чи сполучення слів) і нові значення слів, які сформувалися в мові певного історичного періоду для позначення нових об'єктивних реалій” [10, 7]. Систематизація неологізмів здійснюється на основі тих чи інших принципів. Так, скажімо, залежно від „структурно-семантичних особливостей нові слова, або неологізми, бувають лексичні, тобто такі, у яких на тому чи іншому етапі розвитку мови новим є і зміст, і звукова оболонка <...>, і семантичні, у яких стара звукова оболонка слова наповнюється новим змістом” [16,243]. Відповідно до функціонального призначення (реалізують номінативну чи експресивно-образну функцію) неологізми диференціюються як загальномовні та індивідуально-авторські [17, 377], або власне неологізми та оказіоналізми [Ю, 8].

Власне неологізми та оказіоналізми протиставляються також як одиниці

мови і мовлення, де неологізми кваліфікуються як такі, що є частиною мовної системи й можуть бути використані кожним мовцем у типових ситуаціях; okazіоналізми - як слова, що виникають під час мовленнєвої комунікації і не виходять за межі конкретної ситуації спілкування. Подібна диференціація має багато прихильників (Е.І.Ханпіра, В.В.Лопатін, К.К.Чиркова, Р.Ю.Намітокова, Д.В.Мазурик та ін.).

Незважаючи на те, що неологічний матеріал знаходиться під пильною увагою мовознавців, неодноразово був об'єктом аналізу на окремих часових зрізах та на матеріалі різних мов, деякі питання сучасної неології залишаються дискусійними до сьогодні. Це пояснюється насамперед тим, що „теорія неології до цього часу не має чітких дефініцій” [8, 11], а неологізм ототожнюється, як правило, з новим словом або його значенням.

Ми схильні до думки, що „неологізмом можна вважати все те нове, що характеризує зміни і розвиток мови” [6,81], а оскільки „те нове” може виникати на будь-якому мовному рівні, який передусім репрезентує прогрес номінації, то їх „доцільно було б диференціювати на лексичні, семантичні, фраземні, граматичні” [6, 81] і розглядати як елементи неологічної системи.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати місце семантичних неологізмів- як результату семантичної деривації - у системі української неології. Мета передбачила розв'язування таких завдань, як-от:

- 1) з'ясувати природу семантичної деривації й особливості утворення семантичних неологізмів;
- 2) установити співвідношення між узуальними та okazіональними семантичними неологізмами.

У лінгвістичній науці під деривацією (від лат. *derivatio* - відведення, відхилення, утворення) донедавна розуміли лише продукування „нових слів від слова-основи за допомогою афіксів відповідно до словотвірних моделей певної мови” [14, 342], тобто деривацію ототожнювали зі словотворенням (до речі, як і неологізм зі словом). Останнім часом все більше і більше мовознавців схиляються до думки, що словотворення є лише частиною деривації, а словотвір - одним із розділів дериватології - науки про деривацію. „Деривація є процесом утворення слова, речення, граматичної форми слова, словосполучень, фразеологізмів, складів або тактів і, нарешті, текстів, тобто всіх можливих мовних одиниць, починаючи з фонемі і закінчуючи текстом” [42,3] (деякі аспекти цього твердження (наприклад, деривація фонем) є спірними і погребують окремого аналізу, зокрема й критичного осмислення). Подібну точку зору щодо деривації висловлює й український мовознавець В.О.Горпинич, розуміючи її як „процес створення одних мовних одиниць і дериватів) на базі інших (вихідних), тобто процес творення вторинних мовних знаків, які можна пояснити за допомогою вихідної одиниці: морфів на базі звуків, словоформ на базі морфів, слів на базі інших слів чи словосполучень, словосполучень на базі слів, речень на базі слів та словосполучень, тексту на базі висловлювань” [3,79]. А відтак і розрізняють деривацію лексичну, семантичну, морфологічну, синтаксичну тощо [див.: В.О.Горпинич [3], Л.М.Мурзин [12]].

Отже, семантична деривація є одним із дериваційних процесів, у результаті якого утворюються похідні (вторинні) семантично значущі одиниці.

Суть семантичної деривації визначають по-різному. Її розуміють як „утворення нових значень на основі існуючих” [9, 53], як „формування нових значень у семантичному полі однозначного чи багатозначного слова” [10, 11], як „відношення семантичної похідності, які виникають між різними значеннями одного слова на рівні синхронної полісемії” [4, 15], як „постсемантичний процес”, що перетворює вже заданий денотативний зміст висловлювання: перетворення „полягає в семантичній інтерпретації денотата, в особливому способі його мовного представлення в структурі речення, де він набуває вторинного вираження” [12,47]. Наведені визначення об’єднуються думкою: результатом семантичної деривації є вже наявні в мові номени (номінативні одиниці - термін В.М.Никітевича; див.: Никітевич В.М. Основы номинативной деривации. - Минск: Вышэйшая школа, 1985. - С. 25) у новій для них функції номінації.

У переважній більшості випадків семантичні дериваційні процеси пов’язуються з розвитком полісемії, про що свідчать і наведені вище визначення. Щоправда, у мовознавстві мають місце й інші точки зору, згідно з якими семантична деривація або не визначається взагалі (І.С.Улукханов, В.В.Лопатін), або пов’язується не з розвитком полісемії, а омонімії (І.І.Ковалик, В.О.Горпинич). „Семантичний словотвір інколи зводять до розширення первинного значення семантичної структури вже наявних у мові лексем. Цей погляд не прийнятний, бо він підмінє поняття словотворення поняттям полісемії (розширення або збагачення семантики слова - це розвиток полісемії, а семантичне словотворення - це розпад полісемії)” [3, 129-130]. Крім того, термін „семантична деривація” іноді замінюється терміном „лексико-семантична деривація” [13,5], очевидно, за аналогією до терміна „лексико-семантичний спосіб словотворення” [3, 129; 5, 51].

Узагальнюючи сказане, констатуємо: по-перше, семантичні дериваційні процеси є потужним фактором інноваційних змін у мові, а тому теорію семантичної деривації слід не заперечувати, а розвивати; по-друге, семантичну деривацію слід розглядати як таку, що пов’язується не тільки з полісемією, а й з омонімією, хоча б тому, що одним із шляхів виникнення омонімів є розвиток значень полісемантичного слова; по-третє, термін „лексико-семантична деривація” на позначення семантичних дериваційних процесів є недоречним, оскільки лексична і семантична деривації - це два типи номінативної деривації, які мають як спільні, так і відмінні ознаки.

Спільність між лексичною і семантичною дериваціями полягає в тому, що їх результатами є однослівні (однокомпонентні) номени. їх основні диференційні ознаки зводяться до того, що продукт лексичних дериваційних процесів відрізняється від своєї дериваційної бази як формою, так і змістом, семантична ж деривація призводить до зміни лише змісту (форма дериваційної бази і похідної номени збігаються). Унаслідок лексичної деривації з’являються нові лексеми, унаслідок семантичної - нові семени. Поняття „нові лексеми”, „нові семени” є в даному випадку відносними і не ототожнюються з **54**

неологізмом, оскільки, по-перше, деривація розглядається в діяхронному і синхронному аспектах; по-друге, лексичні і семантичні неологізми вирізняються новизною лише на певному історичному зрізі.

Номеми, які є продуктом лексичної деривації і які на певному історичному зрізі характеризуються нетрадиційністю форми вираження (новизною матеріальною оболонкою) та нетрадиційністю (новизною) свого значення, кваліфікуються нами як лексичні неологізми. Наприклад: **аудіоальбом** - „збірник пісень якого-небудь автора, записаний на магнітну плівку касети” [11, 13]; **банкомат** - „електронний термінальний пристрій, сполучений з банківським комп'ютером і призначений для того, щоб клієнт одержав готівку зі свого рахунку” [11, 15]; **взаємозалік** - „безготівкове погашення взаємних платіжних зобов'язань у рівновеликих сумах” [11,21]; **кіноринок** - „сфера забезпечення прокату і продажу кінопродукції” [11, 55]; **репер** - „той, хто виконує реп” [11,101]; **силовик**- „той, у чийх руках зосереджено важелі впливу на політику, економіку, військо” [11,109]; **суверенізація** - „дія за значенням „ставати суверенним” [11,113] тощо. Однак, якщо на синхронному зрізі результатом лексичної деривації завжди є лексичний неологізм, то лексичний неологізм може з'явитися не лише внаслідок лексичної деривації (це стосується передовсім запозичених як непохідних, так і похідних неолексем). Наприклад: **ваучер** (з англ. voucher - розписка, порука) - „приватизаційний чек” [14,206]; **демпінг** - (з англ. dumping - скидання) - „вивезення товару з країни і продаж його за кордон за цінами, нижчими, ніж усередині країни або на світовому ринку” [14,337]; **дисплей** (з англ. display - показувати, відтворювати) - „пристрій, який здійснює візуальне передання інформації на екрані комп'ютера” [14, 307]; **куртьє** (з фр. courtier) - „той, хто надає певні послуги посередника за плату” [14, 576] тощо.

Номеми, які є продуктом семантичної деривації і які на певному історичному зрізі характеризуються традиційністю форми вираження матеріальною оболонкою не є новою для носіїв мови) та нетрадиційністю (новизною) свого значення, кваліфікуються нами як семантичні неологізми. Наприклад: *Спільними зусиллями вдалося ліквідувати ще одну злочинну групу, що займалася піратством аудіокасет та компакт-дисків* (Телебачення). Матеріальна форма вираження (звуковий комплекс) **піратство** традиційно була закріплена за поняттям, що виражало значення „промисел, заняття піратів; морський розбій” [2,789]. Унаслідок метафоричного перенесення за подібністю виконуваних функцій змінюється структура вихідного і формується структура похідного значення - „неліцензоване використання чого-небудь із ієтою отримання прибутку” [11,90]. Це формування здійснюється через загальнення, якому, у свою чергу, передують зіставлення ототожнювальних і диференційних сем дериваційної бази і похідного деривата. Зберігаючи вихідні семи („промисел”, „заняття”, „розбій”), структура похідного деривата ускладнюється диференційними на позначення ознаки дії („неліцензований”) і об'єкта дії („що-небудь”). Таким чином за звичною матеріальною оболонкою іакріплюється незвичний зміст. На сучасному етапі розвитку мови слово вирізняється своєю новизною і сприймається як семантичний неологізм.

Подібний шлях розвитку ілюструють і такі семантичні неологізми, як: **документ** - „сукупність даних у пай 'яті комп 'ютера, які користувач може сприймати за допомогою відповідних програмних та апаратних засобів” [11,37]; **донор** - „суб'єкт господарювання, частина прибутків якого йде на підтримку неспроможного до самозабезпечення іншого суб'єкта” [11,37]; **тарілка** - „загальна назва уявних космічних тіл, які мають округлу тескату форму і, як вважають, позаземне походження” [11, 114]; **тінь** - „нелегальна сфера життя, щось приховане від закону” [11, 118]; **човник** - „особа, яка займається дрібним приватним підприємством, періодично курсуючи між місцями закупівлі і збуту товарів” [11, 128] тощо.

Усі наведені приклади семантичних неологізмів об'єднує те, що вони стабілізувалися мовленнєвим узусом і відповідно до категорії узуальності / okazіональності їх можна розглядати як узуальні.

Будь-який семантичний неологізм, як і неологізм узагалі, на момент свого виникнення є okazіональним, продуктом індивідуально-авторської мовотворчості, створеним на замовлення конкретної ситуації, на „випадок”. Подальша доля неологізму залежить від прийняття / неприйняття його носіями мови: якщо традиційна за формою та нетрадиційна за значенням номема стабілізується (приймається) мовленнєвим узусом, то вона переходить із розряду okazіональних у розряд узуальних семантичних неологізмів (такий шлях розвитку пройшли слова **акція, альбом, дисидент, інфляція, картотека, комплекс** тощо [див.: 11]); якщо „життя” традиційної за формою та нетрадиційної за значенням номема пов'язується лише з певною ситуацією спілкування і не виходить за її межі, можна говорити про okazіональний характер семантичних неологізмів. Простежимо це на прикладах: *Ось уже кілька десятиліть у всьому світі з перемінним успіхом борються з комп 'ютерними вірусами* (ЛУ, 15.04.93) і *Хоча після минулої акції „Україна без Кучми” ми залишилися швидше „з”, ніж „без”, пан Чемерис вказує на низку позитивних наслідків. А як поведуться „осінні акціонери” нинішнього вересня?* (ГУ, 21.08.02). В обох випадках мають місце семантичні неологізми {**вірус, акціонер**}, новизна значення яких очевидна. Семантичний неологізм **вірус**, що виникає внаслідок метафоричного перенесення (пор.: 1. Один із найдрібніших мікроорганізмів, що викликає інфекційне захворювання. 2. перен. Про те, що торкає, уражає глибоко чи багатьох [2, 147]), отримує нове значення - „програма, що здатна сама приєднуватися до інших програм комп 'ютера та викликати збої в їхній роботі” [2, 147], яке, безперечно, не могло не з'явитися відразу в свідомості всіх носіїв мови, а мало конкретного автора й було породжене конкретною ситуацією. Відірвавшись від конкретної ситуації і вийшовши за межу пасивності свого вживання, номема **вірус** набуває узуального характеру і навіть отримує кодифікацію [2, 147; 10, 25]. Її авторство, як і авторство більшості узуальних неологізмів, установити в принципі неможливо.

Неологізм **акціонер** має okazіональний характер: він породжений конкретною ситуацією і функціонує лише в межах даного контексту, який, власне, й обумовлює його значення - „той, хто брав участь в акції”, *Україна 56*

без Кучми” (пор.: традиційне значення слова **акціонер** - „власник акцій, член акціонерного товариства” [2, 13]). Аналогічні процеси засвідчує і номема **ліквідатор** - „студент, який ліквідує академічну заборгованість” (пор.: *Більшість ліквідаторів ліквідували академічну заборгованість до початку сесії* (Розм.)).

Процес закріплення за традиційною формою нових значень здійснюється іа стандартними семантичними моделями, семантичні неологізми найчастіше є результатом вторинної номінації, що пов’язується з метафоричним чи метонімічним перенесенням [дет. див.: 15, 210-227]. рідше поява нових значень стимулюється зміною валентності, синтагматичних відношень [дет. див.: 1, 71-81].

Продуктивність семантичної деривації, що ґрунтується на метафоричному перенесенні, пояснюється універсальністю метафори як способу вторинної номінації, її здатністю оперувати образними асоціаціями. ..Образ, який лежить в основі метафори, відіграє важливу роль внутрішньої форми і являє собою ознаку або ряд ознак, що необхідні для створення нового значення і є посередником між вихідним і метафоричним значенням [18, 82]. Наприклад: *„**ЖСоебо'f**’ лівих закулісних комбінацій, звичайно, зробили ставку на :вого фаворита* (МУ, 1988, №59).

Матеріальна форма **ковбой** („у західних штатах США - пастух-вершник, ію пасе табуни коней у степах” [2, 437]) переноситься з одного денотата на нший на основі подібності виконуваних функцій. Ця подібність відображена у .відомості мовця, який, як відомо, має здатність узагальнювати в слові явища навколишньої дійсності.

Відповідно, структура похідного деривата формується -срез узагальнення: подібно до американських пастухів-вершників, що пасуть табуни коней, наші політичні ковбої „пасуть” своїх прихильників, скеровуючи \ні дії і вчинки. Дериваційна база і похідний дериват мають спільну сему: і; :гтролювати чийсь дії. Механізм аналітичних деривацій ґрунтується на зміні тріхісеми твірного значення, появі диференційних елементів у похідній номемі. *?ичому такі вторинні номеми виражають „додатковий смисл, пов’язаний не з символізацією позначуваного об’єкта, а зі ставленням до нього мовця, з тією чи -їдою його оцінкою” [12,47].

Інакше кажучи, результатом семантичної .ернвації є не тільки перетворення змісту мовного знака, але й семантичне т прощення прагматичного характеру, що, очевидно, й обумовлює продукування семантичних неологізмів. „Коли якась лексема потрапляє в -дий контекст, у незвичне оточення, у її семантичній структурі поступово -• івивається певний вторинний, додатковий (явний або прихований) відтінок, їло згодом може викристалізовуватися в окреме значення.

Як правило, спочатку відбувається в мовленні, часом спорадично й невимушено як індивідуального горський пошук (вільний чи зумовлений певними прагматичними гребями)” [15, 212]. Наприклад: *Цей сніг зависокий для тихої скрипки: його **прямізна** упокорила світ* (П.Мовчан), де **прямізна** - те, що не викликає сумнівів, заперечень; очевидність; *Минула ніч у синьому **розкриллі!** Зійди, :пиви ярами і розрай. Мені - в рятуюнок, між отерплі хвилі* (В.Стус), де **розкрилля** - великий розмах у чомусь, ступінь вияву, охоплення чи поширення чого-небудь; *Вдаючись на прохання журналістів до спроби прогнозу „ **штабісти**” Леоніда Даниловича все-таки схилилися до думки, давно обґрунтованої в пресі, про неминучість другого туру* (В.Плющ), де **штабіст** - прихильник штабу будь-якого керівного органу тощо. Подібні номеми покликані не лише дати номінацію відповідним денотатам, а й актуалізувати увагу адресата. Правильному декодуванню

інформації сприяє правильне визначення співвідношення традиційного / нетрадиційного в номемі.

Семантичний неологізм є продуктом як семантичної деривації, так і семантичної реетимологізації („народної етимології*”), коли новоутворена номема перебуває з дериваційною базою не в полісемічних, а в омонімічних відношеннях. Традиційна за формою номема (чи то похідна, чи то непохідна) уявно розкладається на потенційні морфеми, значення яких піддається переосмисленню; і як результат - переосмислення значення слова в цілому, що, у свою чергу, призводить до встановлення зовсім інших синтагматичних і парадигматичних відношень. Так, скажімо, традиційний звуковий комплекс **кавун** використовується для тлумачення реалій, що мають традиційні значення: „1. Баштанна сланка рослина з великими їстівними плодами. 2. Круглий соковитий плід цієї рослини з солодкою червоною серединою” [2,409], і характеризується нспохідністю. Унаслідок умовного морфемного перерозкладу (вичленювання кореня **кав-** і суфікса **-ун**) ускладнюється морфемна структура слова, елементи якої набувають переосмислення, а відтак повністю переосмислюється значення вихідної номеми, встановлюється відповідність між такими словами, які не знаходяться у відношеннях історичної похідності. У результаті цього процесу первісно немотивоване слово перетворюється на мотивоване, набуває співвіднесеності (і членування) на основі фонетичної подібності в звучанні двох слів. Звідси, відповідно, **кавун** - *той, хто любить каву; любитель кави*. Як оказіональні омоніми виникли також: **банкетка** - *жінка, дрібний службовець банку*; **селезінка** - *самка селезня*; **заручник** - *наречений після заручин*; **заголовок** - *потилиця*; **меліоратор** - *промовець, який без упину говорить не по суті* (ЛУ, 1999, №43) тощо. Продукування таких номем „пояснюється не лише потребою посилити загальний емоційний вплив повідомлюваного, збагатити образну палітру, а й прагненням створити відповідну експресію гумору” [7,41]. На гумористичному використанні подібних оказіоналізмів побудована словесна гра, каламбур [дет. див.: 7, 38-44].

Отже, семантична деривація є одним із способів номінативної деривації, що стимулює продукування семантичних неологізмів, які поповнюють неологічну систему української мови. Результати семантичних дериваційних процесів мають стосунок як до полісемії, так і до омонімії.

Семантичні неологізми диференціюються як узуальні та оказіональні. Причому оказіональність є обов'язковим етапом у розвитку кожного неологізму. Прийняття (стабілізація) новоутвореної номеми мовленнєвим узусом переводить її з розряду оказіональних одиниць у розряд узуальних, що засвідчується кодифікацією.

Список використаної літератури

1. Березовенко А.В. Лексичні інновації (на матеріалі болгарської мови 80-х років). - К.: Вид-во Київськ. у-ту, 1998. - 189 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. - К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. - 1440 с.
3. Горпинич В.О. Українська словотвірна дериватологія: Навчальний посібник. - Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. у-ту, 1998. - 189 с.
4. Зализняк А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект „Каталога семантических переходов” // Вопросы языкознания. - 2001. - \o2.-С. 13-26.

5. Ковалик І. Вчення про словотвір. - Львів: Вид-во Львівськ. у-ту, 1961. - 83 с.
6. Колоїз Ж.В. До питання про диференціацію основних понять неології // Вісник ЗДУ: Філологічні науки. - Запоріжжя, 2002. - №3. - С. 78-83.
7. Колоїз Ж.В., Малюга Н.М. Каламбур як забезпечення оказіональної експресії // Науковий вісник Чернівецьк. у-ту: Слов'янська філологія. - Чернівці, 2001. - Вип. 119. - С. 38-44.
8. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов: Сб. научн. тр. - Л.: Наука, 1978.-С. 5-26.
9. Левицкий В.В. Семантическая деривация: универсальность или специфичность? // Теоретические аспекты деривации: Межвуз. сб. науч. тр. - Пермь: Изд-во Пермск. у-та, 1982. - С. 53-62.
10. Мазурик Д.В. Інноваційні процеси в лексиці сучасної української літературної мови (90-і роки ХХ ст.): Автореф. дис. ... канд. філол. наук. - Львів, 2002. -21 с.
11. Мазурик Д.В. Нове в українській лексиці: Словник-довідник. - Львів: Світ, 2002. - 130 с.
12. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии: Конспект лекций. - Пермь: Изд-во Пермск. у-та, 1984. - 56 с.
13. Самойлова І.А. Процеси семантичної деривації в лексиці сучасної української літературної мови (на матеріалі неологізмів 70-80 рр. ХХ ст.): Автореф. дис.... канд. філол. наук. - К., 1999. - 16 с.
14. Словник іншомовних слів / За ред. Л.Пустовіт. - К.: Довіра, 2000. -1017с.
15. Стишов О.А. Українська лексика кінця ХХ ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації): Монографія. - К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. - 388 с.
16. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / За заг. ред. І.К.Білодіда. - К.: Наукова думка, 1973. - 438 с.
17. Українська мова: Енциклопедія. - К.: Вид-во „Укр. енциклопедія”, 2000.-С. 377.
- 18.Черникова Н.В. Метафора и метонимия в аспекте современной неологии // Филологические науки. - 2001. - №1. - С. 82-90.

Summary

The semantic derivation is examined as a possible way of the nominative derivation which stimulates the production of semantic neologisms enhancing the system of Ukrainian neologisms. Another aspect of this article is the interrelation between standard and occasional semantic neologisms.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАРЦЕЛЬОВАНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ТЕКСТАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛІВ

У статті розглядаються особливості функціонування парцельованих конструкцій в текстах інформаційного та публіцистичного стилів. Визначення типології та частотності використання парцельованих конструкцій в аналізованих текстах підпорядковане з'ясуванню спільних і специфічних ознак інформаційного та публіцистичного стилів.

У мовознавстві посилюється увага до конструкцій експресивного синтаксису, комунікативним призначенням яких є максимально акцентувати інформацію, посилити її впливовість і дієвість. Експресія активізує майже всі синтаксичні засоби, роблячи їх приналежними до сфери експресивного синтаксису завдяки впливу різних чинників: виконання мовою емотивної, волюнтативної та естетичної функцій, які є основами мовної експресії; впливу різних суспільно-політичних чинників, науково-технічного прогресу, взаємодії української мови з мовами інших народів та взаємодії її літературної форми з територіальними діалектами; відхиленнями від мовної нормативності [3]. Одним із потужних засобів експресивного синтаксису є парцельована конструкція.

Лінгвісти найчастіше вивчають парцеляцію на матеріалі текстів художнього стилю (В.Чабаненко, О.Александрова, С.Марич, О.Пономарів та ін.). Аналізові парцельованих конструкцій у публіцистиці присвячені праці Г.Акімової, Т.Коновалова, В.Чабаненко. Л.Конюхова досліджує парцелят у мовленні засобів масової інформації.

У даній статті особливості функціонування парцельованих конструкцій розглядаються на матеріалі текстів інформаційного (ІС) та публіцистичного (ПС) стилів. Дослідження має на меті з'ясувати типологію та частотність використання парцелятів в аналізованих текстах.

Парцелювання може стосуватися як членів речення, так і предикативних частин складних речень. Наприклад, парцеляція предикативної частини складносурядного речення з єднальним сполучником є типовим явищем експресивного синтаксису для текстів як ІС (*Проте традиції не підвласні змінам у керівництві країни. І красу афганської жінки поки що може оцінити лише її чоловік* [ГУ.29.10.03]), так і ПС (*Тікаючи від свого брата, правителя фінікійського міста Тиру, Пігмаліона, Еліса кинула якір свого корабля біля узбережжя північного Тунісу. І відразу зрозуміла: або вона залишиться тут назавжди, або... вона - не Еліса* [ПП. 13-19.09.04]; *„Раз добром зігріте серце вік не прохолоне” - принцип життя митників Придніпров* \я. А ^{l~j} *підтверджується він і словом, і справою* [ВП.20.04.04]).

На рівні складнопідрядного речення частотним є використання в текстах

\ парцельованих умовних конструкцій: *Люди - не святі. Навіть якщо й іїліають прем'єрські посади* [УМ.01.08.03]; *Є в області й гострі питання, наприклад, розпаювання земель та збиткові підприємства. Але, як пообіцяв губернатор, проблеми ці обов'язково будуть вирішені. Навіть якщо рішення убуть болючими для деяких керівників* [ВП.08.04.04]. Додатковим засобом депресії у даних випадках слугує видільна частка.

Цікавим є приклад парцелювання складнопідрядного речення з хмідовною підрядністю, виявлений в інформаційному тексті: *Втім, у у. подарників є до нашого приїзду час, аби забезпечити нормальну роботу*
• *оповідної апаратури* ^{Підрядне мети}. *Щоб не довелось потім соромитися,*
- яснуючи з екрана телевізора та газетних сторінок ^{п,дрядне метМ}, *чому вони з +ужою неповагою ставляться до своїх співгромадян* ^{підрядне з ясувальне} ЧГ. 17.04.04].

Увиразнюють мовлення послідовні вживання приєднувального та арцельованого речень. Таке парцелювання посилює експресивність
* «ісловленого в публіцистичному {Багато залежить і від судді. Серед них є чесні, а є й не дуже. А також від адвоката [УС.25-31.12.03]} або

{формаційному тексті (*В очікуванні зростання заготівельних цін на сире волокно, що неминуче настане зі зменшенням пропозиції, переробники аздалегідь накачують свої фінансові м'язи. Природно, за рахунок споживача. Тобто нас з вами* [ГУ.28.10.03]).

Досить частотним є використання в текстах ПС парцельованих додатків, доголи виразність посилюється за допомогою видільної частки, наприклад: *Апелювати ж до когось - що проти вітру плювати. Навіть до самого Міністерства культури і мистецтв, яке своєю відповіддю дійсно руки вмило...* [УМ.01.08.03]. Однорідні парцельовані додатки виявляють меншу датність до відокремлення у фразі, функціонуючи при цьому в публіцистичних -екстах з високим рівнем експресивності: *Був людиною помітною. Широтою кругозору помітною. Вихованим на берегах Неві потягом до художніх цінностей. Любов'ю до книги. І, найголовніше, вимогливою любов'ю до людей* ЧГ.22.04.04]. Максимально акцентує інформацію препозиція парцельованого додатка [1:77]: *Про мільйони душ, які були марно загублені, стравлені, знищені тогочасним режимом? Невже повинні змовчати перед дітьми?!* [УС.25- 31.12.03].

Функціонують парцельовані додатки і в інформаційному мовленні: *Наша міліція нас вбереже. Навіть від „ідейно шкідливих" і „вкрай небезпечних" для народу впливів опозиції* [УМ. 10.09.03]. Значне підсилення експресивності у даному випадку досягається за рахунок видільної частки, іронічних означень. Неабияку роль для створення експресивності висловлювання відіграє афористичність його головної частини.

В аналізованих текстах різноманітно представлені парцельовані обставини, наприклад:

- обставини міри й ступеня, способу дії, місця в текстах ПС: *Хоча керівники областей уже давно передчували кризу, що насувається, і в більшості регіонів ціни потроху піднімали... Ненабагато - на три, на п'ять відсотків, місяць у*

місяць. Аіе регулярно [УМ.01.08.03]; *Писали їй та її дівчатам з усієї країни. І з-за кордону теж* [ЧГ.22.04.04];

- обставини причини в текстах ІС: *За сім днів ця цифра ще змінилася. За рахунок зростання цін на молоко і молочні продукти* [ГУ .28.10.03]; *У Васиті стає спекотно. Від боїв* [ЧГ. 15.04.04] і т.д. Обставини способу дії є найпоширенішою групою серед парцельованих обставин в досліджуваних текстах, зокрема, у публіцистичному: *Про нього ми розмовляємо з відомим краєзнавцем, членом президії міської ради ветеранів Олександром Прокопчуком. Причому так докладно й вірогідно, як не роблено було власне ще ніколи* [ЧГ.22.04.04].

Парцельовані означення виникають ніби під час висловлення думки, виступаючи атрибутивними доповненнями, уточненнями до сказаного в попередньому реченні. їх уживання є характерним як для інформаційного {*Моряки повертаються. Не всі* [ГУ.30.10.03]}, так і для публіцистичного мовлення {*Звичайно, ризик був. І величезний* [ЧГ.22.04.04]; *За цікаво зрежисованим сценарієм відбулася міні-вистава. Цікава, запальна й гумористична* [ВП.24.06.04] - тавтологія *цікавий сценарій, цікава міні- вистава* свідчить про інтенсивність атрибутивної ознаки).

Існує низка парцельованих конструкцій, виявлених лише в текстах одного з досліджуваних стилів. Так, прикладки, нехарактерні для ІС, часто функціонують у публіцистичному мовленні: *Зате сімейні радощі не обійшли цю жінку. Зараз, на жаль, уже вдову* [ЧГ.22.04.04]; *Але те, що Надія Єгоровна була справжньою легендою воєнного Кривбасу, інакше просто й не скажеш. Трудівниця з трудівниць, комсомолка з комсомолок. І скромниця* [ЧГ.22.04.04]. В останньому прикладі маємо низку однорідних прикладок, при цьому позитивні якості людини у першій парцельованій конструкції надзвичайно підкреслюються. Також експресивність може посилюватися додатковими синтаксичними засобами, наприклад, вставленим словосполученням: *Майстерно поєднував. Як справжній військовий і розумний (завжди насторожі) конспіратор* [ЧГ.22.04.04].

Парцеляція однорідних присудків у публіцистичному тексті сприяє більш логічному та інтенсивному викладу думки, посилює експресивно-емоційну напругу: *Бути європейською державою - це значить мати чесні вибори з однаковим доступом усіх кандидатів до засобів масової інформації, економічну систему, в якій успіх досягається не завдяки зв'язкам у коридорах влади, а завдяки підприємницькому таланту. Це значить мати систему незалежних судів* [КМ. 19.10.04].

Парцеляція присудків може ускладнюватися їх повтором, що є характерним явищем для публіцистичного мовлення. „Винесення повторюваної лексичної одиниці в парцелят підсилює його емоційну й логіко-емоційну наповненість, збільшуючи смислово виразність речення. Основними факторами, що визначають ступінь парцеляції повторів, є їх емоційна насиченість, смислова вагомість, а також відносна самостійність, з якою вони можуть вживатися в структурі речення” [2 : 121 122]. Поряд з експресивною та видільною функціями, парцельовані повторювані присудки виконують також 62

інтенсифікаційну: *Вони бояться. Бояться зміни влади, бояться, що доведеться відповідати за свої злочини* [МЧ.0810.04]. Отже, парцельовані повтори підвищують експресивну наголошеність кожного елемента висловлювання, підсилюють напруженість думки, підвищують інформативність вислову, дають читачеві можливість краще зрозуміти авторську оцінку висловлюваного [2:121-122]. *Працювала бригадиром мулярів на відродженні Кіровки, бригадиром комплексної видобувної бригади на першій відбудованій тут станції. Скреперувала. Бурила. Так працювала, що їм я її не сходило зі шпальт газет усіх рангів - від міської до союзних* [ЧГ.22.04.04] - експресія при дистантному розташуванні повторюваних парцельованих присудків не лише інтенсифікується, а й актуалізується. Повтори стають емоційно-експресивними центрами висловлення, як і парцельовані однорідні присудки.

Рідше зустрічаємо в текстах ПС парцелювання однорідних інфінітивних частин складеного дієслівного присудка. Завдяки цьому досягається фрагментарність висловлювання, підкреслюються різноматичні проблеми: *Тож залишається побажати* *Анатолію Присяжнюку витримки. І сподіватися, що бодай у столиці він таки вивчить українську мову й не тішитиме усіх нас своїм жахливим суржиком* [УМ. 10.09.03].

В текстах ПС було виявлено однорідні парцельовані підмети: *Тому, перш ніж ратифікувати договір, депутатам і профієм парламентським комітетам не завадило б перевірити, наскільки був дотриманий закон про міжнародні договори України. І, зокрема, порядок укладання договору* [ДТ.27.12.03]. Причиною нечастого функціонування парцельованих підметів є те, що вони рідше за інші члени речення розташовуються в кінцевій позиції реми. А сучасній українській мові, зокрема її публіцистичному функціональному різновидові, не властива побудова висловлень з мовним розривом предикативних одиниць.

Парцельовані однорідні підмети при узагальнювальному слові трапляються в публіцистичних текстах з високим рівнем експресивності: *Для збереження влади все годиться. І методи сучасних спецслужб і досвід отруйників середньовіччя* [Т.26.10.04].

Парцелювання складної синтаксичної конструкції спрощує структуру та сприяє чіткості інформативного виразу: *Розбіжностей на регіональному рівні немає, безполучникови звязок центристські партії підтримали пропозицію Президента України про єдиного кандидата від коаліції демократичних сил.*

І вважають, ^и що прем'єр-міністр - несуперечна кандидатура, здатна зробити нашу країну процвітаючою європейською державою [ВП.20.04.04].

Як бачимо, на противагу значній різноманітності парцелятивів у текстах ПС тексти ІС виявляють стриманість у використанні аналізованих конструкцій. Широко представлена у публіцистичних текстах парцеляція виконує кілька стилістичних функцій. Сенс парцелювання єдиної синтаксичної структури „полягає в тому, щоб надати мовленню динаміки, щоб спеціально порушити звичні синтагматичні моделі з метою емоційного підкреслення, емфатичного виділення тих чи інших слів і словосполучень” [3:174]. Зокрема, парцельовані

конструкції у публіцистичному мовленні використовують:

- в описах для зображення обставин дії, актуалізації окремих деталей, наприклад: *Тобто, навіть „зірки” найсоліднішого розміру колісь круто пікірують на бренту землю. Або, у даному випадку, на ринг* [ЧГ. 15.04.04];

- для конкретизації змісту базової частини вислову: *31 березня для жителів Широківщини - радісний і незабутній день. Особливо для трьох ветеранів-інвалідів, які стали в цей день власниками новеньких автомобілів „Таврія”* [ВП.08.04.04];

- для вираження ставлення автора до висловленої ним думки: *Але це, звісно, якщо американцям захочеться лізти в російсько-українські чвари стосовно Азовсько-Керченської акваторії. Що мало ймовірно* (парцеляція вставної конструкції, що виражає ступінь вірогідності повідомлюваного) [ДТ.27.12.03].

В інформаційних текстах парцеляція виконує, крім експресивної, видільної, функцію конкретизації змісту основної частини вислову: *Завзятість „апарату насильства” (здається, так це називається у правознавстві) нашої держави - від податкової мічичії до Генпрокуратура - просто дивує. Щоправда, тільки в тих випадках, коли йдеться про розслідування справ „неугодних” політиків та бізнесменів* [УМ. 19.08.03]; *А чоловікові Тетяни Засухи, Анатолієві Андрійовичу, пощастило й того більше: „губернатор” Київщини може отримати „в подарунок цілу „ДУСю”! Себто посаду керівника Державного управління справами при Президенті України, яка звільнилася після смерті Юрія Дагасва* [УМ.23.08.03].

Висновки. ІС схильний до помірного виявлення експресивності, що підтверджують приклади із парцельованими конструкціями. Зрідка експресивність підтримується функціонуванням у реченні додаткових засобів вираження експресії, наприклад, видільної частки.

Однією зі стильових рис публіцистичного мовлення є його експресивність. Вона досягається, зокрема, частотним використанням парцельованих конструкцій; може посилюватися додатковими засобами вираження експресії, наприклад, препозицією парцелята.

Типологія парцельованих конструкцій в текстах ПС істотно відрізняється від типології в текстах ІС. Публіцистичне мовлення характеризується парцеляцією всіх головних і другорядних членів речення; серед останніх виявлені навіть означення-прикладки із високою частотністю використання. Значної експресивності публіцистичний текст набуває завдяки повтору парцельованих присудків і парцеляції однорідних членів речення - уточнювальних підметів при узагальнювальному слові, додатків, присудків, навіть інфінітивних частин складених дієслівних присудків. В інформаційних текстах на рівні членів речення парцелюються другорядні. Парцелювання складносурядного, складнопідрядного речень характеризує як ІС, так і ПС. Характерним для аналізованих текстів є послідовне вживання приєднувального та парцельованого речень.

Розрізнення стилів відбувається, крім усього іншого, завдяки неоднаковій частотності використання в їх текстах парцельованих конструкцій. Так, 64

парцельовані конструкції характеризуються високою або середньою частотністю використання в текстах ПС, низькою або середньою - в текстах ІС.

Отже, помірне використання парцельованих конструкцій характеризує тексти інформаційного стилю, однією із неповідних ознак якого є експресія. Тексти публіцистичного стилю позначені частотним вживанням різноманітних парцелятивів;

це підтверджує, що експресивність є однією з основних характеристик публіцистики.

Список використаної літератури

1. Марич С.М. Структурні і смислові особливості парцельованих речень // Українське мовознавство: Республіканський міжвідомчий збірник. - Випуск 15. - К., 1988. - С. 75-78.
2. Сухар Т.М. Лексичний повтор як експресивний прийом синтаксису // Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: Збірник наукових праць - Кривий Ріг, 2003. - С. 119-123.
3. Чабаненко В.А. Стилїстика експресивних засобів української мови. - Запоріжжя, 2002. - 351 с.

Список використаних джерел

ВП- „ВІСТІ Придніпров'я”
ГІ- „Гірничий інженер”
ГУ- „Голос України”
ДТ- „Дзеркало тижня”
КМ- „Криворізький меридіан”
МЧ- „Молодий час”

ПП- „Персона плюс”
Т- „Так!”
УМ- „Україна молода”
УС- „Українське слово”
ЧГ- „Червоний гірник”

Summary

In the article there are viewed the peculiarities of functioning of parcelling constructions in informational and publicistic texts: typology and frequency of usage.

Г.М.Мельничук
канд. філолог, наук, доцент

ПРОДУКТИВНІ МОДЕЛІ ПРИКМЕТНИКОВИХ УТВОРЕНЬ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті йдеться про структурно-семантичні та функціональні особливості продуктивних моделей прикметникових утворень. Аналізуються аювотвірні засоби.

Дослідження нових лексичних одиниць вимагає уваги до аспекту їх утворення та особливостей функціонування. Сучасний підхід до процесу

65

навчання іноземної мови орієнтує здебільшого на продуктивне вивчення закономірностей словотворення, перш за все продуктивних моделей, тобто таких конструкцій, які з високим ступенем імовірності можуть бути використані для утворення нових лексичних одиниць.

Незважаючи на те, що потреби в номінації категорії „ознака / якість / властивість” [2; 6] у сучасній німецькій мові значно менші, ніж у називанні предметів, прикметникові словотвірні конструкції досить численні і відіграють важливу роль у розвитку лексичної системи мови.

У сфері німецького прикметника продуктивними вважаються всі три види словотворення: 1) словоскладання, 2) (експліцитна) деривація та 3) префіксація. Проте перші два види виявляють чітку домінуючу тенденцію.

Протягом останнього часу значно збільшилася кількість частотних продуктивних прикметникових утворень із дієслівним компонентом (Partizip I або Partizip II) [3], наприклад, *schmerzlindernd, energiesparend; schadstoffbelastet, sensorgesteuert, praxisverbunden*. Інтенсивний розвиток композит, що утворені за цією моделлю, можна пояснити структурними та семантичними особливостями названих конструкцій:

- такі моделі відзначаються економним способом передачі змісту поняття шляхом скорочення синтаксичної конструкції (словосполучення або підрядного речення), яка є основою моделі, до одного слова, що веде до синтаксичної стислості, не спричиняючи втрати інформаційного навантаження;

- моделі майже не зазнають морфологічних обмежень;
- значення моделей легко розкриваються.

Оскільки першою безпосередньо складовою розглядуваних конструкцій часто виступає іменник, зумовлений валентною структурою дієслова як основи другої безпосередньо складової, значеннєві відношення між ними легко розпізнаються, навіть за умови їх імпліцитного вираження, напр.: *Das Penicillin schützt —► penicillingschützt; ...schützt die Umwelt —► umweltgeschützt;...schützt die Erosion —► erosionsgeschützt*.

Для сучасного словотвору в німецькій мові особливо властива тенденція домінування словотвірних одиниць, які перебувають на межі основоскладання й афіксації. На такі словотвірні одиниці звертали увагу ще представники традиційного словотвору, проте лише в останні десятиріччя ці словотвори стали розглядати під особливим кутом зору і вживати щодо них різноманітну термінологію: „афіксоїди”, „морфеми, омонімічні словам”, „компоненти у функції афіксів”, „відносні афікси”, „напівслужбові морфеми”, „напівафікси” („напівпрефікси” та „напівсуфікси”) тощо [4; 5; 7].

Відомо, що більшість морфем-префіксів та ряд суфіксів сучасної німецької мови ведуть походження від основ відповідних лексичних одиниць і вживаються як компоненти складних слів. Сьогодні такі одиниці, які функціонують як словотвірні засоби з певним лексико-категоріальним значенням і не втратили формальний та семантичний зв'язок із самостійними лексемами, отримали особливий перехідний статус.

Питання щодо термінологічної інтерпретації цього класу словотвірних одиниць та їх змістового відмежування від афіксів і відповідно компонентів **66**

складних слів досі обговорюється та залишається остаточно невирішеним у спеціальній літературі.

У цій статті ми, як і М.Д.Степанова, послуговуємося терміном „напівафікс” для позначення продуктивних словотвірних засобів, за допомогою яких утворюються цілі ряди слів за аналогією, оскільки саме цей термін указує на „неповноту” афіксальної природи елемента [1].

Прикметникові словотвірні конструкції посідають значне місце у розширенні та збагаченні словникового складу сучасної німецької мови. Висока активність та частотність їх використання пояснюється їх різноманітним зживанням у тій чи іншій синтаксичній функції: в атрибутивній, предикативній :а обставинній. Значною мірою вони сприяють реалізації загальних тенденцій розвитку сучасної німецької мови, перш за все у синтаксичній сфері. Стисла форма структур речень спричиняє зростання атрибутивного характеру членів речення, а отже, й розширення прикметникових словотвірних моделей.

Багато прикметникових утворень у німецькій мові розвивають здатність виражати в компактній формі найрізноманітніші відношення між предметами •а якостями/властивостями і часто замінюють складні синтаксичні сполучення: *bugelfeuchte Wasche* = Wasche, die so feucht ist, dass sie sich zum Btigel n eignet; *spinnfahiges Material* = Material, das versponnen werden kann; *ziischauerfreundlicher Fussball* = eine Art des Fussballspiellens, die den nrwaartungen und Bedlirfhissen der Zuschauer entspricht.

Можливість утворення похідних іменників від більшості таких прикметникових словотвірних конструкцій одночасно сприяє синтаксичній стислості й слугує засобом текстового зв'язку, формування структури тексту, •:апр.: *leistungsfhdig / Leistungsfahigkeit, funktionstiichtig / Funktionstiichtigkeit, Kompromisslos / Kompromisslosigkeit*.

Для процесу розвитку прикметникових, як й іменникових та дієслівних словотвірних конструкцій, характерним є не стільки утворення абсолютно -:ових моделей та засобів, скільки зміна ступеня використання наявних потенцій, нових комбінаторних можливостей існуючих мовних засобів та зміна ступеня самостійності конститuentів [6, 73]. Проте ця тенденція типова саме для прикметникової сфери.

Особливо продуктивною для сучасної німецької мови вважається структурна модель „іменник - прикметник” (S - A) у словотвірному значенні „ $_{99x} > t A$ in bezug auf S“ (x є прикметник, який співвідноситься з іменником), напр.: *'arbenprachtig, kostengunstig, erzeugniskonkret, pflegeleicht, storungssicher*.

Частина слів у прикметникових композитах розвиває здатність •творювати однотипні ряди складних слів і на цій підставі семантично зіддалятися від уживання прикметника як самостійної лексичної одиниці, тобто скріплювати за собою статус словотвірного елемента. Цю тенденцію можна спостерігати на прикладі прикметника *freudig*.

Статус прикметника *freudig* як словотвірної морфеми зумовлюють такі фактори [7, 76]:

1) утворення рядів складних слів за семантично визначеною моделлю: *Jiskutier-, erzahl-, ess-, experimented-, gebe-, kauf-, \ese-, putz-, reise-, enrscheidungs-, export-, geburten-, kontakt-, innovations-, kommunikations-, opfer-, r is i*

ко-, reform-, schaffens-, sportfreudig;

2) вираження узагальненого словотвірного значення:

на відміну від значення прикметника *freudig* (von Freude erfüllt, frohgestimmt; Freude bringend, beglückend) - *freudig* у сполученні з іменником або основою дієслова як першою безпосередньою складовою виражає узагальнене значення „zu etwas neigend, gem/leicht zu etwas bereit sein”;

3) зв'язаність морфеми:

у цьому словотвірному значенні, яке не відповідає значенню самостійного прикметника, *-freudig* функціонує тільки як зв'язана морфема.

Аналіз новотворів і словотвірних засобів сучасної німецької мови дає підставу говорити про недостатність названих критеріїв для однозначного відмежування словотвірних одиниць з перехідним статусом. Це виявляється і в тому, що, наприклад, М.Д. Степанова та В. Фляйшер відносять до словотвірних морфем *-freudig*, *-ahnlich*, *-tüchtig*, *-würdig* [1; 7], проте не включають до цього ряду *-fest*, *-feindlich*, *-günstig*. Зараз чітко виявляється тенденція до семантичного зсуву та переходу до розряду напівафіксів одиниць *-fest* (*feuer-*, *winter-*, *saure-*, *wetter-*, *wisch*, *waschmaschinen-*, *reifi-*, *rutsch-*, *maschen-*, *verrottungsfest* (bestandig gegenüber etwas), *-freundlich* (*kunden-*, *fussganger-*, *leser-*, *familien-*, *kunstfreundlich* (angenehm in bezug auf etwas / für jemanden), *-lustig* (*kauf-*, *schau-*, *abenteuer-*, *unternehmungslustig* (gem zu etwas bereit). У такому ж напрямі розвиваються *-fertig*, *frisch*, *-intensiv*, *-kraftig*, *-nah*, *-reif*, *-schwach*, *-sicher*, *-stark*, *-treu*, *-weit* тощо.

На користь характеру напівафікса прикметників свідчить і той факт, що ці елементи як друга безпосередньо складова словотвірної конструкції здебільшого не здатні семантично репрезентувати всю конструкцію, як це відбувається у випадку детермінативних композит: **freundliche Öffnungszeiten* (*kundenfreundliche Öffnungszeiten*), *freudige Entscheidungen* (*risikofreudige Entscheidungen*), *naher Arbeitsstil* (*bürgerlicher Arbeitsstil*), *lustige Besucher* (*schaulustige Besucher*).

На особливу увагу заслуговують синонімічні та антонімічні відношення в системі напівафіксів сучасної німецької мови. Розглянемо найважливіші семантичні групи. Для вираження загального відношення „etwas betreffend, einer Sache entsprechend, in der Art von etwas” широко вживаються:

-gerecht: *qualitäts-*, *sortiments-*, *mast-*, *termin-*, *bedarfs-*, *bühnen-*, *fernsehgerecht*;

-mafiig: *plan-*, *mengen-*, *gebrauchswert-*, *wohnungs-*, *verkehrs-*, *maler-*, *turnus-*, *klassen-*, *fahrplanmafiig*;

-gemafi: *ordnungs-*, *traditions-*, *zeit-*, *sommer-*, *jugendgemafi*.

Конструкції такого типу передають значення порівняння з певними другорядними значеннями і поширені у діловій мові. Порівняльний характер даних моделей виявляється через трансформацію їх у порівняльну конструкцію з дієприслівником *entsprechend*: *verfassungsgemafi* - *entsprechend der Verfassung*. Ці утворення майже не зазнають словотвірних обмежень щодо структури їх іменникової бази.

Для вираження значення “Vorhandensein des Basisinhalts (in hohem MaBe)” використовуються напівфікси:

-reich: *erlebnis-, ertrag-, ideen-, energie-, erfolg-, verkehrsreich;*

-voll: *verdienst-, widerspruchs-, vertrauens-, kultur-, niveauvoll.*

Напівфікс *-reich* відзначається найвищим ступенем продуктивності і може поєднуватися як з абстрактними, так і з конкретними іменниками оцінної семантики, тоді як *-voll* сполучається тільки з абстрактними іменами.

Антонімічне значення „Nichtvorhandensein” передають напівфікси:

-los: *kompromiss-, verantwortungs-, verlust-, anspruch-, schmerzlos;*

-arm: *zement-, bedien-, gerusch-, pflege-, btigel-, verlust-, schmerz-, wartungsarm;*

-leer: *ausdrucks-, inhalts-, gedankenleer;* **frei:** *koffein-, btigel-, fehler-, alkohol-, schmerz-, lehrveranstaltungs frei.*

Семантичні диференціації у межах цієї семантичної групи полягають у тому, що напівфікс *-los* виражає „відсутність” як позитивну або негативну якість у залежності від лексичного значення базисного іменника; *-arm* „наявність” у незначному ступені (як перевагу або недолік); *-leer* „відсутність” як недолік, а напівфікс *-frei* передає значення „відсутність”^{4*} як позитивну якість чи властивість.

Продуктивний характер розглядуваних словотвірних елементів виявляється й у вираженні різноманітних модальних значень, наприклад, можливості, необхідності, рекомендації, придатності, здатності, спроможності тощо. Часто такі словотвірні конструкції поєднуються з додатковими якісними, кількісними або темпоральними компонентами, як „gut”, „besonders”, „leicht”, „ohne Schaden”, „viel”, „sofort”, „ktinftig”:

-fahig: *aufnahme-, widerstands-, leistungs-, spinn-, funktions-, arbeits-, patentfahig;*

-tuchtig: *funktions-, lebens-, fahr-, sende-, verkehrstichtig;*

-wert: *bewahrens-, lesens-, bemerkens-, sehens-, nachahmenswert;*

-wtirdig: *auszeichnungs-, abbau-, diskussions-, kredit-, menschen-, denkwtdig;*

-trachtig: *geschichts-, zuktinftigs-, harmonie-, hoffnungstrachtig.*

Аналізовані словотвірні моделі є активним засобом реалізації принципу мовної економії у сучасній німецькій мові. За їх допомогою зміст цілих речень або комплексних словосполучень передається у компактній формі. Проте слід відзначити, що, незважаючи на свій практичний характер, такі конструкції не завжди дозволяють правильно інтерпретувати їх зміст. Розкриття значення цих моделей може бути ускладнено такими факторами:

- на відміну від синтаксичних конструкцій значеннєві відношення у словотвірній моделі виражені імпліцитно і навіть семантична еквівалентність словосполучення і словотвірної моделі вимагає від читача / слухача досить високого рівня володіння мовними знаннями;

- компоненти словотвірної моделі, як самостійні слова, так і напівфікси, можуть бути багатозначними.

Значення відповідної словотвірної конструкції розкривається здебільшого

з контексту або ситуації. Нерідко зміст словотвірної моделі з'ясовується лише за допомогою складних та довгих за обсягом описових операцій, наприклад: „*eine kinofahige Wirklichkeit*” - eine Wirklichkeit, die sich auch für den Film, für das Kino eignet; „*brieftaschenfreundliche Preise*” - Preise, die nicht zu hoch, also akzeptabel sind, die die „Brieftasche“ (als den Aufbewahrungsort für Geld) nicht so sehr belasten.

Роль префіксації в системі прикметникового словотворення у порівнянні із словоскладанням незначна. Номінативна функція утворень за допомогою префіксів або напівпрефіксів полягає у модифікації існуючих прикметників. Головним завданням цих словотвірних елементів є градування основного значення прикметника. Таку модифікуючу функцію у сучасній німецькій мові виконують досить численні елементи, які характеризуються відносною відкритістю свого інвентаря. Частина цих елементів сполучається з прикметниками та іменниками (*grund-, nicht-, riesen-, schein-*), інші елементи поєднуються лише з другою прикметниковою безпосередньо складовою. Багато напівпрефіксів через їх образний та експресивний характер зазнають стилістичних обмежень уживання. У межах даних моделей виокремлюють такі семантичні групи:

- приблизне вираження названої якості / властивості: *pseudo-, quasi-, schein-, semi-*;
- високий ступінь вираження якості / властивості: *bitter-, blitz-, blut-, brand-, erz-, grund-, hoch-, kreuz-, schwer-, stock-, tief-, tod-, ur-, voll-, wunder-*;
- більш високий ступінь вираження якості / властивості, ніж очікуваний: *tiber-, super-, extra-, hyper-*.

Отже, для сучасного словотвору у сфері прикметників німецької мови особливо властива тенденція домінування словотвірних одиниць, які перебувають на межі основоскладання й афіксації. Найбільшого поширення набувають словотвірні конструкції з відносно конкретним значенням їх компонентів.

Список використаної літератури

1. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А.Н.Зуев, И.Д.Молчанова, Р.З.Мурясов и др.; Под рук. М.Д.Степановой. - М.: Рус. яз., 1979.-536 с.
2. Barz I. Nomination durch Wortbildung. - Leipzig: Verlag „Enzyklopadie“, 1988.-411 S.
3. Debus F. Entwicklungen der deutschen Sprache in der Gegenwart - und in der Zukunft? - Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1999. - 56 S.
4. Duden. Das Bedeutungsworterbuch. Wortbildung und Wortschatz.
5. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Die Wortbildung. Das Substantiv. - Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich: Dudenverlag, 1998. - S. 480- 529.
6. Ktihhold I., Putzer O., Wellmann H. Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. 3. Hauptteil. Das Adjektiv. - Diisseldorf, 1978.-375 S.

Summary

The article investigates adjective composite word formations, their structural-semantic and functional peculiarities.

О.А.Остроушко
старший викладач

КОМУНІКАТИВНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОДНОФРАЗОВИХ ЗАМОВЛЯНЬ-СПОНУКАНЬ

У статті йдеться про семантичні й структурні особливості українських однофразових замовлянь-спонукань. Ці особливості зумовлені своєрідним комунікативним призначенням цих текстів, їх магічною функцією. Замовляння-спонукання яскраво відбивають ряд психологічних особливостей мовців.

Мовленнєвий жанр замовлянь - один із найдавніших. Він існує - на чому сходяться усі дослідники - кілька тисячоліть. Сформований він у надрах магічного світогляду, провідною ідеєю якого є віра у всеосяжні, всепроникні зв'язки усього суцього. Елементи такого світогляду властиві й сучасній людині, що знаходить своє підтвердження, зокрема, у побутуванні заговірних магічних текстів, в існуванні численних народних повір'їв і в наш час. Увага дослідників - фольклористів, істориків, культурологів, психологів, мовознавців - до замовлянь зумовлена не тільки бажанням визначити їх місце серед інших фольклорних жанрів, описати світоглядне підґрунтя функціонування цих текстів, виявити історичне значення заговорів. Сьогодні науковці цікавляться також психологічними аспектами побутування замовлянь, зокрема, можливим психотерапевтичним ефектом, сугестивним впливом, особливо впливом на глибинні пласти людської свідомості [3; 9].

Замовляння, як правило, являють собою органічне поєднання слова й дії. Це тексти особливі, нерозривно пов'язані з цілим рядом обов'язкових екстралінгвістичних умов щодо часу, місця виголошення, кількості учасників мовленнєвого акту, виконуваних ними дій, використовуваних предметів тощо. Але незважаючи на все це, стрижневим елементом є словесний - сам текст як синтагматичний ланцюжок особливим чином поєднаних слів. Своєрідне синтагматичне оточення, власне мовний і екстралінгвістичний контекст сприяють актуалізації глибинного, архетипного змісту слів і синтаксичних структур. Архетипи - це не стільки вроджені ідеї чи спогади, які спонукають людей сприймати, переживати, реагувати на події певним чином, а радше самі

спонукальні фактори, під впливом яких люди реалізують у своїй поведінці універсальні моделі сприйняття, мислення й дії [2, 165]. Замовляння й покликані пробудити в людині ці первісні психічні уявлення, допомогти відчуті єдність і гармонію зі світом. Це дає можливість О.Павлову висловити думку, що „генетично модель замовлянь близька сучасній людині, оскільки виражає людську природу, що лишається незмінною й донині” [5, 6]. Завдяки своїй чіткій, випробуваній тисячоліттями семантико-синтаксичній структурі замовляння мають максимальну здатність переконувати, хвилювати, навіювати, таким чином реалізуючи певний психотерапевтичний ефект.

Таким чином, основна мета сучасних досліджень заговірних текстів - витлумачення глибинного культурологічного змісту замовлянь, виявлення мовленнєвих механізмів психотерапевтичного впливу заговорів. Описуючи семантичні й функціональні особливості однофразових українських замовлянь-спонукань, ми ставили собі за мету не тільки покласифікувати згадані мовні факти, а й проаналізувати їх у плані зв'язків з рядом психологічних особливостей людини.

Замовляння-спонукання складають численну групу серед однофразових текстів замовлянь (близько 30 %), що зумовлено специфікою цього мовленнєвого жанру, його практичним призначенням досягти бажаної мети за допомогою магічної сили слова. Спонукальні модальні значення безпосередньо передбачають наявність мовця і співрозмовника [7, 121], тому типовою для замовлянь-спонукань є наявність звертань у синтаксичній структурі тексту. Функціонування звертання зумовлено потребами висловлення як мовленнєвої одиниці: звертання пов'язує висловлення з ситуацією спілкування, з її учасниками й отримує своє вичерпне пояснення лише в межах цілого тексту як складного семантико-синтаксичного утворення. У дискурсивному просторі замовлянь звертання не тільки позначають особу чи уособлений предмет: вони через називання позначають, стверджують, посилюють „буттєвість” названого - повноцінне спілкування можливе лише між реально присутніми в комунікативній ситуації мовцями. Співрозмовником виступає цілий світ, таким чином відбувається єднання з ним, його уособлення й персоніфікація.

У замовляннях-спонуканнях мовець вимагає від співрозмовника дії, яка б забезпечила реальність бажаного явища, відповідність між змістом висловленого й дійсністю [7, 134]. Граматичними показниками спонукальності є дієслівні форми імператива та - рідше - інфінітива. При цьому, як слушно зауважує В.Чабаненко, просте й градаційне нагромадження імперативів, повтор імператива вносить у мовлення виразний емоційно-волюнтативний струмінь, а інфінітив вносить у значення наказовості більш категоричний, безапеляційний відтінок, за допомогою інтонації виражає обов'язковість, невідкладність і невідворотність дії - реакції адресата. Функціональна транспозиція „інфінітив —> імператив” дозволяє говорити про наявність в українській мові особливих волюнтативних конструкцій - інфінітивних речень з модальним значенням суб'єктивної необхідності дії [10,30,32]. Дослідник також підкреслює експресивність і структурне розмаїття українських волюнтативів із магічною семантикою [10, 36-38].

Загальне значення спонукальності в текстах українських замовлянь конкретизується як наказ, прохання, пропозиція.

Значення наказу, вимоги властиве таким текстам:

1) лікувальним замовлянням із загальним значенням вигнання хвороби. Предикатом є одиниці словотвірного дієслівного ланцюга від дієслова „іти”, найчастіше імператив „іди”, а також похідні від нього словоформи „вийди”, „ізійди”, які мають значення відходу, пересування від певного предмета чи істоти: *Волос, волос, вийди на колос!* [ЛПС 1991 №9, 60], *Гикавко, гикавко, іди собі до води, кого хочеш напади, чи вола, чи корову, а чи тітку здорову* [СМ, 62-63]. Окремим структурним різновидом описаних замовлянь є еліптичні структури на зразок *Із тебе дух, із мене переполох!* [ЛПС 1991 №11, 61], *Свині - до корита, жаби - до болота, а порошина у хрещеної (ім'я) - з ока!* [СМ, 62]. У подібних текстах-висловленнях названі лише об'єкт замовляння (синтаксична позиція суб'єкта) та локатив - місце вигнання. Саме локатив перебуває в актуалізованій позиції наприкінці конструкції. В основі багатьох подібних текстів, як свідчать наведені приклади, - принцип магічної аналогії. Про бажане інформує друга частина синтаксичної конструкції, перша щодо неї виконує допоміжну функцію повідомлення підстави, причини дії. Подібні структури легко трансформуються у складнопідрядні типу „Як..., так би...”;

2) лікувальним замовлянням, в яких мовець, звертаючись до хвороби як до живої істоти, забороняє їй виконувати певні дії (загальнозаперечні спонукальні конструкції): *Гризь, гризь! Ти не гризи і не ломи, і крові не бунтуй!* [УЧ, 87]. Категоричність вимоги посилюється вживанням дієслів у формі інфінітива: *Уроки-урочища! Тут вам не бувати, тут вам не стояти - рук не 'дбирати, під груди не підступати, у боки не шпигати, в чересла не подавати, у поперек не рубати, по животу не ходити, коло пупа не крутити, снігом не осипати, обмороку не давати, не знобити, не тошнити, на очі не наступати, прозір давати, народженому, молитвяному, хрещеному рабу цієї прозирі сціляти, цієї прозирі зничтожати* [УЧ, 52]. Загальне твердження про бажану відсутність хвороби в майбутньому конкретизується через заперечення прояву будь-якого з її симптомів. Зауважимо, що подібні ряди заперечних конструкцій дуже схожі в замовляннях від різних хвороб. Причиною цього є те, що будь-яка хвороба усвідомлюється як загальне „ураження” організму, недуга не має чіткої локалізації. Крім того, позначення хвороб у замовляннях - це часто назва не конкретної недуги, а цілого ряду захворювань зі схожою симптоматикою. Подібні переліки симптомів виявляють одну з особливостей людського мислення: конкретні, чуттєві факти легше сприймаються, обробляються мозком, запам'ятовуються. Абстрактні ж поняття як мисленнєві утворення, що мають високий ступінь узагальнення, для найкращого усвідомлення мають бути представлені через свої конкретні реалізації;

3) лікувальним замовлянням із звертанням до ряду магічних істот з наказом-проханням забрати хворобу: *Зорі-зоряниці, візьміть раба Божого Івана жовтяниці - ранні й півранні, денні й південні, вечірні й піввечірні, нічні й північні!* [УЗ, 177], *Святий великомученику Пивонею, од глаз сцілителю! Избав*

Господня раба од главної болізни! [УЧ, 47]. У подібних текстах простежуємо певного роду „спеціалізацію” магічних істот за тими хворобами, які вони виганяють;

4) замовлянням різного функціонального призначення, в яких від об’єкта магічного впливу вимагають виконання властивих йому дій чи, навпаки, забороняють щось робити: *Од вовка втечи і рунце принеси!* [Українці, 293], *Иди, тютю, на тічок, знеси копу яєчок, сьогодні з мішечком, завтра з яєчком!* [Українці, 299], *Не роди, цибуля, на ноздрятій землі* [Українці, 243], *Не йди, морозе, ні на жито, ні на пшеницю, ні на яку пашицю!* [ЛІС 1992 №3, 61].

Значення прохання реалізується в текстах замовлянь зі звертаннями до Бога і святих: мовець просить допомоги чи сприяння певному процесу, дії. Типовими є синтаксичні конструкції з головним членом - дієсловом „поможи” (синонімічні вислови типу „дай поміч”), „роди”. У багатьох текстах при дієслові-імперативі „поможи” наявний об’єктний поширювач у формі інфінітива: *Поможи, Боже, зжати жито, пшеницю і всяку пашицю!* [УЗ, 181], *Господи, помози се теля зродить, як Бог велів* [Українці, 287], *Роди, Боже, на всякого долю!* [УЗ, 179], *Боже з високості, дай тіло на ції кості!* [УЗ, 106]. Переважна більшість подібних текстів належить до утилітарної групи господарських замовлянь. Господарські клопоти - це та сфера життєдіяльності людини, в якій результат залежить передусім від неї самої, від її старанності, уміння, терпіння, майстерності. Тому від магічних істот вимагають лише допомоги, а не виконання самої дії, як це бачимо в лікувальних замовляннях.

Ряд однофразових текстів замовлянь-спонукань є висловлєішями, співвідносними зі складними реченнями різної структури. У безсполучникових, подібно до кількафразових текстів замовлянь, виділяється основна смислова спонукальна частина, щодо якої інша - розповідна - виконує додаткову функцію пояснення, обґрунтування прохання чи наказу. Взаєморозташування частин вільне: *Сьогодні святого Спиридона, вибирайся, вся нечисть, із дому!* [ЛІС 1991, №12, 59], *Топчу, топчу ряс: дай, Боже, потоптати і того року діждати!* [УЗ, 134]. Наявність підрядного мети при спонукальній частині складного висловлення надає цьому висловленню відтінку бажального значення: *Свята Покровонько, покрий мені головоньку, хоч ганчіркою, аби не зосталась дівкою* [ЛІС 1991 №8, 56], *Кутя-кутя, на покуття, озвар - на базар, щоб було курчат багато. Кво, кво, кво* [СМ, 89].

Структурно-семантичним різновидом однофразових текстів-спонукань є формули обміну, побудовані за схемою „на тобі (я роблю для тебе), а ти дай мені (зроби те й те, не роби того й того)”. Такі структури В.Харитонова називає „двочленими формулами прохання із пропозицією обміну” [8, 35], Л.Виноградова - „формулами домовленості про обмін” [1, 84]. Як стверджує В. Соколова, такі мовні побудови „генетично пов’язані з обрядами жертвоприношення. Вони вимагають ритуального піднесення, яке частіше виливається в годування міфічних істот, від яких залежить здійснення бажання” [6, 15]: *На тобі, ластівко, на гніздо, а нам на добро* [ЛІС 1991 №12, 59], *Гуси, гуси, нате вам на гніздечко, а нам на здоров’ячко* [Воропай, 218] - при виголошенні цих текстів підкидали вгору трохи паличок - птахам на гніздо. **Я 74**

тебе годую хлібом, а ти мене своєю овоц'ю щоб накормила [Українці, 234] - так говорили, коли перед посадкою дерева в ямку клали трохи перегною та пшеничних зерен. *Годую тебе до Івана, а після Івана зроби мене, як пана* [Українці, 238] - цим замовлянням супроводжували обряд загодівлі бджіл на Івана Купала.

До формул обміну відносимо й групу замовлянь-побажань типу „N₃N_b (а) N₃N_i” („Voc, Pron₃N_b Pron₃N_i”) („тобі (що?), (а) нам (що?)”): *Свиням гірке, а нам солодке* [Воропай, 116], *Молодик, гвоздик, тобі роги красні, мені очі ясні* [УЧ, 77]. Звертання до молодого місяця при виконанні магічних ритуалів „на ріст”, „на добро” зумовлені медичними та аграрними уявленнями стародавніх народів: до молодика приурочували зростання всього живого. Крім того, місяць, за язичницькими уявленнями, повновладний „князь” нічного світу, первісний у світобудові, „стоїть” понад усім язичницьким всесвітом, він - всевидець і всезнавець, князь і суддя, верховний жрець, провісник і ясновидець” [4, 201]. Тому місяцеві й належить мати *роги красні* [УЧ, 77], *круті роги* [ЛПС 1991 №9, 60], *золоті роги* [УЗ, 83] - архаїчні знаки княжої (царської) влади.

За особливостями семантики виділяємо два різновиди формул обміну. У першому випадку магічній істоті віддають небажане, некорисне, шкідливе, взамін вимагають іншого, кращого, кориснішого: *Ластівко, ластівко! На тобі веснянки, дай мені білянки!* [УЗ, 130], *Мишко, мишко! На тобі зуб кістяний, а мені дай залізний* [ЛПС 1991 №9, 60], *Місяцю молодий, князю золотий, відбери у мене бородавки, дай мені золотівки* [СМ, 51].

Другу групу становлять замовляння, в яких магічній істоті пропонують щось корисне, взамін вимагають такого ж; виконують, коментуючи, певну позитивну, корисну для об'єкта звертання дію і вимагають виконання бажаного: *Бусел, бусел! На тобі гальвоту, а ти мені жита копу!* [Воропай, 223], *Зілля моє, зілля! Я тебе буду рвать, я тебе буду полоскати, цар-зіллям називати, а ти мені будеш помагати* [УЧ, 27]. Іменування цар-зіллям має магічний смисл. Оскільки для мовця слово означає сутність предмета, тому назвати лікувальні трави „цар-зіллям” - значить наділити їх нерядовими, визначальними, „царськими” властивостями: магічною (все)могутністю, здатністю виконувати необхідні, бажані для мовця дії (лікувати, привертати любов тощо).

Своєрідним за семантикою є такий текст приворотного замовляння: *Зірочко вечірняя і світова! Позичте мені того клубочка, що Сус Христос руки мис, а я вам тоді верну, як хрещеного, народженого і молитвяного козака Івана до себе приверну* [УЗ, 38]. Зіставлення ситуацій „позика” - „повернення” не характерне для замовлянь, на відміну від ситуації рівноправного обміну - двох актів прямого й безповоротного дання. За допомогою у „насланні” любовної пристрасті звертаються до зірок - жіночих божеств, які „відають” переважно емоційно-психологічними станами людини [4, 203].

Чисельними серед формул обміну є тексти лікувальних замовлянь від пропасниці. Такі тексти яскраво виявляють свій зв'язок із обрядами жертвоприношення, а саме із загодовуванням, задобрюванням міфічних істот.

Крім малярії, пропасницю викликають і грип, тиф, запалення легенів. Тому симптоми цих хвороб „народ вважає окремими видами пропасниць і нараховує цих видів: 7, 9, 12, 25, 74, 77 та до 99, даючи їм за симптоматичними та етіологічними ознаками такі назви: поганка, тітка, пропасниця, напасниця, трясця, трясовиця, желтуха... жарка, вітрова, водяна, переполошена, прозора” [УЧ, 88-89]. Хворобу загодовують - пропонують пшеницю, пшоно тощо, при цьому зерен береться відповідно до кількості хвороб (частіше 77): *Добридень вам, таточки-голубочки! Вас 77, і нате вам пшоно усім. Од мене рожденої, молитвяної, хрещеної Марії одречіться* [УЧ, 91], *Вас, тітки, 77, ось вам хліб- сіль усім!* [Воропай, 402]. Тексти замовлянь фіксують використання подібних обрядів-задобрювань і при виконанні інших словесно-магічних актів: *Ви, кури- курятниці, нате вам жита й пшениці, і холодної водиці. Заберіть у моєї дитини безсонниці, а дайте їй сон. Щоб рано лягала і пізно вставача, і горя не знала* [СМ, 71].

До формул обміну слід віднести, на нашу думку, і групу метеорологічних замовлянь „на дощ”. В основі їх лежить магія за аналогією: густий дощ - густий дощ. Основна спонукальна частина тексту - наказ дощеві йти (не йти). За виконання бажаної дії обіцяють „зварити борщику”: *Дощику, дощику, зварю тобі борщику в зеленому борщику: сікни, рубни дійницею, холодною водицею!* [ЛІС 1992 №3, 61], *Не йди, дощику, дам тобі борщику, поставлю на дубоньку, прилетять три голубоньки, та візьмуть тебе на крилонька, занесуть тебе в чужиноньку>!* [ЛІС 1992 №7-8, 55].

У формулах обміну виявляється одна з особливостей мислення мовців: відношення „людина - навколишній світ” уподібнюються соціальним відношенням „людина - людина”. Відповідно, на ці відношення переносяться й норми людських стосунків. Обмін у цьому плані виступає одним із способів встановлення рівності людини із природою, магічними істотами тощо.

Таким чином, замовляння-спонукання, складаючи близько третини однофразових текстів замовлянь в українській магічній традиції, виявляють ряд особливостей мислення і світогляду мовців. Основним граматичним показником спонукальності є дієслівні форми імператива й інфінітива. Мовець вимагає від співрозмовника дії, яка б забезпечила реальність бажаного. Загальне значення спонукальності конкретизується як наказ, прохання, пропозиція (обміну). Значення наказу властиве передусім лікувальним замовлянням, основним змістом яких є вигнання хвороби. При цьому позбавлення від недуги уявляється як позбавлення від сукупності її симптомів. Така семантико-синтаксична побудова розглядуваних текстів зумовлена, перш за все, психологічними особливостями сприйняття й мисленнєвої обробки абстрактних понять. Модальність прохання засвідчено переважно у замовляннях господарського призначення: звертаючись до Бога, мовець просить допомоги у сприянні певній дії, певному процесу. Значення пропозиції властиве формулам обміну - текстам-висловленням, побудованим за схемою „на тобі (я роблю для тебе), а ти дай мені (зроби те й те, не роби того й того)”. Ці тексти відношення „людина - навколишній світ” уподібнюють соціальним відношенням „людина - людина”.

Список умовних позначень

1. Воропай - Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. Т. 1. - К.: МВП „Оберіг”, 1991. - 450 с.
2. ЛІС - журнал „Людина і світ”

3. СМ - Словесна магія українців / Упоряд., авт. передм. В.Фісун. - К.: Бібліотека українця, 1998. - 102 с.
4. УЗ - Українські замовляння / Упоряд. М.Н.Москаленко; Авт. передм. М.О.Новикова. - К.: Дніпро, 1993. - 308 с.
5. Українці - Українці: народні вірування, повір'я, демонологія - К.: Либідь, 1991. - 640 с.
6. УЧ - Українські чари: 2-ге вид., стереотип. / Упоряд. О.М.Таланчук. - К.: Либідь, 1994.-96 с.

Список використаної літератури

1. Виноградова Л.Н. Заклинательные формулы в календарной поэзии славян и их обрядовые истоки // Славянский и балканский фольклор. Генезис. Архаика. Традиции. - М.: Наука, 1978. - С. 7-26.
2. Вороновська Л. Вербалізація етнічних архетипів у релігійному житті українців // Християнство й українська мова: Матеріали наук, конф., Київ, 5-6 жовтня 2000 р. - Львів: Вид-во Льв. Богослов. Акад., 2000. - С.165-171.
3. Губко О. Народна магія з погляду психолога // Берегиня. - 1993- 1994.-Ч. 2-3.-С. 124-128.
4. Новикова М.О. Коментар // Українські замовляння. - К.: Дніпро, 1993.-С. 199-306.
5. Павлов О.Д. Замовляння як вербальна магія: Автореф. дис... канд. філол. наук. - К., 1999. - 28 с.
6. Соколова В.К. Заклинания и приговоры в календарных обрядах // Обряды и обрядовый фольклор / Отв. ред. В.К.Соколова. - М.: Наука, 1982. - С. 11-25.
7. Сучасна українська літературна мова / За заг. ред. І.К.Білодіда. - Т. ІУ. Синтаксис. - К.: Наук, думка, 1972. -515 с.
8. Харитоновна В.И. Заговорно-заклинательная традиция: текст и заклинатель // Филол. науки. - 1990. - №3. - С. 33-41.
9. Харитоновна В.И. Заговорно-заклинательный текст: композиционные основы, воздействие на пациента и заклинателя // Филол. науки. - 1991. - №5. - С. 45-54.
10. Чабаненко В.А. Основы мовної експресії. - К.: Вища шк., 1984. - 167 с.

Summary

The article is devoted to the semantic and structural peculiarities of one group of Ukrainian one-phrase charm exorcist texts - texts-imperatives. These peculiarities are provoked by communicative task and magic function of these texts. Charm exorcist imperatives are represented definite psychological peculiarities of speaker.

ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ ВИНОГРАДОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Виктор Володимирович Виноградов - один з найвідоміших мовознавців ХХ ст. Стаття містить історико-лінгвістичний коментар щодо визначення речення, запропонованого Виноградовим, розглядається специфіка віддзеркалення в цьому визначенні як досягнень традиційного мовознавства, так і засад нових синтаксичних концепцій.

*Следовать за мыслями великого человека
есть наука самая занимательная.*

А.С.Пушкин

В.В.Виноградов (1894-1969) написал более 250 работ, в которых ставились и решались задачи, определяющие развитие лексикологии, фразеологии, грамматики, стилистики русского языка. Особое место среди них занимают труды по синтаксису. К исследованию синтаксиса В.В.Виноградов обращается и в историко-лингвистических („Вопросы синтаксиса русского языка в трудах М.В.Ломоносова по грамматике и риторике”, 1950; „Синтаксические воззрения А.Х.Востокова и их значение в истории русского языкознания”, 1951; „Синтаксическая концепция акад. Л.А.Булаховского”, 1965 и др.), и в методических („Современный русский язык. Пособие для литературно-лингвистических факультетов высших учебных заведений”, 1938 и др.), и в собственно теоретических работах („О художественной прозе”, 1930; „Стиль „Пиковой дамы”, 1936; „Введение в синтаксис русского языка (Аннотация)”, 1948; „Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка”, 1950; „Основные принципы русского синтаксиса в „Грамматике русского языка Академии наук СССР”, 1954; „Основные вопросы синтаксиса предложения (На материале русского языка)”, 1950 и др.).

Написанные русистом, на материале русского языка, эти работы в той или иной степени известны лингвистам всего мира. Советский академик В.В.Виноградов был иностранным членом Болгарской, Польской, Сербской, Румынской, Французской, Датской Академии наук, Академий наук ГДР, почетным доктором Пражского и Будапештского университетов, председателем Международного комитета славистов, инициатором создания и первым Президентом Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Как замечено немецким языковедом В.Гладровым, „если В.В.Виноградова о синтаксисе русского языка, высказанные им около 50 лет тому назад, ... содержат немало положений, которые отражают стержневые идеи современного синтаксического мышления и таким образом обогащают развитие русской и международной синтаксической науки” [2, 22]. Значимость научных работ В.В.Виноградова по синтаксису предложения в настоящее время не только не уменьшилась, но ещё и возросла от того, что в них объект **78**

исследования не упрощен, не сведен к регистрации отдельных типов и разновидностей предложения (что наблюдается в последние годы), а рассмотрен с общетеоретических и методологических высот языкознания того времени. Сформулированное В.В.Виноградовым определение предложения - „Предложение-это грамматически оформленная по законам данного языка целостная (т. е. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли” - вошло в академические компендиумы и школьные, вузовские учебники. Хрестоматийный глянец и время скрыли полемичность, новизну, важность каждого компонента этого определения. Поэтому представляется актуальным его историко-лингвистическое комментирование, позволяющее выявить, как в нем отразились достижения традиционного языкознания и ростки современных синтаксических концепций.

Предложение, как и слово, имеется во всех языках мира. На практике отграничить предложение от других языковых единиц представляется несложным даже первокласснику - оно заключено в промежутке „от точки до точки”. Определить же предложение теоретически - весьма и весьма проблемно. Ко времени написания В.В.Виноградовым статьи „Основные вопросы синтаксиса предложения (На материале русского языка)” [1, 254-294], в которой содержится рассматриваемое здесь определение предложения, в мировой лингвистике отмечалась разная оценка самой возможности дать дефиницию предложению. Одни лингвисты стремились во что бы то ни стало по-своему определить предложение. В результате оказалось, „сколько научных грамматик, столько и дефиниций этого термина” [7, 100]. Другие ученые отказывались от попыток определить предложение, считая, что сделать это невозможно в принципе (А.И.Смирницкий, Г.М.Райхель и др.) или на данном этапе развития языкознания, когда нет „помощи” со стороны психологов, фонетистов (Е.Зайдль и др.). Третьи (А.М.Пешковский, Л.А.Булаховский и др.), чтобы „развести” такие разные синтаксические структуры, как *Ах!*; *Морозит*; *Травка зеленеет, солнышко блестит* и др., вытесняют термин предложение фразой, синтагмой, высказыванием и др. Большая же часть ученых удовлетворяется „школьным” определением: „Предложение - это группа слов или слово, в которых содержится сообщение или вопрос”. Проанализировав имеющиеся различные определения предложения, В. В. Виноградов пришел к выводу, что „конкретное содержание предложения не может быть предметом грамматического рассмотрения” [1, 254]. Из данного замечания следует, что единой формулировкой должны быть охвачены различные структурносемантические типы предложения - от *Ах!* до многословных периодов. Нет необходимости подменять единый термин *предложение* десятком других. Именно на такой позиции стоит в настоящее время большинство синтаксисов.

Размышляя о природе предложения, В.В.Виноградов обратился к истокам языкознания. Лингвистика, как известно, зародилась в недрах античной философии. Логики (Протагор, V в. до н. э.), Платон (IV, в. до н. э.), стоики (II, в. до н. э.) и их последователи (имеющиеся и в настоящее время) называют

структурно наиболее определенную форму мысли - *Травка зеленеет; Мы поем* и под-суждением. По мнению В.В.Виноградова, „уже в античных грамматиках теория предложения и теория суждения переплетались, а иногда и прямо смешивались ... На почве такого смешения, на основе античной теории предложения - суждения и была создана в XVII-XVIII вв. универсальная схема предложения и его членов, которая долгое время применялась для анализа предложений всех языков мира” [1, 254-255]. Итак, начиная с XVII-XVIII вв., которые в историографии лингвистики определены как период универсальных, философских, аналитических грамматик, синтаксические категории *подлежащее - сказуемое - дополнение - определение* - понимаются как отражение логических категорий мышления - *субъект - предикат - объект - атрибут*, общих для всех людей. В.В.Виноградов всегда отмечал, что каждый язык обладает специфическим набором грамматических категорий: „...субъектно-предикативная структура простого суждения имеет общечеловеческий характер..., но субъект и предикат суждения в предложениях разных языков выражаются по-разному... Логические суждения реализуются в предложении разнообразными языковыми средствами” [1, 262]. Отсюда следует, что определение предложения, единое для всех языков, можно дать лишь в самом общем виде, что и сделал В. В. Виноградов - „...грамматически оформленная по законам данного языка”. Большинство современных логиков также указывают, что грамматические формы членов предложения различны в разных языках и одно и то же суждение может быть выражено различными предложениями: „Поскольку мысль человека закрепляется и существует в языке, то и суждение, как правило, выражается с помощью грамматически правильно построенного предложения... Субъект и предикат суждения не всегда совпадают с подлежащим и сказуемым простого повествовательного предложения” [3, 127].

Предложение грамматически оформляется по законам данного языка. В этом смысле оно, как единица языка, существует объективно, независимо от конкретной речевой ситуации, конкретного лексического наполнения. Предложение, однако, не хранится в памяти как готовая, воспроизводимая единица. В своем конкретном лексическом значении оно принадлежит конкретной речевой ситуации, является, с этой стороны, единицей речи. Представление В.В.Виноградова о предложении в языке и предложении в речи стало неотъемлемой частью современных синтаксических теорий. Труды ученых (Н.Д.Арутюновой, В.В.Белошапковой, Е.В.Падучевой, Н.Ю.Шведовой и др.) выявлено, что *отвлеченных образцов, моделей, структурных схем предложений*, в которых и отражается грамматика языка, небольшое количество [8]. Именно по этим шаблонным, стандартным, исчисляемым схемам создается безграничное число предложений в речи. Противопоставление структурной схемы - предложения в языке - и её реализации - предложению в речи - изоморфно противопоставлению слова - словоформе, морфемы - морфу, фонемы - аллофону и придает, как отмечают современные лингвисты, законченность всей системе уровней языка [4, 257].

В.В.Виноградов определил предложение как *целостную единицу речи*.

Понятие целостности он конкретизирует с позиций нового для советских ученых направления - структурализма: целостная „...w. e. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками единица речи”(В СССР структурализм вплоть до 70-х годов идеологами от науки рассматривался как идеалистическое, буржуазное направление, дегуманизирующее лингвистику). Конкретизация *целостности* особенно важна была для характеристики сложного предложения: „Хотя части сложного предложения по внешнему строению однородны с простыми предложениями, но в составе целого они не имеют смысловой и интонационной законченности, характерной для категории предложения, и, следовательно, не образуют отдельных предложений” [1, 285]. В русистике того времени данное понимание сложного предложения и его компонентов было новым. Например, и А.М.Пешковский, и А.А.Шахматов видели в сложном предложении не целостную в грамматико-интонационном и семантическом плане единицу, а механическое объединение простых предложений.

Идеи В.В.Виноградова об интонационно-грамматическом и смысловом единстве частей сложного предложения стали в последние годы достоянием школы. В школьных учебниках по русскому языку сложное предложение определяется как состоящее из двух или нескольких грамматических основ (не простых предложений!).

В определении В.В.Виноградова указано, что предложение - главное средство *формирования* мысли. Суть этого факта в том, что в предложении не только отражается результат познавательной работы мышления, но и сам процесс этой работы. Процесс формирования, „шлифования” мысли в предложении очень наглядно отражают черновики и рукописи пишущих. Так, приводя примеры работы В.В.Виноградова - редактора Словаря Пушкина, биограф академика отмечает: „Внимательно читая корректуру предисловия, Виноградов вновь продумывал написанное: „Работа над подготовкой материала к издаваемому ныне Словарю языка Пушкина началась в 1933 году после совещания группы лингвистов и пушкинистов, поставивших вопрос о необходимости возродить и осуществить давнишнюю мечту передовых общественных кругов о создании „Словаря языка Пушкина”. Он останавливается, вычеркивает прилагательное „общественных” и заменяет: передовых кругов русского общества”. „В качестве одного из участников совещания, - читает он дальше, - проф. Г.О.Винокур совместно с несколькими его учениками начал составление словарей к отдельным произведениям Пушкина”. Виноградов здесь останавливается, ставит галку и от неё проводит даччучо черту вверх., где оставчечо сво^одаое, місто дал ворр^кторс^чх чсялет, и быстро вписывает своим изящным, почти узорчато-ажурным почерком: „Аналогичная работа еще раньше велась группой пушкинистов...”, зачеркивает последнее слово и записывает: „молодых любителей Пушкина...” - снова исправляет: „группой молодых исследователей под руководством проф. М.А.Цявловского”. И сам удивляется: как же можно было прежде забыть про этого замечательного пушкиниста” [5, 81].

Разнообразие типов предложений, их структурных схем также говорит о

том, что мысль формируется именно в предложении: разновидности предложений появились не сразу, вдруг, а представляют собой явление исторического порядка.

Дефиницию предложения В.В.Виноградов заканчивает словом „мысль”. Согласно Словарю, мысль - это „то, что явилось в результате размышления, идея, ...дума, ...убеждение, взгляды” [6, 315]. Мысль - это часть объективной реальности, отраженная сознанием человека. Однако мысли отражаются особенностями не только самой объективной реальности, но и особенностями субъекта познания и специфика процесса познания.

Кыш!; *Конечно*; *Да!*, - выражающие чувства и волевые импульсы, - также являются, по мнению В.В.Виноградова, предложениями, так как в них эти выражения опосредованы языком, являются не звуками-сигналами, а высказываниями, отражающими субъективную сторону мысли. Предлагая свою точку зрения на природу подобных предложений, которые сейчас определяются как нечленимые, а в субъективно - идеалистических, психологических теориях традиционного языкознания рассматривались как „эквиваленты предложения”,

В. В.Виноградов указывает на работы немца И.Риса и чеха В.Матезиуса, отметившего, что предложение - это „элементарное высказывание, в котором говорящий активно и при том таким способом, который с формальной точки зрения вызывает впечатление обычности и субъективной полноты (законченности), относится и к какому-нибудь факту” [1, 267]. В этом психологическом определении В.В.Виноградов нашел ключевое понятие - предикативность. Именно данное слово стало впоследствии организующим *академическое многошаговое* определение простого предложения как такого, „которое образовано по специально предназначенной для этого структурной схеме, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигме предложения) и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация” [8, 89-90].

Определение предложения дано В.В.Виноградовым на первой странице статьи „Основные вопросы синтаксиса предложения”. Большая часть этой работы (объем ее превышает 2 п. л.) содержит детальное рассмотрение законов, по которым строится русское предложение. Разъяснение В.В.Виноградовым роли интонации в предложении, категории модальности, синтаксического времени и лица, формирующих в своей совокупности предикативность предложения, предопределило дальнейшее многоаспектное, комплексное изучение предложения.

Список использованной литературы

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. - М.: Наука, 1975. - 559 с.
2. Гладров В. В. В.Виноградов и формирование современной концепции синтаксиса русского языка // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. - 2002. - №1. - С. 22-34.

3. Курбатов В. И. Логика. Систематический курс. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. - 512 с.
4. Общее языкознание. Учебное пособие / Под редакцией А.Е.Супруна. - Минск: Вышш. школа, 1983. - 456 с.
5. Одинцов В.В. В.В.Виноградов: Книга для учащихся. - М.: Просвещение, 1983. - 95 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под редакцией Н.Ю.Шведовой. -М.: Рус. яз., 1986.-797 с.
7. Райхель Г.М. К дефиниции термина „предложение” // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. Вып.Н. - Калинин, 1971. - С. 100-125.
8. Русская грамматика. Синтаксис. - Т. 2. - М.: Наука, 1980. - 664 с.

Summary

Victor Vladimirovich Vinogradov is one the most outstanding linguists of the 20-th century. The article deals with a historical and linguistic commentary of his definition of a sentence, and the reflection in this definition of both the achievements of the traditional linguistics and the fundamentes of new syntax concepts.

В.В.Пруняк

канд. філолог, наук, доцент,
Л.М.Пруняк канд. пед. наук,
доцент

ФУНКЦИОНАЛЬНО-МОДАЛЬНА СТРУКТУРА ТЕКСТУ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ (на матеріалі простого речення вузівської лекції гуманітарного профілю)

У статті досліджуються особливості функціонування простих речень з точки зору вираження ними модальних відношень в усному тексті вузівської лекції гуманітарного профілю.

З-поміж найбільш важливих та актуальних питань сучасної лінгвостилістики, які вимагають якнайшвидшого з'ясування, є, на нашу думку, відсутність єдино визнаної всіма вченими класифікації стилів. Ця проблема пояснюється, з одного боку, різноманітністю функцій і складністю системи української мови, а з другого, -відсутністю чітких стилістичних характеристик *мовних засобів*, що зумовлюють *специфіку як окремих функціональних стилів*, так і їх підстилів та жанрів. Зокрема це стосується і наукового стилю.

В українському мовознавстві дослідженню функціональних і структурних особливостей наукового стилю приділяється достатньо уваги. Однак ще й досі

83

існує низка нерозв'язаних проблем. Так, диференціація цього стилю на функціональні складові, як свідчить аналіз літератури, на сьогодні ще не має уніфікованого підходу.

Причиною цього, на наш погляд, є те, що дослідники за критерії виділення підстилів беруть різні функції і сфери застосування наукового стилю. Проте бурхливий розвиток багатьох галузей знань не може не позначитися на змінах цих функцій і сфер застосування. Цим і пояснюються розбіжності у визначенні і характеристиках окремих підстилів, їх статусу, кількості. Крім того, відсутність чітких диференційно-виражальних параметрів кожного підстилю і жанру ускладнюють проблему подальшого поділу функціональних стилів і наукового стилю зокрема.

Оскільки своєрідність стилю наукової прози, як справедливо зазначає О.Д.Митрофанова, проявляється максимально на синтаксичному рівні, то саме цим і пояснюється посилений інтерес дослідників до проблеми синтаксичної організації цього функціонального типу мовлення [5, 6]. Разом з тим аналіз науково-теоретичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що деякі питання синтаксичної стилістики залишаються ще й досі поза увагою вчених. Великою мірою це стосується питання функціонально-модальної характеристики усного науково-навчального тексту. Саме цим і зумовлений предмет нашого дослідження, яке мало на меті визначити функціонально-модальну спрямованість структури тексту вузівської лекції гуманітарного профілю як найбільш уживаного жанру усного навчального мовлення, виявити особливості використання простих речень у вираженні ними різноманітних модальних відношень.

Аналіз фактичного матеріалу свідчить, що в реченнях усного науково-навчального тексту знаходять своє вираження всі типи модальних відношень, що існують у сучасній українській мові. Оскільки науковий стиль в цілому слугує для вираження об'єктивної, узагальненої інформації і забезпечує таким чином ясність, точність, однозначність, логічність викладу, то стає зрозумілою причина найбільш широкого поширення розповідних речень. Наші спостереження свідчать, що у структурі вузівської лекції вони складають 70 % від загальної кількості простих синтаксичних конструкцій. Найбільш чітко вираження незаперечності існування того чи іншого факту виражається за допомогою номінативних, безособових та неозначено-особових речень.

Різнманітні відтінки розповідної модальності виражаються реченнями трьох функціонально-сміслових типів мовлення: опис, розповідь, міркування. Слід зазначити, що всі вони по-різному представлені у різних дисциплінах гуманітарного профілю, оскільки їх реалізація залежить від змісту навчальної інформації. Усі три типи мовлення використовуються в аналізованому жанрі не ізольовано один від одного. Вони можуть чергуватися залежно від змісту і розвитку теми. Для вузівської лекції переважаючим є опис, за допомогою якого мовець називає властиві предметам та явищам суттєві ознаки. Однак при подачі навчального матеріалу лектори часто застосовують і міркування, для того щоб логічно обґрунтувати певне твердження, згрупувати необхідні докази, а потім узагальнити сказане.

За допомогою речень питальної модальності мовець передбачає отримати

невідому йому інформацію, яка підтверджує, заперечує або уточнює реальність змісту повідомлення. Наші спостереження показали, що найбільш поширеними в навчальному мовленні є з'ясувальні питальні конструкції. З їх допомогою лектор намагається отримати інформацію, яка стосується навчального матеріалу, а також активізує мислинневу діяльність аудиторії, залучаючи її до процесу міркування. Менш поширеними в лекторському мовленні є уточнюючі питальні речення. Вони використовуються переважно для того, щоб встановити реальність чи нереальність, істинність чи хибність якого-небудь факту. Тому вони вимагають відповіді «так» або «ні». Аналіз фактичного матеріалу свідчить, що для вузівської лекції характерні також уточнюючі питальні речення, в яких міститься необхідність вибору відповіді на поставлене запитання: „*Тут граматичні значення різні у цих словах чи одне?*” (лекція із вступу до мовознавства). Часто використовуються у лекторському мовленні і речення, в яких автор намагається переконатися у правильності сприйняття аудиторією того чи іншого аргументу, факту: „*Аналіз літературного твору на цьому не повинен закінчуватися. Так?*” (лекція із вступу до літературознавства). Уточнюючі питальні речення використовуються з метою перевірки засвоєння знань студентами, правильності та адекватності сприйняття навчального матеріалу. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, зміцнюють контакт з аудиторією, надають мовленню різноманітності, динамічності, невимушеності.

Речення спонукальної модальності дозволяють виражати волевиявлення, спонукання до дії для реалізації чого-небудь. Тому вони досить широко використовуються в усному навчальному мовленні. Питома вага таких конструкцій, за нашими підрахунками, складає 5% від загальної кількості простих речень. В аналізованих текстах найчастіше використовуються комунікативні одиниці, спонукання яких виражене дієсловами 2 особи множини наказового способу, що зумовлено узагальненим характером суб'єкта-адресата: „*Самостійно опрацюйте цю статтю*” (лекція з історії України). Такі синтаксичні структури складають 50% від усієї кількості спонукальних речень. Значення спонукання у вузівській лекції найчастіше виражається дієсловами *запишіть, подивіться, пригадайте, прочитайте, поміркують, опрацюйте, визначте* та ін. Вони сприяють вираженню чітких, конкретних вимог до адресата. Менш поширеними виявилися спонукальні речення з так званими формами сумісної дій, у яких адресована слухачам вимога щодо виконання тієї чи іншої дії виражена не зовсім чітко. Спонукальний відтінок у таких випадках може передаватись модально-вольовою часткою давайте у формі 2 особи множини: „*Давайте звернемось до принципів вітчизняної дидактики*” (лекція з педагогіки). Модальне значення спонукання можуть виражати дієслівні форми 1 особи множини майбутнього часу дійсного способу у значенні дієслів 2 особи наказового способу: *Пригадаємо функції обліку успішності знань*” (лекція з педагогіки) - пор. *пригадайте*. Слід зазначити, що в усному навчальному мовленні широко використовуються синтаксичні конструкції із значенням спонукання, до складу яких входять безособові дієслова або безособово-предикативні слова з

модальним значенням необхідності, можливості в поєднанні з інфінітивом: „Перш за все треба пригадати першу новелу Екзюпері” (лекція з зарубіжної літератури). Значення необхідності і можливості передається у них словами: треба, потрібно, необхідно, слід. За нашими підрахунками, такі речення складають третину від загальної кількості безособових конструкцій, зафіксованих в досліджуваному жанрі.

За допомогою речень умовної модальності мовець називає дію, яка не відповідає дійсності і може бути реалізована залежно від певних умов. Такі конструкції в усному навчальному мовленні використовуються рідко. Основним засобом вираження умовної модальності у них є форма умовного способу дієслова-присудка та інфінітивна форма з умовною часткою б(би). Наші спостереження свідчать, що у текстах вузівських лекцій використовуються прості умовні речення (переважно безособові). Головний член таких конструкцій виражений предикативним словом треба, яке поєднується з інфінітивом завдяки дієслівній зв'язці було з умовною часткою б(би): „*Нам би треба було б ще звернути увагу на прийменник з точки зору його будови*” (лекція з укр. мови). Умовне значення можуть передавати і питальні конструкції: „*Чи не пригадав би хтось, які властивості характерні для уваги?*” (лекція з психології).

Модальне значення гіпотетичності в усному лекторському мовленні виражається в основному частками чи не, напевно!чи, ледве не: „*Школярі напевно чи охоче будуть виконувати завдання, пов'язані з фонетикою*” (лекція з методики укр. мови).

Завдяки синтаксичним конструкціям „переповідної” модальності мовець забезпечує суб'єктивну передачу чужого мовлення, думки, погляду. Цьому сприяють перш за все частки набито, ніби, начебто і вставне слово мовляв: „*Такі переконання дали можливість Гумбольдту стверджувати, ніби мова людини визначається її індивідуальною психікою*” (лекція із вступу до мовознавства). Речення такого модального різновиду зафіксовані нами в основному у лекціях історико-літературознавчого циклу, де існує необхідність передати у непрямій формі висловлювання якогось діяча, вченого.

Аналіз текстового матеріалу дає підставу констатувати, що усна форма навчального мовлення має свої особливості у використанні функціонально-модальних типів речення. Так, модальність простих речень у структурі вузівської лекції характеризується абсолютним переважанням розповідних речень (70 %), великою у порівнянні з писемним мовленням кількістю питальних конструкцій (22 %), серед яких переважають з'ясувальні (займенникові) речення, широким використанням порівняно з писемним науковим стилем спонукальних речень (5 %), незначною кількістю умовних (1,4%), гіпотетичних (0,1%) та „переповідних” (0,1%) комунікативних одиниць. Їх частотність великою мірою зумовлена специфікою змісту науково-навчальної інформації, її функціями, метою, завданнями та умовами спілкування.

Список використаної літератури

1. Баранник Д.Х. Усний монолог. - Дніпропетровськ, 1969.
2. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - К.: Вища школа, 1985.

3. Взаимодействие устных и письменных стилей языка. - К.: Наукова думка, 1982.

4. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Семантико-синтаксичка структура речень. - К.: Наукова думка, 1983.

5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. - М.: Русский язык, 1976.

6. Особенности стиля научного изложения. - М.: Наука, 1976.

В.В.Явір

канд. філолог, наук, професор

КОНСТРУКЦІЇ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЛИХИХ ПОБАЖАНЬ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ

У статті зроблено спробу аналізу етнолінгвістичного аспекту \ сталених конструкцій на позначення лихих побажань, оскільки вони є однією з цікавих ознак ментальності українського етносу, а також своєрідною етнокультурною рефлексією мовця в комунікативній ситуації.

Серед великого масиву усталених виразів, яким у мовознавстві (зокрема й українському) приділено чи не найбільше уваги, як мікросистема функціонують і такі, що є своєрідною етнокультурною рефлексією мовця в комунікативній ситуації. Вони вносять до комунікативного процесу особливу експресивність, аксіологічність, що ґрунтуються на комплексі почуттів мовця. Такі вислови є, як правило, носіями дискурсивного характеру, оскільки мають „особливу граматику, особливий лексикон, особливу семантику, особливі правила слововживання” [1,42], вони є яскравими виразниками внутрішнього рефлексивного досвіду мовців.

Незважаючи на те, що значна частина з них певним чином підпадає під визначення поняття фразеологізм [2,76-77,134], багато з них, однак, не відповідають таким категоріальним властивостям фразем, як, скажімо, еквівалентність слову, метафоричність, неперекладність, ідіоматичність тощо. Разом з тим цим одиницям властиві певні структурно-семантичні ознаки і в цілому загальне значення негативних, злих побажань, які дають підстави кваліфікувати їх як усталені: *Хай тобі грець!; Цур тобі пек тобі!; Иди к лихой годині! Щоб тебе пранці з'їли!; Бодай тебе заціпило!; ІПляк би тя трафив!* тощо.

Мета цієї статті - привернути увагу не лише до семантико- синтаксичного, а перш за все до етнолінгвістичного аспекту дослідження цих мовних одиниць, оскільки вони, на наш погляд, є однією з цікавих ознак ментальності українського етносу, на відміну, скажімо, від конструкцій російського „мату”. В дискурсивних висловленнях з побажаннями негативного плану, на відміну від останнього (російського „мату”), немає лексичних одиниць, що кваліфікуються як „нецензурні”, не кодифіковані на нормативному рівні в українській лексичній системі.

Якщо культура, за визначенням Е.Сепіра, - це те, *що* робить і думає етнос, то мова є те, *як* він думає [3, 193]. Тим самим світобачення справляє вплив на лінгвоментальну поведінку, яка реалізується на вербальному рівні. Так, лінгвокультурна опозиція у чи не найбільш представлених лексемах *Бог (Господь,*

Спаситель. Творець, Всевишній, Всеблагий, Всемогутній, Передвічний, Вседержитель, Цар, Отець, Владика, Небесний) - чорт (гаспид, дідько, сатана, лукавий, нечистий, нечиста сила, нечистий дух, люцифер, щезник) своїм корінням сягає витоків християнського періоду, хоча поняття *Бог* ще у язичницьких, політеїстичних віруваннях сприймалося як одна з надприродних істот, що керують світом та вчинками людей. Однак друга лексема опозиції пов'язана безпосередньо з християнством, як і лексема *Господь*, як одна з назв Бога у християнському культурно-ментальному полі. Тому лінгвокультурні опозиції *Побійся Бога; Бог дасть; Бог з ним (з вами, з тобою); Боже помози; Бог на поміч; Не приведи Господи; Нехай Господь боронить; Хвалити Отця Небесного; Прости Господи; Хай Господь милує; Як пошле Господь, з одного боку, та Іди к бісу; Хай тебе чорт забере; Згинь, нечиста сило; Іди ти к бісовому батьку (матері); Іди під три чорти,* - з іншого, ґрунтуються на народних віруваннях, на сакральному сприйнятті світу чи його антиподі. Ключові моральні ознаки у поданих вище прикладах корелюються, на рівні бінарної опозиції *добро-зло*.

Слово, за спостереженнями дослідників, збуджує уявлення, вселяє вірування. І саме цей аспект пов'язують з магічною функцією слова, про що й свідчать конструкції, до яких належать замовляння, закляття, злі побажання та ін. [4, 57]. У зв'язку з цим між злими побажаннями і прокльонами, з одного боку, і замовляннями, - з другого, досить складно провести чітке розмежування, оскільки за своїм загальним значенням і семантико- синтаксичними особливостями вони мають багато спільного. Очевидно, ті усталені словесні формули, що стосуються сил природи, хвороб тощо, спрямовані на певний магічний вплив і супроводяться відповідними діями, слід кваліфікувати як замовляння [4, 57]. Подібну думку в погляді на дискурс замовлянь, що призначений саме для впливу на хід подій, на зміну його в бажаному напрямку, висловила й О.А.Остроушко [5, 176]. Як і конструкції на позначення злих побажань, вони стосуються сфери духовного буття народу й індивіда, репрезентуючи певну світоглядну систему, особливу картину світу. Але якщо замовлянням властиві усталеність лексичного складу і стійкість структури, пов'язані з табу на їх порушення, що може спричинити зруйнування сакральності їх змісту, то дискурс злих побажань вільний від таких заборонних 88

канонів. Часто вони є результатом індивідуального творення за умови збереження певної структурної моделі. Наприклад: „*Рипнули двері, і на порозі темної комори появилася баба:*

- Чого ти ревеш, бодай тобі кістка в горло?! Щоб ти кричав і не переставав! - І зразу до Матері Божої в небо: - Мати Божо, цариця небесна! Як не дає він мені покою, не дай йому ні на тому світі, ні на сьому!.. - Потім узділа в небесах голубів над хатою та до голубів:

- Голубоньки мої, святі заступники! Та щоб же не бачив він вашого пір'ячка святого і не чув вашого туркоту небесного! Щоб не вийшло з нього ні кравця, ні шевця, ні плотника, ні молотника●●●

*Далі баба почала творити про мене пісню, виспівувати її, як колядку: Та не
орача в полі-і-і, ні косарика в лузі,
Не дай Бо-о-же,
Та ні косарика в лузі, ні купця в дорозі,
Ой, ні купця в дорозі, ні рибалочки в морі " (О.Довженко).*

Як бачимо, лихі побажання, поєднані з елементами молитви, звернення до вищих сил, не позбавлені певної парадоксальності (з одного боку, звернення до вищих сил, з іншого - це прокльони, які є щодо вищих небесних сил великим гріхом). Подаючи психологічний портрет своєї баби, письменник зокрема підкреслює: „*їй можна було по три дні не давати їсти. Але без прокльонів вона не може прожити й дня. Вони лились з її вуст невпинним потоком, як вірші з натхненного поета, з найменшого приводу. У неї тоді червоніли щоки і блищали очі. Це була творчість її палкої, темної, престарілої душі*”.

Етнокультура, серцевиною якої є ментальність як система типових виявів національного характеру, безумовно, певним чином запрограмує і структуру усталених мовних одиниць, зокрема й висловів з прокльонами та злими побажаннями. У таких конструкціях національно позначеним є все семантико- синтаксичне ідеографічне поле. Якщо визнати твердження про те, що „стереотипи поведінки етносу представлені в його культурі, традиціях, звичаях тощо, а вербалізовані, зокрема, в мовній фразеосистемі” [6, 14], то навряд чи вдасться однозначно пояснити існування таких конструкцій в українській мовній системі, скажімо, агресивністю чи іншими сторонами негативного сприйняття об'єктивної дійсності. Їх витoki знаходяться в площині ментально- психічних особливостей. Але глибинний аналіз останніх потребує дещо інших аспектів дослідження, зокрема тих, які стосуються власне психологічного та культурологічного аспектів.

Очевидно, одним із завдань у дослідженні розглянутих одиниць є окреслення нерозв'язаних проблем, які можуть стати перспективою подальших розробок, що стосуються як етнолінгвістичної, так і семантико-синтаксичної та функціональної площин.

Список використаної літератури

1. Степанов Ю.С. Изменчивый „образ языка” в науке XX в. // Язык и наука конца XX века. - М., 1995.

2. Ужченко В.Д., Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія. - Х.: Основа, 1990.- 167 с.

3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М: Прогресс, 1993.

4. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: деякі аспекти

досліджень // Мовознавство, 2001, №5.

5. Остроушко

О.А.

Семантико-синтаксична структура

текстів

українських замовлянь: Дис.... канд. філол. наук. - Кривий Ріг, 2002.

6. Селіванова О.О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспект): Монографія. - К.-Черкаси: Брама, 2004. - 276 с.

Summary

The etholinguistic aspect of set expressions denoting bad wish are analyzed in the article. These constructions are one of the interesting features of Ukrainian ethnos' mentality and an original ethnocultural reflection of the speaker in communicative situation.

**ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО
ДОВЖЕНКІВСЬКОГО КОНФЛІКТУ МОВНИМИ ЗАСОБАМИ
(за кіноповістю „Зачарована Десна”)**

Стаття розглядає конфлікти повісті О.Довженка „Зачарована Десна”. Автор аналізує мову конфліктів, їх вид, мотивацію, стадії розвитку, форми поведінки та вихід з конфлікту. У статті вперше подається характеристика довженківського мислення та його уявлення про гармонійне життя людини з позиції конфліктології

Творчість Олександра Довженка - письменника, кінорежисера - має широко світове визнання. Максим Рильський сказав про нього: „Масштаби довженківського мислення були неосяжні. Але був один центр, навколо якого обертались усі створені Довженком образи і картини. Це боротьба людини за гармонійне, прекрасне, розумне, одухотворене життя, боротьба людини за щастя людства” [17,226]. Саме у кіноповісті „Зачарована Десна” створено виразні національні характери, про які потім скажуть „довженківські”. Цей автобіографічний твір змальовує спогади письменника про своє дитинство, перші кроки пізнання життя, які переростають у авторські роздуми про моральне здоров'я, внутрішню культуру думок і почуттів трудових людей. Дослідники творчості Довженка зазначають, що ця повість „посилила інтерес до...осягнення індивідуальної людської долі і долі народу...і в ній народне і особисте поставало в рівновеликій гармонійній взаємодії” [9,518], що „ця задушевна лірична сповідь, по вінця напоєна любов'ю до рідного краю...до України, з її великим, але скорбним минулим” [7, 275].

Життєвий і творчий шлях О.Довженка досліджено та описано у численних працях науковців (М.Рильський, Ч. Айтматов, І. Андронников, Вс. Вишневський, Б.Крижанівський, С.Плачинда, В.Фашенко, Ю.Барабаш та ін.) (1, 6, 15, 16, 17). Естетичні, національні, філософські засади у спадщині митця, своєрідність його національного психологізму, світогляд стали основою для наукових доробок і українських, і зарубіжних вчених (Л.Вдовенко, В.Коваль, О.Ковальчук, Н.Медвідь, І.Моїсєєв, Є.Чередніченко та ін.) (5, 10, 11, 13, 14, 18).

Автор статті досліджує мовні особливості створення конфліктів у художніх творах. Зокрема, нами було проаналізовано тексти О.Кобилянської, Гр.Тютюнника, А.Тесленка, В.Белова, В.Тендрякова та ін. (3, 4). Природно, що ми звернулися і до багатой спадщини Довженка. Отже, метою нашої роботи є виявлення та характеристика відмінних рис конфліктів у кіноповісті „Зачарована Десна” на основі мовних засобів їх створення. Таким чином, стаття, по-перше, є продовженням авторського дослідження, по-друге, дає

можливість поглянути на твір з точки зору законів конфліктології.

Для нас значним є той факт, що робота над кіноповістю „Зачарована Десна” була розпочата у 1942 році, коли авторові виповнювалося 48 років, а завершено - у 1955 році. Відомо, що з часом сприйняття людиною подій, явищ, їх оцінка може кардинально змінюватися. На нашу думку, відсутність чіткого сюжету й послідовності розповіді обумовлені не тільки перспективами показу змісту на екрані засобами кіно, а і втратою хронологічної наступності через часову відстань. У пам’яті автора залишилися тільки найяскравіші спогади, які і художньо, і філософськи осмислюються у роздумах зрілого художника та дорослої людини. Дитячі спогади зіткані, як мереживо, з барвистого зображення ріки, зелені городу і краси весняної повені, колядування дівчат і праці на сіножаті, з любові до трудівниці-матері і працюючого батька. Та не лише приємне залишилося у пам’яті Сашка. В одному з наукових досліджень автори зазначають, що щедрим „гумором пройняті численні лайки і прокльони прабабки ... у такому самому плані змальовано образ ... діда Захарки” [7, 274]. Нібито не такий вже й страх викликала гуска, чужий собака, п’яний батько чи картина божого суду. Але хто може визначити міру дитячого страху? Тільки сама дитина! Опис цих дитячих переживань через десятки років стає описом лише спогадів дорослої людини. Разом з тим, у кіноповісті є такі картини та образи, що дають нам можливість (у певній мірі) поглянути на „світ Десни” очима малої дитини. Це завдання може бути розв’язано і через аналіз конфліктів твору.

Звичайно, ми далекі від думки, що в оточенні малого Сашка були люди, які мали бодай яке-небудь уявлення про теорію конфлікту (якщо батько був навіть неписьменний). Але впевнені, що народний досвід та мудрість завжди визначали сутичку, спір як негативний момент у спілкуванні між людьми, зазначаючи, що „поганий мир краще доброї війни”. Відомо було і те, що наслідки суперечок завжди мають негативний результат, впливають на людські стосунки, моральне здоров’я, призводять до фізичного насильства та навіть вбивства. Підсвідомо і свідомо людина намагається уникнути конфлікту. Тому не з таким вже й „гумором” сприймається конфлікт прабабці з малою дитиною. Не лише в українців, а і в інших народів світу віками панує закон, за яким проклясти свою рідну дитину вважається за найстрашнішу для неї кару. Прокляття та страх перед ним утримувало дітей від необдуманих вчинків. А що вчинив Сашко? Дитина вирвала рядок моркви, шукаючи яка більша та смачніша. Мовленнева реакція прабабці, описана Довженком, містить численні лайки та прокльони: „*бодай би тобі ноги повсихали*”, „*бодай тобі руки й ноги поламало*”, „*щоб ти зів’яв був*”, „*мати божжа...добий його святіш твоїм омофором*”, „*повисмикуй йому...і повикручуй ручечки й ніжечки*”, „*поламай йому...пальчики й суставчики*”, „*щоб ріс він не вгору, а вниз*”, „*бодай його пранці та болячки з’їли*”, „*бодай його шашіль поточила*” [8,435-436]. Змальовуючи конфлікт, автор намагається виправдати прабабцю, пояснюючи, що така поведінка зумовлена деякими культурними пережитками, що в бога не дуже вірили, вірили в нечисту силу, вірили в свята (досить дивно вірили: „*щоб тебе побилло святе різдво*”, „*побий його свята паска*” [8,435]), що це була 92

„творчість її палкої\ темної, престарілої душі”, що такими були бабині молитви. „Помолившись” за малого Сашка, бабця „понесла грозу” на свого сина: „бодай би ти не встав”, „бодай тебе пранці з’їїи”, „щоб ти їв і не наїдався ”, „ щоб тебе розірвало ”, „ щоб ти луснув був маленьким ” [8, 436].

Можна прийняти пояснення автора, але наслідки морквяного конфлікту були для дитини зовсім не некривдними. О.Довженко протирічить сам собі: прокльони бабці не страшні, але реакція дитини важка. Сам себе називає „маленьким ангелом”, який „поламав свої тоненькі крила”. Мало того, дитина хоче вмерти. Причому опис цього дитячого стану повністю відповідає сучасним дослідженням з дитячої психології, що свідчить про їх справжність. Сашко вважає, що вмерти - єдиний вихід із конфліктної ситуації. Але вмерти треба не насправді і не надовго: нехай дорослі злякаються, поплачуть, пожаліють, все вибачать - тут Сашко і оживе. Таким чином, конфлікт прабабця - Сашко є конфліктом між особами, який відноситься до соціально-педагогічного типу, має низьку мотивацію і тому являє собою випадковий конфлікт. Учасники мають різні форми поведінки (бабця - активно-конфліктну, Сашко - пасивно- конфліктну). Вирішення суперечки відбувається за умови боротьби однієї зі сторін (бабці) до повної поразки іншої. Післяконфліктна стадія найважчою є для Сашка, який надзвичайно страждає. Такий розвиток та вирішення конфлікту завдасть моральної шкоди не тільки дитині, але і дорослому.

Бачене навкруги, хлопець доповнює своєю фантазією. З одного боку, це місяць сміється, трави голос подають, з’являється лев. А з іншого - „кровава битва” на сінокосі. З точки зору теорії конфлікту, бійка на сінокосі є груповим конфліктом, який зачіпає сферу економічної життєдіяльності людей з визначенням потреб та інтересів сторін. З урахуванням мотивації відноситься до істинних конструктивних конфліктів. Поведінка сторін - активно- конфліктна з переходом із латентного стану в явне протиборство сторін. Вирішення - боротьба однієї зі сторін до повної поразки іншої (фізичне насильство). Післяконфліктна стадія описана Довженком так: „побоїща закінчувались аж надвечір, проте завжди щасливо ” [8, 459]. Дійсно, бійки між дорослими не виняткове явище. Але описаний конфлікт для дитини стає страшним випробовуванням. Науковці вважають, що подібні фантазійні картини свідчать про психологічну травму Сашка: „кров лилася з та казанами”, „я...затуляв очі, а вони рубали один одного сокирами”, „відрубували один одному голови, руки, врубалися в розпаїені груди ”, „ Самійло кидався на діда і прохромлював йому живіт наскрізь...вилами”, „дід...розмахувався...і так хряснув Самійла...що голова в нього розвалювалася надвое, як кавун” [8,458-459]. Результат споглядання Сашком і іншими дітьми цих бійок охарактеризований Довженком: „...ми, діти, теж починали ненавидіти один одного ”.

Якщо вже реалії життя не зглянулися на малу дитину, то що можна говорити про стосунки між дорослими. Мати Сашка мала за ворогів батька, діда й бабу, фактично, всіх членів сім’ї. Для підсилення свого впливу у конфлікті вона вдається до допомоги третьої сторони: „мати молилась святому Юрію Побідоносцеві...і благаїа потоптати її ворогів” [8, 438]. Та часто і сама

не залишалася у боргу: конфлікт з бабою переріс у фізичне насильство („ довго не давала бабі їсти”), на що прабабця відповіла моральним насильством („накупила у церкві свічок проти матері, та і поставила їх перед богами сторч догори”).

Явно конфліктна поведінка існує і у ставленні до сторонніх людей. Мати боїться і ненавидить старців, але подає їм щедру милостиню. Відчуваючи таке фальшиве ставлення і матері, і інших людей, старець Богдан Холод також вдається до „молитви”: „щоб бодай вам добра не було”, „вовки б вас загризли” [8,449]. Старця замучили жорстокі діти, а батько, дізнавшись про це, висловив свою думку просто: „туди йому й дорога, - сказав батько й плюнув” [8, 449].

У конфліктології, як один з видів конфліктів, визначається конфлікт у тваринному світі. Але сутичка між людиною і твариною чи птахом, то незвичний конфлікт. Практично, він не піддається класифікації, хоча і має всі необхідні ознаки конфлікту. Сторони: ворона - дядько Самійло, мотивація - істинний зміщений (виникає у випадку приховування дійсної причини). Поведінка сторін - активно-конфліктна (дядько „бажав” вороні здохнути, ворона накаркувала дощ). Конфлікт може характеризуватися наявністю у однієї зі сторін групи підтримки. У дядька була підтримка з боку батька. Батько вирішив застрелити ворону (фізичне насильство). „Вихід” ворони з конфліктної ситуації досить логічний - залишити „поле бою” у зв’язку з фізичною перевагою іншої сторони.

Сторони іншого конфлікту: сім’я - собака Пірат та його син, теж Пірат. Конфліктні дії: пси були трудягами, тому виконували всяку домашню роботу, а саме: носили огірки в зубах і складали в саду, випивали зайві курячі яйця, гралися з поросятами, телятами, курми, голубами, гусьми (і чужими!) так, що гра закінчувалась каліцтвом чи смертю. У відповідь члени сім’ї (дід, мати) „бажали”: „ бодай ви подошли”, „ бодай їм добра не було”, кидали в них кісткою. Поведінка сторін - активно-конфліктна. Боротьба сторін має обмежені ресурси і носить локальний характер. Вирішення сутички за попереднім сценарієм: пси тікали і ховалися, хоча, як пише, автор, „дивились на нас з тютюну і по-собачому сміялися з нас” [8,466]. Тож результати цього конфлікту мали негативний наслідок тільки для сім’ї.

Підсумки: автор статті вперше вдається до аналізу тексту кіноповісті „Зачарована Десна” з позиції конфліктології. Нами виявлено у тексті кілька конфліктів, які і були охарактеризовані: визначено мовні елементи, котрі формували особливий довженківський конфлікт. Суперечки розглянуто з позицій: вид, суб’єкт та учасник конфлікту, рушійні сили, мотивація та суб’єктивне сприйняття, стадії розвитку, вирішення конфлікту та поведінка сторін. Конфлікти, особливо за участю дитини, змальовують ураження самолюбства, приниження та моральне страждання малого Сашка. Конфлікти дорослих базуються на жорстокості, фізичному, моральному насильстві; боротьба ведеться до „перемоги”, але результат незмінний: приниження обох сторін. Отже, довженківське мислення базувалося на розумному, гармонійному житті людини. Але глобальні суспільні болі та проблеми пронизували і його життя, і його творчість. Тому у своєму ставленні до минулого Довженко не **94**

тільки ліричний герой, але і оповідач про складне, проблемне, неприкрашене, навіть потворне у стосунках людей. Виявленням цих ознак є саме система описаних конфліктів. Разом з тим, мистецька настроєність на сучасність і її проблеми підносить творчість О.Довженка до рівня „найвеличнішого явища в історії народів” [16, 34].

Список використаної літератури

1. Айтматов Ч. Земли и птица вдохновения // Правда. - 1984. - 18 сентября.
2. Анцупов А., Шапилов А. Конфликтология: Учебник для вузов. - Москва: ЮНИТИ, 2001.
3. Білоконенко Л.А. Роль дієслів-конфліктогенів у створенні конфліктної ситуації (на основі текстів Григора Тютюнника)//Вісник Дніпропетровського університету. Мовознавство. Випуск 9. - 2003. - С. 36-40.
4. Білоконенко Л. Мовна динаміка конфліктів у повісті Ольги Кобилянської „Земля” // Мандрівець. - 2003. - №6. - С. 34-43.
5. Вдовенко Л. Відображення світогляду наших предків у повісті О.Довженка „Зачарована Десна” // Дивослово. - 1999. - №11. - С. 42-45.
6. Вишневський Вс. Статті, днівники, письма о литературе и искусстве.-М., 1961.-С. 240-243.
7. Грицай М.С., Неділько В.Я., Ладоня І.О. Українська література. - К., 1985.-С. 273-275.
8. Довженко О. Кіноповісті. Оповідання. - К., 1986.
9. Історія української літератури: У 2 т. - К., 1988. - Т. 1. - С. 509-520.
10. Коваль В. Уроки словесності в системі національно-патріотичного виховання (на прикладі кіноповісті „Зачарована Десна” та „Україна в огні”) // Рідна школа. - 1999. - №3. - С. 53-55.
11. Ковальчук О. До проблеми глибини естетичного аналізу твору „Зачарована Десна” О.Довженка // Дивослово. - 2002. - №6. - С. 43-45.
12. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2001. - 176 с.
13. Медвідь Н. Національна своєрідність психологізму О.Довженка// Дивослово. - 1999. - №9. - С. 53-55.
14. Моисеев И. Философия Александра Довженка//Философская и социолнговистическая мысль. - 1994. - №9-10. - С. 177-192.
15. Плачинда С.П. Олександр Довженко. - К., 1980.
16. Рильський М. Статті про літературу. - К., 1980. - С. 334-335.
17. Рильський М. Він народився, щоб творити//Рильський М. Зібрання творів: У 20 т. - К., 1986. - Т. 15. - С. 226.

Summary

The article considers the conflicts in the story by O.Dovshenko's „Zacharovana Desna”. The author analyses conflicts' language, their variety, motives, stages of development, the forms of behavior, the way out of the conflict. The characteristics of O.Dovshenko's thinking and his idea of harmonic life of a person from the point of view of conflictology is given in the article for the first time.

ЯЗЫКОВЫЕ АНОМАЛИИ В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ **(на материале русских и украинских рекламных текстов)**

У статті розглядаються мовні аномалії в російських і українських рекламних текстах, з'ясовуються засади їх класифікації та намічаються шляхи подальшого дослідження.

Реклама в постсоветском пространстве - явление новое, необычное; его правила только устанавливаются. Бесспорно, эталоном для организации маркетинговой деятельности служат фундаментальные экономикосоциологические работы Н.Вудкока, П.Гембла и М.Стоуна, Р.Ривза, П.Хопкинса и др., увидевшие свет в середине прошлого столетия. Российские и украинские учёные к изучению, обоснованию и оценке практики создателей рекламы присоединились лишь в конце XX века (Л.Ю.Гермогенова, Р.И.Мокшанцев, Г.Г.Почепцов, О.А.Феофанов, И.Б.Фильчикова и др.). Реклама продукта на нашем рынке - явление молодое, постоянно претерпевающее политико-культурно-социальные изменения, существенно влияющее не только на уровень продаж, но и на речевую практику, поскольку рекламные слоганы часто превращаются в прецедентные тексты. Значит, разноаспектные, в том числе лингвистические, исследования «двигателя торговли» приобретают повышенную актуальность.

Отдельные параметры организации рекламного текста находим в работах О.Е.Белинской, Д.И.Воронина, Н.И.Клушиной, Н.Ф.Непийводи и др. В частности, отмечается, что „рекламный текст должен быть благозвучным, лаконичным, строиться на принципах нормативной грамматики и литературного языка. Он должен вызывать приятные ассоциации, чувство психологического и эстетического комфорта” [2, 372]. Запоминанию информации способствует актуализация наиболее значимых элементов текста. Но „актуализация тесно связана с разрушением стандарта, привычности, узуса, отступлением от установившихся норм и правил” [2, 373]. Таким образом, аномальность можно рассматривать как одно из наиболее очевидных средств повышения эффективности рекламного текста.

Действительно, в рекламных текстах часто встречаются очевидные нарушения языковых норм. Однако оценке с точки зрения ортологии в научной литературе рекламные тексты практически не подвергались (см. отдельные замечания в [2; 3; 4]), что обеспечивает актуальность и новизну нашему исследованию.

Цель работы - определить типы нарушений языковых норм в рекламных текстах и обозначить пути их дальнейшего изучения.

Если исходить из положения, что культура речи включает в себя две

ступени освоения литературного языка - правильность речи и речевое мастерство [7], то, вероятно, можно утверждать, что создатели рекламных текстов часто жертвуют первым компонентом ради второго, т. е. с большей или меньшей степенью удачности и уместности нарушают норму, отклоняясь от правил грамматики, произношения, словоупотребления, ударения и др., максимально активизируя выразительный потенциал языка и тем самым привлекая внимание покупателя (он же носитель языка) к рекламируемому товару.

Очевидно, подобные примеры нестандартного пользования языком попадают в разряд так называемых авторских аномалий. „В лингвистике аномалией называется нарушение правила употребления какой-то языковой или текстовой единицы” [1, 50]. Авторские аномалии представляют собой одну из разновидностей намеренных аномалий - сознательного отклонения от нормы. „Говорящие идут на них сознательно, чтобы добиться определённого эстетического или интеллектуального эффекта” [1, 51]. В случае рекламного текста этот эффект может быть охарактеризован как „информационнопобудительный” [2, 372].

В круг преднамеренных аномалий входит и использование копирайтерами широкого спектра приёмов языковой игры, которые придают рекламному сообщению оригинальность, устанавливая неформальный контакт с реципиентом. Рекламист, который стремится успешно работать в современном информационном пространстве, просто обязан выработать свой индивидуальный (авторский) стиль (язык), освоить наиболее частотные приёмы языковой игры. Среди них:

- графическое выделение названия товара или фирмы (такие выделения создают возможность двойного прочтения): *SENSayup, которую Вы ждали* (реклама компьютеров торговой марки „Sens”); *СМАКуйте життям* (реклама фирмы „Смак”);

- графические выделения ключевых слов в тексте (так создаётся „двойной текст”, содержащий два рекламных сообщения: вначале прочитывается выделенное графически короткое сообщение, которое может состоять из нескольких фрагментов слоганов, затем — всё сообщение): „*сОбаКа*” (название компьютерного клуба);

- сознательные фонетические отклонения: *Бережи жуби ж дитиниства* (реклама стоматологической клиники); здесь симитирована речь человека без зубов, что сообщает тексту коннотацию: не будешь заботиться о своих зубах - останешься беззубым и твоя речь будет такой же, как в рекламном объявлении;

- сознательно неправильное соединение слов: *Вискас знает и понимает кошек; Кожен віник мріє стати пилососом, Ллоventd*; *Не просто чисто, а безупречно чисто! Нескінченно смачний апельсин; Ощутите Испанию своей кожей; Породистая мебель; Человек не кактус, ему нужно пить.*

- игра слов (каламбур): *Человек на 70 % состоит из воды. Фильтруешь?!* (реклама фильтров); *Взуем всех!; Взула — і забула!; Відчуйте справжню легкість* „*Winston Lights Не присматривайся. Смотри!* (реклама телевизоров); *Поднимем всё. Даже настроение; Вдохни полной грудью*

феклама вентиляторов, где на упаковке изображены два работающих вентилятора и девушка с пышным бюстом); *Плодіть і розмножуйте!* (реклама копировальной техники); *Вона покохала мене за мій інструмент... Від „Альцесту”* (фирма „Альцест” оказывает услуги по прокату электроинструмента); *Коли мій чоловік іде на роботу, я заплющую очі і мрію тільки про нього... Які ідеальні форми. Який витончений смак!.. О, це неможливо, це райська насолода! bounty”* - *мое справжнє кохання!* (в последних примерах каламбуры маскируют сексуальную апелляцию). Каламбур часто строится на паронимической аттракции: *Вставайте, сони, включайте „Sony”7; „Wella”* - *вы великолепны!* - нередко межъязыковой.

Рекламисты не пренебрегают даже „чёрным юмором”: *Мы проведем Вас в последний путь за Ваши последние деньги* (реклама бюро ритуальных услуг); *Подорожуйте літаками компанії, А еросе і т”* - *і ми гарантуємо Вам повернення на землю; Ми зробимо портрет Вашого ворога на нашому туалетному папірі; Почувствуйте себя одетым* (реклама в одном из криворожских „элит-бутиков” Second hand); *Знаете, що таке багато тарганів? Це коли їх випадково розчавлюєш* (реклама средства против тараканов). Создатели подобных текстов балансируют на грани не только языковых, но и этических норм.

К авторским аномалиям может быть причислено и перефразирование разнообразных прецедентных текстов (афоризмов, пословиц и поговорок): *Пришёл, увидел, пообедал* (реклама сети ресторанов „Швидко”); *Возьми от жизни всё. Но на всякий случай запомни, где взял* (рекламный слоган туристической фирмы „Конго”).

Таким образом, в арсенале современного рекламиста оказываются прежде всего традиционные приёмы, направленные на создание комического, вызывающие смех, а вместе с ним - и положительные эмоции реципиентов. Креативный подход - явление не деструктивное для развития языка, а наоборот - процесс, в результате которого можно выйти за границы стандарта, расширить возможности словесного воздействия.

С нашей точки зрения, к инновациям в области авторских аномалий можно отнести нарочитое использование рекламистами в слоганах неологизмов и псевдонаучной лексики: *Специализированный кухонный салон - это технологическое сопровождение заказа; выдача рекомендаций по проведению коммуникаций; консультации опытного дизайнера; лосьон-тоник для кожи смешанного типа „Чёрный жемчуг” содержит липосомы, масло жожоба, комплекс аминокислот, бисаболол и провитамин В-5; это „ скорая помощь ” Вашей кожи, чтобы проснуться.* К нему примыкает стилизация объявлений прошедших исторических эпох, подчеркивающий давние, прочные традиции сервиса, предлагаемого рекламодателем: *Екатеринославская зубная лечебница. Нежное обхождение и лечение ищущих помощи, особенно боязливых и чувствительных персон. Тщательнейшее производство всех зубоврачебных работ и безопасность таковых. Удобное расположение на улице Комсомольской (бывшей Казачьей) между улицами Артёма и Исполкомовской.*

Далеко не все нарушения литературной нормы в рекламе, думается, могут

считаться сознательными. Их следует квалифицировать как ненамеренные (естественные) аномалии, как деструктивные (индивидуальные), так и конструктивные (типичные). „Первые составляют основную массу языковых аномалий. Это - невольные и нерегулярные языковые ошибки, сделанные то ли по недостаточному знанию языка, то ли под наплывом эмоций, то ли подсознательно, то ли чисто случайно” [1, 63]. При исследовании синхронного состояния языка не всегда можно с уверенностью отнести ту или иную ошибку к классу деструктивных или конструктивных. Поэтому на этом этапе лишь обратим внимание на главный, по нашему мнению, источник непреднамеренных аномалий в рекламных текстах современной Украины - интерференцию, возникающую как следствие противоречий между системой и узусом при параллельном функционировании украинского и русского языков. Бессознательное появление интерферентных вкраплений отмечается в приведённых ниже рекламных текстах: *Салон меблів „Злата”; магазин „Европейський Салон мобільного зв'язку; Торгівельний павільйон; Відділ по роз'ясненню податкового законодавства ДПІ у Дніпропетровській області повідомляє...; Мебель из Румунии; Нотаріус Панченко Анастасія Анатоліївна. Безкоштовна підготовка документів у БТІ. Без перерви і вихідних. Вул. Косіора, 27, тел.23-22-22. Сеид. Минюста України №3129 от 04.08.98 г.; Сімейна клініка ПМС. Приём врача инфекциониста... Приём ведёт кандидат медицинских наук, докторант... г. Кривой Рог, ул. Орджоникидзе, 2...Ліцензія МОЗ України АА №723041 від 09.12.2003 р.*

Без сомнения, отмеченные ошибки не только многочисленны, но и разнородны. Видимо, лишь часть из них обусловлена неграмотностью и небрежностью авторов текстов. Так, появление вывески *Агенція горящих путівок*” является следствием преодоления отсутствия компактного украинского эквивалента у русского слова *горящий* в значении ‘срочно продающийся ввиду начинающегося срока действия’. Ненормативное словоупотребление может интерпретироваться не столько как случай интерференции, сколько как еще не узаконенное заимствование из русского.

Именно поэтому аномалии в рекламных текстах, их типология, функции, причины появления, перспективы использования и влияние на культуру речи и - шире - языковые нормы нуждаются в дальнейшем изучении и обеспечивают перспективу исследования.

Список использованной литературы

1. Апресян Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции // *Res philologica: филологические исследования*. - М.: Л-д.: Наука, 1990. - С. 50-71.
2. Белинская О. Прагматическая и функционально-стилистическая организация рекламного текста (на материале русских и украинских рекламных текстов) // „Наукові записки” Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського: Збірник наукових праць. Серія: Філологія. - 2003. - Вип.6. - Вінниця, Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту, 2003. - С. 371-375.
3. Ковчик И.А. Русский рекламный текст и проблемы культуры речи //

Проблемы преподавания и изучения русского языка в школе и вузе на современном этапе. - Нежин, 2001.-С. 131-134.

4. Кохтев Н.Н. Реклама и речевая норма // Русская речь. - 1991. - №2. - С. 61-65.

5. Пирогова Ю.К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. - М: АСТ, 2000. - 404 с.

6. Фильчикова И.Б. Реклама в прессе. - М: АСТ, 1998. - 116 с.

7. Ширяев Е.Н. Культура речи // Русский язык: Энциклопедия. - 2-е изд. - М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. - С. 204-206.

Summary

The article deals with the lingual anomalies in modern Russian and Ukrainian advertisement texts. The wais of their following research is programmed.

Т.А.Ильина

канд. педагог, наук, доцент

К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

Стаття присвячена актуальному питанню інтертекстуальності художнього тексту, зроблено короткий екскурс у розвиток теорії інтертекстуальності, розглянуті найбільш впливові думки на проблему та типи інтертекстуальних відношень у сучасному літературознавстві.

Интертекстуальность - одна из глобальных категорий, которая характеризует самосознание культуры второй половины XX века. На сегодняшний день существует множество определений этого понятия. Проблема интертекстуальности на протяжении последних десятилетий не однажды затрагивалась критиками и литературоведами.

Корни понятия „интертекстуальность” восходят к идее диалогизма („диалогические отношения”) М.М.Бахтина. В свою очередь, идею диалога подхватила теоретик постструктурализма Юлия Кристева, которая восприняла ее чисто формалистически, ограничив исключительно сферой литературы и сведя до диалога между текстами, т. е. до интертекстуальности [5].

В научный оборот сам термин „интертекстуальность” был введен Ю.Кристевой в 1967 г. на основе анализа концепции “полифонического романа” М.М.Бахтина для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты могут разнообразными способами явно или скрыто взаимодействовать между собой, ссылаясь друг на друга. Этот термин стал затем одним из основных принципов постмодернистской критики.

Французская исследовательница Юлия Кристева сформулировала свою

концепцию интертекстуальности на основе переосмысления уже существующей работы М.М.Бахтина „Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве”, написанной им еще в далеком 1924 году.

В этой работе М.М.Бахтин, описывая диалектику бытия литературы, отметил, что помимо данной художнику слова действительности, он имеет дело также практически со всей предшествующей и современной ему литературой, с которой он находится в постоянном диалоге, понимаемом как борьба писателя с существующими литературными формами. „Внутренней территории у культурной области нет, она вся расположена на границах, границы проходят повсюду” [3].

Сегодня анализируемый термин употребляется не только как некая литературоведческая категория, но и как понятие, определяющее то миро- и самоощущение современного человека, которое получило название „постмодернистской чувствительности”.

В современных словарях литературоведческих терминов появились в основном схожие определения этого термина, которые с течением времени стали несколько отличаться от первоначальных, поскольку все более и более расширялась содержательная наполненность понятий, изначально заложенных в нем.

Таким образом, интертекстуальность - это межтекстовые взаимоотношения литературных произведений. Она заключается в отображении в литературном произведении конкретных литературных явлений других произведений, более ранних, посредством эпиграфов, цитирования, аллюзий, реминисценций, пародирования.

Интертекстуальность проявляется в конкретном следовании чужим стилевым особенностям, свойствам и нормам, причем, как отдельных поэтов и писателей разных эпох, так и целых литературных школ и даже литературных направлений.

Понятие интертекстуальности имеет целый ряд значений. В узком смысле, интертекстуальность означает включение одного текста в другой, но в литературной практике постмодернизма этот термин получил гораздо более пространное толкование.

Интертекстуальность, понимаемая в широком смысле, означает размывание границ текста, в результате которого он лишается законченности и закрытости, становится внутренне неоднородным и множественным.

В еще более широком понимании интертекстуальность охватывает не только художественные произведения, но и литературно-критические тексты, различные театральные постановки, разнообразные музыкальные произведения, произведения изобразительного и киноискусства.

Современное литературоведение различает следующие виды интертекстуальности:

- генетическая, которая выделяет только те прототексты и архитектксты, которые непосредственно принимали участие в процессе возникновения конкретного литературного произведения;

- имманентная, которая определена или навязана самим литературным произведением;
- интенциональная - заранее спланированная автором и сознательно введенная в ткань произведения;
- рецепциональная - та, которая может быть выявлена эмпирически разными реципиентами.

Примечательно, что нигде данный феномен не находит столь исчерпывающего воплощения, как в гипертекстах Интернета, который с полным правом можно назвать интертекстом нашей эпохи. Какие бы не были взяты признаки интертекстуальности: цитатность, безграничность, децентрированность, деперсонализация автора - все они так или иначе являются практически неотъемлемыми характеристиками текстов Сети.

Очевидно, что цитатный подход заложен в саму основу языка html - ссылки есть не что иное, как указатели на смежные тексты, высказывания, источники и т.п., одним словом - цитаты в той или иной своей ипостаси. Что касается безграничности гипертекста, то масштабы виртуального пространства глобальной сети говорят сами за себя - электронный космос практически не знает никаких границ и барьеров.

Специфическим образом в гипертекстовом пространстве выявляется и такая характеристика интертекстуальности, как деперсонализация автора. В самом общем плане растворение автора в Интернете, так же как и в любом другом тексте, осуществляется в соответствии со схемой, предложенной французским культурологом-структуралистом Роланом Бартом в его ставшем знаменитом эссе „Смерть автора”.

Как утверждает Р.Барт, „каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собою новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки старых культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. - все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык” [2].

Концепция интертекстуальности тесно связана с проблемой теоретической „смерти субъекта”, которую провозгласил еще Мишель Фуко, а Ролан Барт переосмыслил как „смерть автора” (т. е. писателя), и „смертью” индивидуального текста, растворенного в явных или неявных цитатах, а, в конечном счете, и „смертью” читателя, неизбежно цитатное сознание которого столь же нестабильно и неопределенно, как безнадежны поиски источников цитат, составляющих его сознание.

Отчетливее всего эту проблему сформулировала Лю Перрон Муазес, заявившая, что в процессе чтения все трое - автор, текст и читатель - превращаются в единое „бесконечное поле для игры письма” [4].

Каноническую формулировку понятий „интертекстуальность” и „интертекст”, по мнению большинства западных теоретиков, дал Р. Барт: „Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты 102

предшествующей культуры и тексты окружающей культуры.

Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. - все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык.

Как необходимое предварительное условие для любого текста, интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитаций, даваемых без кавычек” [2].

Таким образом, пропущенный через призму интертекстуальности, мир предстает как огромный текст, в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно только по принципу калейдоскопа: смешение различных элементов дает все новые комбинации.

С точки зрения М.Грессе, интертекстуальность является составной частью культуры вообще и неотъемлемым признаком литературной деятельности, в частности. Любая цитация, какой бы характер она ни носила, а цитирование всегда неизбежно, вне зависимости от воли и желания писателя, обязательно вводит его в сферу того культурного контекста, опутывает его той „сетью культуры”, ускользнуть от которых не властен никто [4].

Эдна Эндриус, излагая теоретические основы интертекстуального анализа, пишет: „В первую очередь надо поставить вопрос о границах художественного текста или об их отсутствии” [9, 80]. Тем самым она утверждает мысль, что художественный текст открыт и беспределен.

„Текст - относительно автономная динамическая подсистема, у которой возможность деления на множество функций может проявиться только во взаимодействии - автора, читателя, социального и исторического пространства, т. е. во взаимодействии всех частей контекста произведения” [9, 81].

Однако далеко не все литературоведы, прибегающие в своих работах к понятию интертекстуальности, восприняли столь расширительное ее толкование.

Слишком буквальное следование принципу интертекстуальности в ее философском измерении делает бессмысленной вообще всякую коммуникацию, поэтому многие трактуют ее более сужено и конкретно, их интересует та же проблема, что и М.М.Бахтина, - взаимодействие „своего” и „чужого” слова.

Французский литературовед Жерар Женетт в своей книге „Палимпсесты: литература во второй степени”, написанной в 1982 г., предложил наиболее общую пятичленную классификацию разных типов межтекстовых взаимодействий:

1) интертекстуальность как соприсутствие в одном тексте двух и более текстов (цитаты, аллюзии, плагиат, самоцитаты, т.е. интратекстуальность);

2) паратекстуальность как отношения между текстом и его паратекстом, т. е. тем, что его окружает: к своему заглавию, вступлению, заключению, посвящению, выражению признательности, сноскам, иллюстрациям, послесловию, эпиграфу, суперобложке ит. д.;

3) метатекстуальность как комментирующая и часто критическая ссылка на свой предтекст;

4) гипотекстуальность как осмеяние и пародирование одним текстом другого; отношение текста к более раннему гипотексту или жанру, на основе которого данный текст создан, но трансформированному или переработанному в виде пародии или продолжения;

5) архитектстуальность, понимаемая как соотнесенность текста с определенным жанром.

Эти основные классы интертекстуальности Ж.Женетт подразделяет затем на многочисленные подклассы и типы, прослеживая их взаимосвязи.

Дэвид Чэндлер дополняет этот список термином „гипертекстуальность”, обозначающим компьютерный вариант нелинейного текста, который отсылает читателя к другим текстам при помощи электронных ссылок - интернет-страниц.

В свою очередь литературовед Н. А. Фатеева выделяет термин „автоинтертекстуальность” - сопоставление текстов только одного автора. Обычно среди них “находится один, который выступает в роли метатекста (сопрягающего, разъясняющего текста) - или автоинтекста - по отношению к остальным, или же эти тексты составляют текстово-метатекстовую цепочку, взаимно интегрируя смысл друг друга” [8, 91].

Все чаще в литературоведении встречается и относительно новый термин „интратекстуальность” - самоцитирование.

Исследователь И.В.Арнольд рассматривает интертекстуальность как диалог между литературными текстами, хотя допускает и более широкое понимание; разграничивает языковую и текстовую интертекстуальность, выделяет мозаичность текста.

„Проблема интертекстуальности и проблема литературных влияний близки, но не тождественны. Изучая интертекстуальность в литературе, мы подходим к тексту не с точки зрения замысла автора, а смотрим на то, что попало в текст, что увидят в нем читатели, какие ассоциации эти включения могут в нем вызвать” [1, 54].

Предлагается и ещё одна классификация интертекстуальных проявлений в тексте - разграничение между внешней и внутренней интертекстуальностью, которую различает И.В.Арнольд.

Внешняя интертекстуальность подразумевает лишь припоминание источника читателем, примером такого рода явления может служить пародия; внутренняя интертекстуальность предполагает включения фрагмента источника - интекста - в данный текст [1].

Аналогичную задачу - выявить конкретные формы литературной интертекстуальности (заимствование и переработка тем и сюжетов, явная и скрытая цитация, перевод, плагиат, аллюзия, парафраза, подражание, пародия, инсценировка, экранизация, использование эпитафов и т.д.) - поставили перед собой и немецкие исследователи У.Бройх, М.Пфистер и Б.Шульте-Мидделих в книге „Интертекстуальность: формы и функции” (1985 г.).

Ученых интересовала также проблема функционального значения интертекстуальности - с какой целью, для достижения какого эффекта писатели 104

обращаются к произведениям своих современников и предшественников.

Идея интертекстуальности возникла в ходе критического осмысления широко распространенной художественной практики, захватившей в последние десятилетия не только литературу, но и другие виды искусства. А для писателей-постмодернистов действительно весьма характерно цитатное мышление; в частности, Б.Морриссетт, определяя творчество А.Роб-Грийе, вообще назвал постмодернистскую прозу „цитатной литературой” [4].

Интертекст предшествует отдельному тексту, а всякий отдельный текст по сути своей интертекстуален. Концепция интертекстуальности, оказавшая огромное влияние на современное искусство, связана с тягой культуры XX века к духовной интеграции. На уровне художественной практики можно выявить множество конкретных проявлений интертекстуальности.

Положение, что история и общество в целом могут быть прочитаны как текст, привело к восприятию человеческой культуры как единого интертекста, который в свою очередь служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста.

Список использованной литературы

1. Арнольд И.В. Проблемы интертекстуальности // Вестник СПбГУ. - Сер. 2. - 1992.- Вып. 4. - № 23. - С. 53-60.
2. Барт Ролан. Смерть автора // Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Пер. с фр. - М.: Прогресс, 1994. - 616 с. - С. 90.
3. Бахтин М.М. Проблема материала, содержания и формы в художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. - М: Худож. лит., 1986.- 502 с. - С. 6-71.
4. Ильин И.П. Стилистика интертекстуальности: Теоретические аспекты // Проблемы современной стилистики. - М., 1989. - С. 186-207.
5. Ильин И.П. Постструктурализм: Деконструктивизм: Постмодернизм. - М., 1996.
6. Кристева Юлия. Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с фр. - М.: РОССПЭН, 2004. - 656 с.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. - М.: Искусство, 1970.-384 с.
8. Лотман Ю.М. Текст в тексте: Труды по знаковым системам // Учен, зап. Тартуск. ун-та. - Вып. 367. - 1981. - С. 3-18.
9. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. - М., 2000. - 280 с.
10. Эндрюс Эдна. Взаимосвязь творчества Булгакова и Замятина: развитие символики Замятина в романе “Мастер и Маргарита” (тема революции в аспекте интертекстуального анализа) // Вестник СПбГУ. - Сер. 2. - 1992. - Вып.2.-№9.-С. 75-83.

Summary

The article deals with an urgent problem of text analysis in context of cultural intercommunication. Numerous types of texts are investigated as intertextual mosaics of quotations and allusions.

ПОРТРЕТ В ТУРГЕНЕВСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

У статті розглядаються питання, що стосуються поетики творів І. С. Тургенева, аналізуються лексико-стилістичні засоби створення портретів героїв повістей та романів письменника.

Творчество Ивана Сергеевича Тургенева составило целую главу в истории не только русской литературы, но и русского литературного языка. Изучению его жизни, творчества, языка его произведений посвящены многочисленные работы литературоведов, лингвистов, методистов: Е.В. Авдеева, Ю.Ф.Басихина, Н.Л.Бродского, Г.А.Бялого, В.В.Голубкова, Н.Н.Наумовой, Л.А.Озерова, Л.В.Пумпянского, П.Г.Пустовойта и мн.др. Однако далеко еще не все вопросы, касающиеся особенностей языка тургеневских произведений, решены. Так, до сих пор не описаны лексикостилистические средства создания портретов героев повестей и романов писателя, что и является целью данной статьи.

Общеизвестно, что стиль каждого большого художника - нечто единое целое, законченная система, где нет ничего лишнего, случайного. Все в стиле И.С.Тургенева: и портрет, и пейзаж - подчиняется этико-эстетическим взглядам писателя, его мировосприятию. По мнению писателя, жизнь человеческая коротка и сиюминутна, человек не способен познать безграничное мироздание. Тургенев считает, что гармония в природе достигается единством противоположных начал. Задача для каждого человека - примирить чувственное и духовное, личное и общественное. Поэтому основной предмет писательского анализа - это человек в его личной жизни и общественной деятельности, человек, проверяемый на прочность, силу характера в его отношении к любви. В этой связи огромное значение приобретает портрет персонажа произведения, через который автор показывает его характер, психологические особенности. ;

И.С.Тургенев - тонкий и глубокий мастер портрета. Писатель умело подобранными словами, удачными эпитетами и сравнениями лепит образ героя на протяжении всего повествования. Обратим внимание на то, как И.С.Тургенев описывает героиню повести „Вешние воды” Джемму: *нос у ней был несколько велик, но красивого, орлиного ладу, верхнюю губу чуть-чуть оттенял пушок; зато цвет лица, ровный и матовый, ни дать ни взять слоновая кость или молочный янтарь, волнистый лоск волос, как у Аллориевой Юдифи в Палаццо-Питти, - и особенно глаза, темно-серые, с черной каемкой вокруг зениц, великоленные, торжествующие глаза, - даже теперь, когда испуг и горе омрачили их блеск...*

Уже из одного этого описания наружности Джеммы перед нами встает

живая, взволнованная девушка, умеющая глубоко любить и чувствовать.

Большой выразительностью отличаются сравнения, которые использует писатель при описании внешности, характеров, поступков героев. Самые интересные сравнения взяты автором из мира природы: Санин скорее напоминал *молодую, кудрявую, недавно привитую яблоню в наших черноземных садах; Горечь едкая и жгучая, как горечь полыни, наполняла всю его душу. Сердце Санина билось так легко, как бьет крылами мотылек, прикипший к цветку и облитый летним солнцем.* Описывая старика Панталеоне, писатель подробно останавливается на одной детали портрета, характерной для этого персонажа: *...а огромные космы волос, смоченные потом, грузно раскачивались из стороны в сторону, словно корни крупного растения, подмытые водою.* Об Асе пишется: *она не походила на барышню; во всех ее движениях было что-то беспокойное: этот дичок недавно бы и привит, это вино еще бродило.*

Излюбленными сравнениями, описывающими человека, у Тургенева являются сравнения с птицами: Панталеоне *турманом* выбежал из-за куста, снова уподобился *птице, да еще сердитой, - ворону, что ли, или коршуну; Фигура величественная, нос как у орла; нос ... орлиного ладу; Закутанная в длинную шаль, она сидела на стуле возле окна, отвернув и почти спрятав голову, как испуганная птичка.*

Писатель использует также такие сравнения, которые выражают психологическую сущность образа, его основную идею. Так, сравнивая улыбку Санина с улыбкой ребенка, автор раскрывает перед нами душевную простоту и доверчивость своего героя. То же самое можно сказать и о Джемме, у которой *зубы блистали... невинно, как у детей.* Непосредственность характера Александры Павловны Липиной Тургенев передает таким же сравнением - *она глядела и смеялась, как ребенок; барыни находили ее простенькой.*

Иным предстает перед нами облик героини повести „Вешние воды” Марья Николаевна Полозовой. И.С.Тургенев находит сравнения, соответствующие ее характеру: *Змея! ах, она змея!.. Но какая красивая змея!* О ее глазах автор пишет: *У ястреба, который когтит пойманную птицу, такие бывают глаза.* В этих двух сравнениях - вся Марья Николаевна: вкрадчивая, ненасытная, хищная.

Хищная сущность, звериная сила этой героини передается также сравнением с мифическим персонажем - кентавром: *Разыгрались удалые силы. Это уж не амазонка пускает коня в галоп - это скачет молодой женский кентавр - полужверь и полубог - и изумляется степенный и благовоспитанный край, попираемый ее буйным разгулом!*

Изменчивое поведение, особенности характера героини повести „Ася” передается сравнением - *Что за хамелеон эта девушка!* А сластолюбие и лицемерие Пандалевского писатель рисует так: *С лица его тотчас исчезла вся сладость, самоуверенное, почти суровое выражение появилось на нем... Константин Диомидыч осторожно, как кот, подошел к девушке и заговорил с ней.*

Писатель некоторых героев рисует в сатирическом ключе, используя для этого и сравнения, имеющие особый комический оттенок: *прямой, как стрела,*

завитый, как пудель (Крюбер); висбаденский критик с *огромными ушами, как у летучей мыши*, Волынцев глядел *грустным зайцем*.

Умело автор создает иронические портреты: *В последнее время в нашей литературе, после тщетного искания „новых людей”, начали выводить юношей, решившихся, во что бы то ни стало, быть свежими!., свежими, как фленбургские устрицы, привозимые в С.-Петербург.* Некоторые портреты имеют юмористическую окраску, которая создается путем использования особых сравнений. Так, растрепанные косицы Панталеоне *придаваѣи фигуре старичка сходство с хохлатой курицей*.

Красочности и точности художественных портретов в произведениях И.С.Тургенева в значительной мере способствуют многочисленные эпитеты. Среди них есть и так называемые объективные эпитеты, которые способствуют передаче более точного портрета персонажа: *Перед ним [Саниным], в легком, серо-зеленом баржевом платье, в белой тюлевой шляпке, в шведских перчатках... стояча Марья Николаевна („Вешние воды”); гувернантка, старая и сухая дева лет шестидесяти, с накладкой черных волос под разноцветным чепцом и хлопчатой бумагой в ушах („Рудин”)*.

Любит писатель и эпитеты, передающие цветовые представления: *желтая голова старухи, бледно-серые глазки, черные как смоль волосы, цвет лица, ровный и матовый, как слоновая кость или молочный янтарь* и т. д.

Психологические детали в портрете передаются преимущественно при помощи эмоциональных эпитетов, приоткрывающих внутренний мир персонажа. У Полозова выражение лица *кислое, ленивое и недоверчивое*; у Санина - *простодушно-веселое, доверчивое, откровенное*; у Марьи Николаевны глаза *алчные, светлые, дикие*, у Джеммы - *доверчивые и благодарные*; у Басистова - *свиные глазки*.

Писатель, описывая персонажей, использует и оценочные эпитеты, которые связаны с мировоззрением автора, с его оценкой действительности. Так, эпитеты, характеризующие Клюбера, звучат явной иронией: *отлично воспитанный и превосходно вымытый молодой человек; более чопорный и накрахмаченный, чем когда-либо; он направился к трактиру величественной походкой*.

Подвижность, необычайную изменчивость характера и эмоционального состояния главной героини повести „Ася” писатель передает с помощью оценочных и эмоциональных эпитетов: *Я тут в первый раз хорошенько рассмотрел ее лицо, самое изменчивое лицо, которое я только видел; ее лицо опять изменилось, опять появилась на нем вызывающая, почти дерзкая усмешка. - Она почти ничего не говорила, спокойно поглядывала на свою работу, и черты ее приняла такое незначительное, будничное выражение, что мне невольно вспомнились наши доморощенные Кати и Маши...; Я подныч голову и увидал ее лицо. Как оно вдруг преобразилось! Выражение страха исчезло с него, взор ушел куда-то далеко и увлекал меня за собою, губы слегка раскрылись, лоб побледнел, как мрамор, и кудри отодвинулись назад, как будто ветер их откинул*.

И.С.Тургенев при описании героев произведений часто использует три-четыре эпитета при одном определяемом слове: *ее рука была... теплей, и глаже*, 108

и мягче, и жизненней („Вешние воды”); самые черты ее мне показались больше, строже, проще („Ася”); Но лучше всего в ней было выражение ее миловидного лица: доверчивое, добродушное и кроткое („Рудин”).

Характерны для поэтики Тургенева и лексические повторы разных видов, которые усиливают напряженность повествования, подчеркивают основные черты героев, выделяют ключевые особенности внешности, что помогает более полно представить персонажей романа во всем объеме их внешней и внутренней сущности. Для образа Джеммы ключевыми являются такие повторяющиеся приметы, как: повторяющееся восклицание - *Какая же это была красавица!*; повторение глагола *любоваться* (ею самой любовался Санин; старик Панталеоне...любовался прекрасным лицом девушки), часто встречается оценочный эпитет *прекрасный* (*прекрасная девушка, идеальнопрекрасное лицо*) и др.

Целостность художественных образов создается единством лексики и речевого строя. Портреты героев даны в движении, они не статичны, а динамичны, хотя всегда наделены какой-то одной особенной чертой, связывающей их между собой: *Медленно раскрылись большие черные глаза. Они глядели еще тупо, но уже улыбались - слабо; та же слабая улыбка спустилась на бледные губы; Выражение ее лица было так сильно и ярко, что казалось, вот сейчас либо слезы у нее брызнут, либо вырвется хохот.*

Портреты героев характеризуются эмоциональностью, оценочностью, глубокой психологичностью. Например, Тургенев рисует яркий образ Марии Николаевны Полозовой, которая *была замечательная особа. И не то чтобы она была отъявленная красавица: в ней даже довольно явственно сказывались следы ее плебейского происхождения. Лоб у ней был низкий, нос несколько мясистый и вздернутый; ни тонкостью кожи, ни изяществом рук и ног она похвастаться не могла - но что все это значило? Не перед „святыней красоты”, говоря словами Пушкина, остановился бы всякий, кто бы встретился с нею, но перед обаянием мощного, не то русского, не то цыганского, цветущего женского тела... и не невольно остановился бы он!*

Основное свойство произведений писателя, определяющее характер не только их стиля, но и вообще тургеневской поэтики, - лиризм. Тесная связь автора с героями произведений, духовная близость, существующая между ними, сказывается, прежде всего, в общем характере повествования, с его незаметными, плавными переходами от размышлений и монологов персонажей (особенно рассказчиков) к авторскому описанию и к прямым авторским суждениям о жизни.

Но присутствие личности автора, его отношение к описываемым событиям отчетливо видно и в более частных проявлениях стиля: в многообразных сравнениях, отражающих богатый духовный мир самого Тургенева; в объективных, оценочных, эмоциональных эпитетах.

Summary

The article is dedicated to the questions concerning of poetics I. S. Turgenev's works, lexico-stylistic means of creating heroes' portraits in stories and novels of the author are analysed.

Т.В.Михальченко
старший преподаватель,
ТЛыгун
студентка

ОСОБЕННОСТИ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕВОДОВ В.БРЮСОВА (на примере поэзии П.Верлена)

Статья посвящена проблемам художьного перекладу. Автор зупиняється на перевагах та особливих рисах віршових перекладів В. Брюсова.

Творческая судьба Брюсова-переводчика интересна и многогранна. Будучи самобытным и оригинальным поэтом, одним из зачинателей русского символизма, В.Брюсов посвятил одну из удивительных граней своего таланта художественным переводам французской лирики XIX века.

Талантливый критик и авторитетный знаток поэтического искусства, Брюсов неслучайно остановил свой выбор на поэзии французских символистов, близких ему по духу и мироощущению. Одним из первых в России он начал переводить П.Верлена. Ранние опыты Брюсова были напечатаны в сборниках „Русские символисты” (1894,1895 гг.).

После Брюсова появился целый ряд переводов Верлена. В журналах и отдельных сборниках выходили переводы Н.Новича, И.Тхоржвского, Н.Минского, И.Анненского, П.Петровского, Ф.Сологуба и других. Среди этих переводов есть и в большей степени удачные попытки воссоздания на другой язык французских подлинников. Однако, во всех этих переводах поэзия Верлена представлена лишь фрагментарно, так как переводчики руководствовались в выборе стихотворений исключительно личным вкусом, не заботясь о воссоздании целостности поэтического мира одного из выдающихся поэтов Франции XIX столетия.

Вновь и вновь обращаясь к стихотворениям Верлена, Брюсов дорабатывает свои переводы, стремясь к более точному воссозданию образов и музыкальности оригиналов. В 1911 году выходит брюсовский сборник переводной поэзии Верлена. В предисловии переводчик четко формулирует свою задачу: „Я попытался перевести как все те стихотворения, которые доставили Верлену славу лучшего из французских лириков XIX века, так и те, в которых выразились основные черты его мирозерцания и главные этапы его судьбы. Мне бы хотелось, чтобы мой сборник мог дать русскому читателю более или менее полное представление о жизни и творчестве „бедного Лилиана” [1,6].

Труд Брюсова был оценен по достоинству. Восторженные отзывы современников и многократные переиздания сборника (последнее в 2001 году) подтверждают значительность вклада Брюсова в сокровищницу русской переводной поэзии.

Глубоко и всесторонне изучив творчество Верлена, Брюсов тщательно подходит к отбору стихотворений для сборника, стараясь включить наиболее 110

характерные образцы, отражающие творческую эволюцию поэта. По мнению Брюсова, переводчик должен отталкиваться от особенностей творческого метода переводимого поэта. Так, в большинстве стихотворений сборников „Романсы без слов”, „Когда-то и недавно” сказался метод, который был назван Брюсовым „импрессионизм в поэзии”. Особенность этого метода состоит в том, что поэт не стремится нарисовать связную картину или рассказать последовательно события. Верлен дает ряд образов, один за другим, соответственно тому, как они являлись перед его взором.

Так, например, стихотворение Верлена „Деревьев тень в воде...” („L'ombre des arbres dans la riviere embrumee...”) напоминает пейзаж художников-импрессионистов, где все неясно, как бы подернуто дымкой, растворено в тумане. Погружаясь в лиловую тень деревьев, лирический герой сливается душой с печальным и таинственным миром природы:

*Le rossignol qui du haut d'une branche
se regarde dedans, croit etre tombe dans
la riviere. Il est au sommet d'un chene
et toute fois il a peur de se noyer.
Cyrano de Bergerac*

*L'ombre des arbres dans la riviere embrumee
Meurt comme de la fume
Tandis qu'en l'air, parmi les ramures reelles,
Se plaignent les tourterelles.*

*Combien, o voyageur, ce paysage bleme
Te mira bleme toi-meme,
Et que tristes pleuraient dans les hautes feuilles
Tes esperances noyees! [5,103].*

В подстрочном переводе это стихотворение звучит так:

*Соловей, который с высоты ветки
смотрится вниз, думает, что он
упадет в реку. Он на вершине дуба,
и всякий раз он боится утонуть.
Сирано де Бержерак*

*Тень деревьев в затуманенной реке
Исчезает, как дымка,
Тогда как в воздухе, среди веток
Жалуются горлицы.*

*О путник, до какой степени этот бледный пейзаж
Отметил бледностью тебя самого,
И как грустно плачут в высоте листья*

Твои утонувшие надежды.

Перед нами небольшая пейзажная зарисовка, где окружающие предметы не существуют для поэта отдельно от света. Для этого автор использует ряд языковых средств, способствующих большей выразительности и изобразительности предметного ряда: глагол *mourir* - *растворяться, гаснуть*; прилагательные *Bleme* - *мертвенно-бледный, тусклый*; *embrume* *затуманенный*; существительное *la fumee* - *дымка, дым*.

Отенок грусти и меланхолии передается сопоставлением тени деревьев, отраженных в воде, и реальной листвы, бледностью и размытостью пейзажа. Ряд антропологических образов, выраженных олицетворениями (*утонувшие надежды; жалуются, сетуют горлицы*) усиливает ноты печали, разочарования и несбыточности мечты.

Сохранив неясные очертания образов и общую тональность стихотворения, Брюсов достигает полного унисона с настроением и душевными порывами лирического героя:

*Соловью, который с высоты дуба
глядится в реку, кажется, что он
упал туда. Сидя на вершине дуба,
он боится утонуть.*

Сирано де Бержерак

*Тень деревьев в воде, под сумраком седым
Расходится, как дым.
Тогда как в высоте, с действительных ветвей
Рыдает соловей.*

*И путник, заглянув к деревьям бледным, - там
Бледнеет страшно сам,
Л утонувшие надежды и мечты
Рыдают с высоты [2, 98].*

В первоизданном виде оставлен и метрический размер оригинала, „так как именно форма является единственным средством выражения духа” [3, 523]. С ней связана проблема развития и пропорции образов. В этом переводчик обязан слепо следовать за автором. Невозможно сокращать или удлинять стихотворение, не меняя в то же время его тона, даже если при этом сохранено количество образов. И лаконичность, и аморфность образа предусматриваются замыслом, и каждая лишняя или недостающая строка меняет степень его напряженности.

В переводе Брюсова, как и в оригинале, звучит разноstopный ямб: пятиstopный ямб первого-третьего стиха чередуется с двуstopным ямбом второго-четвертого стиха. Просодия французского языка (ударение на последнем слоге) находит свое адекватное воплощение в мужской рифме брюсовского перевода (*седы'м - ды'м, ветве'й - солове'й, мечты' - высоты'*, 112

та'м - са'м).

Очень важен ритмический рисунок стихотворения. Верлен всегда остается верен провозглашенному им принципу: „De la musique avant tout!” („Прежде всего - музыка!”). Само название сборника Верлена „Romances sans paroles” („Романсы без слов”) свидетельствует о стремлении поэта усилить музыкальную окраску стихов. Часто словесное содержание отходит на второй план, а пленяют прежде всего сами звуки слов, сочетания гласных и согласных, сонорных и носовых.

Точно передав мысли и образы оригинала, Брюсов не упускает саму сущность поэзии Верлена, он пытается найти в звуках русских слов что-то соответствующее музыке слов французских, по возможности не слишком удаляясь от оригинала. Слово *la tourterelle* - *горлица* по звуковой наполненности созвучно русскому *трель*, которое ассоциативно читатель сближает со словом *соловей*, о котором речь идет в эпиграфе. Таким образом, переводчик добивается консонанса мелодий оригинала и перевода.

Основным правилом для Брюсова-переводчика являются слова: „...есть средства узнать душу поэта, как бы искусно он ее не скрывал. Надо вчитаться в его стихи, и по вспыхивающим рифмам, по внезапным перебоям ритма угадать биение сердца” [3, 536]. Именно этим отмечены брюсовские переводы, где четко соблюдаются метр и размер, число строк и чередование рифм оригинала, где сохраняется характер словаря и особые приемы переводимого поэта, тип сравнений и переходы тона.

Список использованной литературы

1. Брюсов В. Сочинения. В 2-х тт. - М.: Художественная литература, 1987.
2. Верлен П. Собрание стихов / Перевод с французского и биографический очерк В. Брюсова. - М.: АСТ, 2001.
3. Гумилев Н. Золотое сердце России. Сочинения. - Кишинев: Литература артистикэ, 1990.
4. Карельский А. Творческая индивидуальность переводчика и его „стилистический слух” // ИЛ. - 1994. - №6.
5. Verlaine Paul. Poesies. - М.: Прогресс, 1977.

Summary

The article is dedicated to problems of artistic translation. The auther dwells on merits end distinctive sentures of Bryusov translation exspressed in verse.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА В „ЛИГЕЙЕ” Э.ПО КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ НОВЕЛЛИСТИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО

В статті розглядаються деякі особливості жанру новели і їх взаємозв'язок з мовленнєвою організацією тексту в новелах Едгара По зокрема у тексті „Лігейі”.

В теории новеллы есть несколько основополагающих признаков, которые непременно должны учитываться как жанрообразующие при любом подходе к исследованию проблемы, связанной с изучением новеллистических особенностей. К таковым относятся базовое определение И.В.Гете о новелле как о „новом невиданном происшествии”, замечание Л.Тика об основе новеллистического события - „незначительном или значительном случае, представленном как удивительный и единичный” [2, 247], „соколиная теория” П.Хейзе о значении ключевого образа в новелле, разработанные Э.По положения о характере изложения событий в ней и необходимости „центрального эффекта” и т.д. При всей сложности и многообразии подходов к изучению новеллы в ее жанровой специфике остается все же немало пробелов, одним из которых является анализ природы новеллистического слова. Упоминая о специфике речи в тексте новеллы, исследователи обычно говорят о конкретных произведениях и связывают речевые особенности со своеобразием авторской речи, манеры изложения и мировоззрения определенного писателя в большей мере, чем в связи с требованиями жанра. Тем не менее, жанровые признаки также влияют на речевую организацию текста и требуют соблюдения определенных законов, общих для писателей, работающих в жанре новеллы.

Прежде всего, специфика новеллистического слова связана с таким характерным признаком жанра как краткость и динамичность: „Дело тут не только в том, что новелла тесно связана с фольклором, с устным рассказом, из него вырастает, но в самом стремлении рассказать, запечатлеть в острых и выразительных формах „случившееся”, то, что поразило, остановило внимание, передать характерные эпизоды живого потока быта и нравов” [2, 248], - отмечает В.А.Виноградов, показывая роль речевой техники в новелле. Как „краткая повествовательная форма”, новелла оперирует особым словом, предельно точным в условиях краткости, „заостренным” и целенаправленным, что связано с устной рассказовой традицией, где доминирует „крепкое словцо”, некоторым образом даже упрощенное.

Важнейшим признаком новеллистической организации текста является „пуанта” („pointe”): так называют поворотный пункт, неожиданный момент, открытие „нового, ранее неизвестного” - смысловое ядро жанра и главный признак новеллистической композиции. Как правило, в новелле - это резюме, вывод или неожиданное сообщение, выраженное в одной фразе, предполагающее точное, краткое, блестящее высказывание, иногда 114

афористичное, в нем должна быть сосредоточена „соль” новеллы, ее центральная мысль. Критики приводят многочисленные образцы подобных фраз, например, широко известный вывод седьмой новеллы второго дня „Декамерона” Боккаччо: „Вот почему стали говорить: уста от поцелуя не умяются, а как месяц обновляются”.

Новелла зачастую держится на внутреннем противоречии, столкновении декларации события и неожиданности его исхода: идейное и конструктивное целое новеллы, таким образом, зависит от речевого поворота или переоценки происходящего. Этот факт еще очевиднее подчеркивает значение речевой организации текста новеллы.

По условию жанра новелла работает с одним эпизодом, отдельным случаем, готовым характером. Умышленная узость изображаемой действительности диктует и определенный выбор языковых средств, для которых выжнее всего лаконичность. Фраза А.Пушкина: „Роман все выбалтывает до конца” - как нельзя более точно отражает смысл новеллистической речи - по принципу противопоставления можно заключить, что новелла использует слово в менее развернутом виде, но заботится о предельной точности выражения, от которой зависит смысл новеллистического сообщения. Итак, важнейший признак речи новеллы - это сконцентрированное слово, связанное с тем, что „новелла демонстрирует противоречие, в то время как роман раскрывает его с широтой и обстоятельностью” [2, 257].

Специфичность новеллистической обработки материала заключается в „самом способе охвата, художественного освоения этих событий. Они упрощены, сжаты, сокращены. „Сложность” событий и взаимоотношений отступает на задний план перед „дельностью” [2, 250]. По этой причине новеллистическая речь задана не характером персонажей и не обусловлена изменением их настроения, а определена целью новеллистического сообщения: интонация и стилистика новеллистического изложения события важнее, чем точность отражения специфики речи его участников. Таким образом, можно отметить, что в новелле речевой материал подчиняется общим закономерностям организации пространства текста и новеллистическое слово отмечено признаками, которые в целом играют определяющую роль в формировании произведения по принципу жанровой организации.

В частности это можно проследить при анализе новелл Эдгара Аллана По, знаменитого американского поэта и новеллиста, оказавшего заметное влияние как на становление национальной литературы, так и заслужившего титул теоретика жанра новеллы в мировой литературе. Блестящий поэт-романтик, Э.По, сохраняет особую поэтическую интонацию и в новеллах, хотя около 70 написанных им произведений в этом жанре разнообразны по содержанию, темам, отличаются разноплановостью и внутрижанровым признакам. Известно, что Э.По считается изобретателем детективной новеллы („Убийство на улице Морг” и др.), фантастической („Приключения Ганса Пфааля”), психологической [3], в его наследии есть пародии и сатиры, иносказательные новеллы, которые сам писатель называл „гротески” и т.д. Все они отмечены высоким уровнем художественного мастерства, впечатляющей

эрудицией, обширными познаниями автора в разных сферах искусства и науки, что нашло отражение в речевой организации текста. Один из первооткрывателей творчества Э.По и его пропагандист французский поэт Шарль Бодлер отмечал: „Разговор с По был всегда замечателен и давал пищу для размышлений. По не был тем, что называют хорошим говоруном - это ужасная вещь, - а к тому же и речь его, и перо боялись всего условного; но обширные познания, великолепный слог, прекрасная подготовка и впечатления, собранные в нескольких странах, делали речь его поучительной” [1, 787]. Отмеченные особенности речи нашли отражение в новелле Э.По.

Новеллистика Э.По делится на раннюю, сделанную в основном по рецепту журнальной прозы, отличающуюся наличием фантастики, гротеска и пародии, и на зрелую прозу 40-х годов, когда он активно разрабатывает жанровый канон. К этому периоду относится новелла „Лигейя”, которую писатель считал своим лучшим произведением. Написана новелла в 1838 году, но в 1845 была значительно переработана и известна в этом варианте. Для новеллы „Лигейя” характерны те признаки художественного мировоззрения Э.По, которые критика признает ведущими: сочетание пародии и мистики, наличие зашифрованных смыслов, разработка романтической концепции и т.д. В этой новелле заметны и те особенности речевой организации материала, которые отличают творческую манеру Э.По.

Речевые особенности текста „Лигейя” обусловлены общими требованиями, предъявляемыми Э.По к жанру новеллы, ведущим среди которых был принцип „единства впечатления и эффекта”. Важную роль в достижении “тотального эффекта” По связывал с единством стиля, в основе которого, “как он полагал, должно лежать „единство тона” [3, 280].

Это совпадает с отмеченным выше общим для жанра новеллы стремлением к такой организации речи, где интонация и стилистика новеллистического изложения доминируют над точностью отражения специфики речи отдельных персонажей произведения. В состав требований По к „единству тона” входили общая тональность произведения, эмоциональная окрашенность лексики и синтаксическая структура текста.

С точки зрения лексико-фразеологических средств художественной речи По-новеллист необыкновенно разнообразен: он использует неологизмы (месмеризм, трансцендентальность, пр.), устаревшие слова (ложе, недуг, врачеватели, родичи и т. д.), обращается к возвышенной лексике, поэтической речи (например, узы Смерти или смертный одр), не избегает просторечий. В его новеллистике огромное количество ссылок, цитат из разнообразных источников, афоризмов, изречений. Часто встречаются образцы речевой игры, даже в названиях новелл - например, „Герцог де л’Омлет” или „Литературная жизнь Каквас Тама, эсквайра”.

Особая интонация новелл Э.По в основном создается за счет эпитетов, построения фраз по возрастающей к накалу эмоции, описания пейзажа в сопоставлении с переживанием персонажа; часто в прозаический текст вставлены стихи, что значительно усиливает эмоциональное напряжение текста и является отличительной чертой авторской манеры Э.По (стихотворение 116

„Червь-победитель” в „Лигейе” или стихотворение о заколдованном чертоге в „Падении дома Ашеров”).

В „Лигейе” эмоциональное напряжение тона рассказчика настолько сильно, что оно окрашивает любой фрагмент текста. Например, в описании возлюбленной рассказчика Лигейи использованы слова с высокой, поэтической окраской, возвышенная речь, не допускающая сомнений в исключительности героини: у нее „облик”, „осанка”, „царственная поступь”, „мраморные персты”, „газельи глаза”, рассказчик называет ее „дева”. Она обладает „красотою существ, живущих над землею или вне земли”, которая „воцарилась в душе моей, словно в алтаре”, - сообщает рассказчик, добавляя, что ученость Лигейи была „громадна, такой я не встречал ни у одной женщины” [6, 147]. Ключевые слова к характеристике Лигейи - „странная”, „волнующая”, „пылкая”, „царственная”; постоянное определяющее слово - „Госпожа”. Все эти чрезмерные преувеличения подчеркнуты еще и авторским курсивом, который По использовал в тексте для достижения особой интонации, напряжения повествования, которое призвано усилить впечатление необычности героини и объяснить вероятность невероятного перевоплощения умершей женщины, что и является сюжетным содержанием новеллы.

„Краткость и точность в подборе слов для нагнетания общего мрачного колорита повествования выражены здесь с исключительной даже для По последовательностью, зримо воссоздающей атмосферу” [5, 719], - это замечание по поводу одной из новелл Э.По как нельзя более точно отражает характер организации речевого материала в его новеллах в целом и имеет непосредственное отношение к „Лигейе”. Отсутствие случайностей, общая тональность текста, точность слов, их созвучие, подогнанное по поэтическому образцу, - таковы приметы речи в новелле Э.По.

Кроме того, эмоциональное напряжение передается посредством особого построения фразы и последовательности нескольких фраз, например: „О, бессмысленное слово, за звучность которого мы укрываем наше полное неведение духовного! Выражение глаз Лигейи! Сколько долгих часов размышлял я об этом! О, как я пытался постичь это выражение целую летнюю ночь напролет! Что это было - то, глубочайшее демокритова колодца - что таилось в бездонной глубине зрачков моей подружки? Что это *было?*” [6, 147]. Такое нарастание эмоционального напряжения через синтаксическое построение текста - одна из характерных примет новеллы Э.По. Оно призвано к тому же доказать и своеобразие психики и речи рассказчика, отличающегося экзальтированностью, возбудимостью и необыкновенной психической подвижностью. Так, благодаря особенностям речевой организации новеллистического текста, По заставляет читателя ощутить перенос главной идеи текста в сферу эмоционального переживания, в подтекст. В финале новеллы, когда измученный рассказчик обнаруживает в облике умершей жены незабвенные черты Лигейи, Э.По не берется рассудить, бывает такое или невозможно. Его дело описать „случай”, необыкновенное происшествие. Эдгар По мастерски нагнетает атмосферу таинственного и необычного в новелле, читатель захвачен напряжением текста и весь во власти эмоций - вывод может

противоречить здравому рассудку, но не логике текста. В этом заключается эффект прозы Э.По и особенность жанровой организации материала в новеллистическом жанре, где последнюю роль играет речевая организация материала.

„Композиция новеллы в значительной степени зависит от того, какую роль в ее сложении играет личный тон автора, - пишет один из главных разработчиков теории новеллистического жанра Б.Эйхенбаум, - то есть, является ли этот тон началом организующим, создавая более или менее иллюзию сказа, или служит только формальной связью между событиями и потому занимает положение служебное” [7, 45]. Благодаря повышенной эмоциональности, заданной в новелле „Лигейя” через авторскую речь, искомый личный тон становится доминантой текста, и содержание новеллы прочитывается в определенной заданноеTM: внимание сосредоточено не на реальном происходящем событии, а на том, как воспринимает это событие герой („переживание события”). На первый план выдвигаются внутренние “индивидуальные импульсы персонажа” [4], передающиеся в первую очередь благодаря специальному подбору лексики, структурным особенностям и созданию особой тональности текста, создающими „единство впечатления и эффекта” новеллы, что и было основным требованием Эдгара По к жанру.

Список использованной литературы

1. Бодлер Ш. Эдгар По // Э.А.По. Полное собрание рассказов. - М.: Наука, 1970.-С. 785-789.
2. Виноградов И.В. О теории новеллы // Виноградов И.В. Вопросы марксистской поэтики. - М.: Сов. писатель, 1972. - С. 240-312.
3. Ковалев Ю.В. Эдгар Аллан По. Новеллист и поэт. - Л.: Худож. лит., 1984.-296 с.
4. Мелетинский Е.М. Историческая поэтика новеллы. - М.: Наука, 1990. - 280 с.
5. Николукин А.Н. Жизнь и творчество Эдгара Аллана По // Э.А.По. Полное собрание рассказов. - М.: Наука, 1970. - С. 693-729.
6. По Э.А. Полное собрание рассказов. - М.: Наука, 1970. - 800 с.
7. Эйхенбаум Б. О прозе. О поэзии. - Л.: Худож. лит., 1986. - 454 с.

Summary

The article deals with some peculiarities of the short story's genre and their interrelation with the lingual organization of the text in Edgar A. Poe's short stories and "Ligheya" in particular.

ТИПИ ЗВЕРТАНЬ ТА ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ В ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Стаття продовжує цикл публікацій автора з питань функціонування категорії адресатності в різних стилях української мови. Основна увага зосереджується на типах звертань, які поширені в поетичних творах Лесі Українки, зокрема на формах їх мовного вираження, інтонаційному оформленні, семантиці, позиції в реченні.

Поетична спадщина Лесі Українки є багатим джерелом як для літературознавчого, так і для лінгвістичного аналізу. У творчості письменниці повною мірою відображено широке коло її інтересів: художня література, публіцистика, історія, етнографія, фольклористика, музикознавство тощо. Відповідно до цього й тематика її творів є дуже різноманітною.

У структурі поетичних текстів Лесі Українки центральне місце посідають звертання на позначення істот або персоніфікованих предметів. Розглянемо типи звертань, які функціонують у зазначених творах, за рядом ознак: особливостями мовного вираження, семантикою, позицією в реченні, інтонаційним оформленням.

Загально визнаним є те, що спеціалізованим засобом вираження звертання виступають іменники в кличній формі. У граматичній структурі нашої мови кличний відмінок виділяється морфологічними, синтаксичними й просодичними засобами. Найвиразніше виявляються його особливості в реченнях з дієслівними присудками у формі наказового способу.

І.Р.Вихованець [2, 186-189] зазначає, що клична форма являє собою неоднорідний граматичний компонент, який виражає ряд семантико-синтаксичних і формально-синтаксичних функцій. Специфікою кличного відмінка є те, що він виступає конденсатом згорнутого речення і, приєднуючись до базового речення, вихідну адресатну семантику доповнює семантикою потенційного суб'єкта дії при предикаті в імперативній формі. Отже, первинною функцією кличного є семантико-синтаксична функція адресата вольової дії - потенційного суб'єкта дії. На відмінкову адресатно-суб'єктну семантику кличного нашаровується невідмінкове емотивне значення.

Аналогічну думку висловлюють також автори „Граматики української мови” [1, 44]: „Іменник з граматичними ознаками вокатива в семантичному плані, з одного боку, номінує адресат - об'єкт, до якого звертається мовець, а з другого - є суб'єктом, який потенційно може виконати волю мовця. В одному слові простежується поєднання (синкретизм) двох функцій: адресатно-об'єктної і суб'єктної, що зумовлене складними трансформаційними мовними процесами конденсації тексту, внаслідок яких виникла форма кличного відмінка, обов'язково супроводжувана дієсловами 2-ої особи наказового способу”.

У поетичних творах Леся Українка за традицією також віддає перевагу іменникам у кличній формі, які найчастіше зустрічаються в реченнях з імперативними формами:

*“Ні, не клич мене, весно, - казала я їй, -
Не чаруй і не ваб не даремне ” (6, 59)*

Або:

*Д дивлячись на неї, проказала:
“Ба, що робити? Не журіться, друже!
Хоч, може, ми і не побачим волі,
Але дитинка ся побачить, певне! (6, 69).*

Іменники в кличній формі також активно функціонують у питальних реченнях. Це пояснюється тим, що звертання є засобом орієнтації на співбесідника, оскільки вимагає обов'язкової реакції адресата. Проаналізований матеріал засвідчив, що поетеса досить часто використовує такі іменники у вказаних реченнях:

*І дід побачив і спитав у хлопця:
“Куди ти дивишся, моя дитино?
Що бачиш ти в далекому просторі? ” (6, 26).*

Крім цього, вокатив може бути не тільки засобом спонукання реципієнта до виконання певної дії (фізичної чи інтелектуальної), а й виконувати функцію апелювання як засобу підтримання уваги співрозмовника, перевірки наявності уже встановленого контакту. Вокатив у цьому значенні є автономною синтаксичною одиницею, що вставляється в речення і за змістом не пов'язується з ним [9, 62].

У поетичних творах Лесі Українки наявні зразки вживання й цього типу вокатива:

*“Не байдуже тій пташці, мій синку,
Мусить пташка малесенька дбати,
Де б водиці дістати краплинку,
Де під снігом поживку шукати ” (6, 29)*

Звертання виражаються й іменниками у формі називного відмінка, але порівняно з формою кличного відмінка це відбувається не так часто.

У граматичній системі сучасної української літературної мови кличний відмінок виявляє семантико-синтаксичну, формально-синтаксичну й морфологічну співвідносність з називним відмінком. Семантико-синтаксична співвідносність кличного й називного полягає у вираженні ними суб'єктної функції. Суб'єктна функція є первинною семантико-синтаксичною функцією у називного відмінка, тоді як у кличного ця функція не виступає в „чистому” вигляді, являючи собою складник первинної для кличного адресатно-суб'єктної функції (функції адресата - потенційного суб'єкта дії). Для називного відмінка первинною є власне-суб'єктна функція. Кличний вказує на суб'єкт, який бере участь у комунікативному акті, називний має всезагальну спеціалізацію, охоплюючи суб'єкти, що не беруть і беруть участь у комунікативному акті. У зв'язку з цим кличний орієнтований на другу особу (співрозмовника), називний - на всі особи. Отже, називний виступає немаркованим елементом, 120

тоді як кличний - маркованим [2, 190-191].

В аналізованих творах Лесі Українки представлені звертання, виражені називним відмінком:

*Прощай, Волинь! Прощай, рідний куточок!
Мене від тебе доленька жене,
Немов од дерева одірваний листочок... (6, 9).*

Розглянемо типи звертань щодо їх позиції в реченні. У поетичних творах Лесі Українки звертання можуть бути препозитивними, інтерпозитивними й постпозитивними. На початку речення, як правило, розташовуються звертання з зигуками або частками, наприклад:

*Ніхто щоб не почув тоді мого ридання.
Та й по мені не мають сльози лить, - Сама в собі
я буду жаль носити.
О доленько моя, сповни моє бажання! (6, 27).*

Такі звертання вимовляються послабленою закличною інтонацією.

При розташуванні звертань в інтерпозиції „їх інтонація наближається до зставної, тобто характеризується пониженням голосу і пришвидченням темпу зимови” [10, 415]. В аналізованих творах така позиція звертань є найбільш поширеною:

*Тішся, дитино; поки ще маленька,
Ти ж бо живеш навесні,
Ще твоя думка літає легенька,
Ще твої мрії ясні (6, 30)*

Або:

*Коли ж треба тобі. сильне море,
Десь подіть свою силу напрасну,
Обернись на се поле просторе,
Затопи сю країну нещасну! (6, 37).*

Звертання, які знаходяться в постпозиції, вимовляються з інтонацією, залежною від мети висловлювання даного речення, наприклад:

*Скажу я: “Разом плачмо, брате мій!”
З його плачем я спів з'єднаю свій,
Бо не такі вже гіркі сльози - спільні (6, 19)*

Або:

*“А хто ж був перелесник той, бабусю?” -
Питала я в старій... (6, 130).*

Таким чином, інтонаційне оформлення є важливим засобом організації кличних висловлювань.

Як відомо, основною функцією звертань є функція адресації. Проте в реальних мовленнєвих ситуаціях вона може ускладнюватись функціями номінації й характеристичності, поєднання яких визначає розряд звертань.

При з'ясуванні типових для поетичних творів Лесі Українки розрядів звертань ми будемо спиратись на класифікацію І.І.Ковтунової [5, 104-118].

До першого розряду належать звертання, які суміщають у собі функції адресації й характеристичності (звертання, які характеризують адресата). У

поетичному мовленні в групі звертання часто є назви ознак, які дають певну характеристику адресату. Підвидами цього розряду виступають звертання-характеристики й звертання, в яких відношення характеристикації виражені різноманітними конструкціями з предикативним значенням („напівпредикативні” відокремлені звороти при звертанні).

У свою чергу, звертання-характеристики залежно від мовного оформлення поділяються на:

1. Звертання, виражені прикметниками, які виконують, крім апелятивної, ще функцію кваліфікації адресата, наприклад:

*В себе на вежі вогонь запалила я,
Любий, твого воріття дожидаючись,
Хай він просвітить по морю доріженьку,
Щоб не зблудив ти, з чужини вертаючись* (6, 106)

Або:

*Там, кажуть, з гір усю країну видко, -
нехай востаннє я побачу більше, ніж бачила за все життя
коротке, хай стану ближче до ясного сонця, скажу йому:
веселе, прощай!* (6, 190).

Як зазначає І.І.Ковтунова [5, 106-107], поетичне мовлення необмежено розширює семантику й можливості лексичного наповнення звертань. У поетичних текстах звертання-прикметники найчастіше передають не стільки експресивно-оцінне значення, скільки мають значення характеристикації. Переважання значення характеристикації зменшує в них питому вагу апелятивної функції, яка, до того ж, навіть у випадку гранично можливої в поетичному мовленні вираженості, носить все ж умовний характер у поетичному тексті.

2. Звертання, які містять у своєму складі прикладки:

*Спіткнувся кінь! Упав...
Ой мрії-мари!
Страшніші ви, ніж сая справжня буря* (6, 236)

Або:

*Мати землице, потішся! Нехай там зрадливого друга
Звабила інша на час, - діти з тобою zostались,
Лихо, і зрада, і горе - все їх зближає до тебе,
А як доповниться чаша - вернуться в надра твої* (6, 237).

3. Звертання, що містять прикметники-нестандартні означення, які несуть в даному поетичному тексті нову інформацію, наприклад:

*Легідні весняні ночі зористі!
Куди ви од нас полинули?
Пісні соловейкові дзвінко-сріблесті!
Невже ви замовкли, минули?* (6, 23)

Або:

*Ти, музо винозора, не сліпи
Мене вогнем твоїх очей безсмертних!* (6, 92).

Такі прикметники у складі звертань є інформативно значущими, вони

лають яскраву, індивідуальну характеристику адресату мовлення, називають такі його ознаки, які своєрідно розкриваються в даному контексті.

4. Звертання, що містять у своєму складі порівняння або метафору, як-от:

Гетьте, думи, ви, хмари осінні!

Тож тепера весна золота!

**Чи то так у жалю, в голосінні Проминуть
молодії літа?** (6, 18).

Отже, як бачимо, всі названі підвиди звертань-характеристик містять ознаки адресата уже в самому звертанні.

Крім звертань-характеристик, до першого розряду також належать звертання з відокремленими зворотами (прикметниками, дієприкметниками, поєднаннями іменників), які розкривають ознаки адресата й тим самим иїйснюють предикативну функцію.

Визначальний вплив на статус відокремленого зворота виявляє його безпосереднє прилягання до висловлювання, адресованого другій особі, наприклад:

*Чи сльози, чи квітки від нас належать вам,
підкошені в розцвіті сил герої?
Коли б то так судилося і нам
спалити молодість і полягти при зброї!* (6, 133)

Або:

Що вам до того, ви, вроджені зрання?

Личить співати вам пісню кохання

*Волі своїй, молодій та буйній,
Рано співать панахиди по ній* (6, 203).

У таких випадках відокремлені звороти набувають статусу звертання. Це к стосується й конструкцій з присвійним займенником *мій*:

*І, може, тоді завітає та доля жадана До нашої
рідної хати,
До тебе, моя ти Україно мила, кохана,
Моя безталанная мати!* (6, 20)

Або:

*І все-таки до тебе думка лине,
Мій занашений, нещасний краю!
Як я тебе згадаю,
У грудях серце з туги, з жалю гине* (6, 69).

І.І.Ковтунова [5, 111] указує на таку залежність: семантика виокремленого зворота виявляється пов'язаною з семантикою звертання ізоротною залежністю: чим яскравіше виражена адресованість у звертанні, тим менше вона відчувається у відокремленому звороті. Відокремлений зворот у л>ому випадку стає ближче до полюса чистої характеристики.

Другий розряд представлений звертаннями-номінаціями, які суміщають у -обі функції адресації й номінації. У конструкціях із звертаннями-номінаціями ідресованість має найбільший ступінь умовності. Такі звертання найчастіше використовуються при зверненні до об'єктів оточуючого світу, до абстрактних

понять та узагальнених категорій, як-от:

Красо України, Подолля!
Розкинулось мило, недбало!
Здається, w/o недоля,
Що горе тебе не знавало! (6, 9)

Або:

За час, за годину
Тебе я покину,
Величнеє море таємне!
І знов мене прийме,
Огорне, обійме
Щоденщина й лихо наземне (6, 16).

Як бачимо, значення адресації в таких прикладах відступає на задній план, а основною стає функція найменування предмета мовлення.

Вище було розглянуто розряди звертань, які суміщали або функції адресації й характеристичності, або адресації й номінації. У поетичному доробку Лесі Українки представлені й конструкції із звертаннями (третій розряд), у яких поєднуються всі три зазначені функції. Це фразова номінація в позиції звертання:

О ви, що полягли в таку смутну весну,
як вдарили недосвіти морози, -
нащадки не складуть вінців вам на труну, вам не
квітки пристали, тільки сльози! (6, 133)

Або:

Хто спить, хто не спить, - покорись темній силі!
Щасливий, хто сни має милі!

Вставай, хто живий, в кого думка повстала!
Година для праці настає! (6, 52).

Зазначимо, що цей розряд звертань порівняно з першими двома найменш представлений в аналізованих творах.

Таким чином, способи вираження характеристичності адресата в розглянутих прикладах є доволі різноманітними. Семантика адресатності передається цілим комплексом лексичних і граматичних мовних засобів.

Аналіз поетичних творів Лесі Українки дав змогу встановити, що письменниця використовує звертання і як засіб створення стилістичних фігур - „мовних зворотів, орієнтованих на незвичність слововживання, посилення емоційності, образності вислову” [3, 175]. Насамперед це стосується анафоричного вживання звертань. Так зокрема в циклі „Легенди” (6, 159-161) кожна непарна строфа починається звертанням **Королівно, ясна панно!** (вжито 6 разів), а кожна парна строфа має початок **Мій лицарю, любий пане!** (вжито також 6 разів). Зрозуміло, що такі повтори автор вживає з чітко окресленою метою. Як зазначає А.П.Коваль [4, 307], анафори в тексті, більшому за речення, виконують архітектонічну функцію: вони допомагають організувати текст, а водночас і членують його на закінчені (у змістовому і формальному плані) 124

частини.

В аналізованих творах звертання також часто входять до складу анепіфори, або кільця строфи - „стилістичної фігури, в якій певна синтаксична одиниця (речення, абзац, строфа) має однаковий початок і кінець” [8, 237]. Зразком анепіфори може бути, наприклад, така строфа:

Ой палка ти була, моя пісне!
*Як тебе почала я співати,
В мене очі горічи, мов жар,
І зайнявся у грудях пожар.
Хтіла я тебе в серці сховати,
Та було моє серденько тісне,
Ой палка ти була, моя пісне! (6, 87).*

Однаковий початок і кінець („Дуети мене, мій батеньку. на гори!”) має також твір „Дочка Ієфая” (6, 190-191).

Таким чином, Леся Українка майстерно вводить звертання до складу стилістичних фігур, що допомагає увиразнити мовні засоби твору, посилити ефективність читацького сприйняття.

У процесі дослідження фактичного матеріалу було встановлено, що поетеса вживає як власне звертання, так і риторичні звертання. Різниця між цими видами звертань полягає у виконуваних ними функції. У мовознавчій літературі зазначається, що власне звертання виступають як назви конкретних адресатів мовлення, як форми вольових виявлень мовця. Вони набувають цих властивостей у зв'язку з тим, що є компонентами безпосереднього звернення однієї особи до іншої. Стаючи формами вольових виявлень мовців, такі звертання повинні викликати реакцію-відповідь [11, 225]. Зауважимо, що цих звертань в аналізованих творах порівняно небагато й адресовані вони переважно близьким і рідним поетеси, наприклад:

- Аріадні Михайлівні Драгомаповій, дочці М.П.Драгоманова:

***Сестрице любя, я тобі бажаю**
Ясного щастя (коли се не мрія!),
Щоб “радою” і радістю ти стала Усім,
*кого ти любиш. Я бажаю,
Щоб сеє перше і безмірне горе Було
остатнім у твоїм житті* (6, 65);*

- Сергію Костянтиновичу Мержинському:

***Товаришу! Не можу я мовчати,**
Лежить таке прокляття на мені,
Що мушу тугу словом зустрічати:
Вони дзвінки, мої думки сумні (6, 119).*

Власне звертання адресує поетеса й конкретним особам - колишнім оваришам, які змінили свої політичні погляди й тому стали “мертвими” для неї:

***Вас я боюся - ви, зрадники друзі.**
Тільки не ваших ворожих речей, я не
боюся погроз і докорів,*

я не боюсь ваших любых очей... (в, 194).

Найбільш поширеними в поетичних творах Лесі Українки виявились риторичні звертання - тобто ті, які „адресуються до тваринного й рослинного світу, до речей, міфологічних істот тощо. У такому разі вони виконують стилістичну функцію художніх засобів” [7, 77].

Риторичні звертання, вживані в поезіях Л.Українки, можна тематично погрупувати на звертання, об'єктом яких є:

- явища природи, земля, небо тощо (найбільш поширеною є саме ця група риторичних звертань):

„Гей, ви, **грізні, чорні хмари!**” (6, 21), „**Ой гори, гори, золоті верхів'я!**” (6, 145), „**Дей, блискавице, громова сестрице!**” (6, 174), „**Море, море! Без краю просторе, Руху повне і разом спокою!**” (6, 13), „**Сильне море!**” (6, 37), **величне море тасмне! Синє море, Безкрає, просторе, - Ви, гордії, вільнії хвилі!**” (6, 16), „**Сонце, сонечко, глянь, я сміюсь!**” (6, 176), **Прощай, Веселе сонечко ясне!**” (6, 15), „**Ти прекрасна, Вечірня зоре!**” (6, 45), „**Ох, зійди, моя зірко лагідна!**” (6,46), „**Ви, зорі, байдужії зорі!**” (6, 58), „**Ви щасливі, пречистії зорі**” (6, 148), „**Ди щасливі, високії зорі**” (6, 148), „**Ди щасливі, холоднії зорі**” (6, 148).

Як бачимо, частотність використання Лесею Українкою звертань до моря, сонця, зірок свідчить, що ці образи відіграють особливе значення у внутрішньому світі поетеси.

- рідний край:

„**Сторонньоко рідна! Коханий мій краю**Г (6, 43), „**ІСрато рідная**Г (6, 127), **Прощай, Волинь! Прощай, рідний куточок**Г (6, 9), **Д все-таки до тебе думка лине, Мій занпащений, нещасний краю!**” (6, 69).

- рослини і тварини:

„**Ой вишеньки-череиєньки, Червонії, спічі, Чого ж бо ви так високо Виросли на гіллі!**” (6, 31), **Кінь скаче вчвал що сили є, що духу. Я чую, яку ньому серце б'ється, от-от розірветься... Ой коню, швидше!..**” (6, 236).

- різні пори року, доби:

„**Вже прокинулись мрії і співи в мені... Весно, весно, - твоя перемога!**” (6, 60), „**Нічко дивна! Тобі я корюся, Геть всі темнії думи сумні!**” (6, 35).

- явища внутрішнього світу, людської творчості:

„**Мріє, не зрадь! Я так довго до тебе тужила...**” (6, 206), „**Мріє новая, з тобою і там буде рай!**” (6, 72), „**Навіщо ж ти, фантазіє химерна, мені показуєш якусь убогу постать**” (6, 125), „**Лежи ж тепер, досадонько, тут у серці тихо, буду тебе колихати, чи не присплю лихо**” (6, 152), „**Слово, коли ти живе, статися тійюм пора**” (6, 206), „**Ти, моя щира, гартована мова. Я тебе видобуть з піхви готова**” (6, 88), „**Де поділися ви, голоснії слова, що без вас моя туга німа?**” (6, 140), „**Де ж ви, де, мої щирі, одважні слова?**” (6, 95), „**Благаю вас, пісні, пісні мої крилаті, За ним услід, мов іскорки, летіть**” (6, 94), „**Гей, шаленая пісне! І в кого вдалась ти така непокірна?**” (6, 142).

У цій тематичній групі найбільш частотними виявились риторичні звертання до слова, мови, оскільки „зброєю” письменника виступає слово, саме воно впливає на свідомість людей, закликає до певних дій.

Отже, як бачимо, риторичні звертання, на відміну від власне звертань, на відповідь не розраховані, а вживаються для того, щоб привернути більшу увагу до об'єкта зображуваного, викликати у читача певне ставлення до нього. Використання цієї стилістичної фігури допомагає автору збільшити експресивність мовлення.

Наведені приклади переконливо доводять, що Леся Українка вживає в основному звертання з емоційним забарвленням, які допомагають виразити суб'єктивне ставлення до адресата, дати йому певну характеристику, оцінку. Емоційне забарвлення передається найчастіше вживанням звертальних слів у переносному значенні, використанням означень-епітетів, суфіксами суб'єктивної оцінки, повторенням звертань тощо. Крім того, емоційність може підсилюватися додаванням до звертань часток або вигуків.

Таким чином, звертання відіграють центральну роль в організації поетичних текстів Лесі Українки. Даючи характеристику адресату мовлення, вони несуть основне смислове навантаження. Переважання риторичних звертань в аналізованих творах пояснюється тим, що адресатом тут найчастіше виступають не особи, а предмети, процеси, що пов'язано з комунікативним ереносом - явищем, характерним саме для поезії.

Список використаної літератури

1. Безпояско О.К., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Граматика > української мови. Морфологія. - К.: Либідь, 1993. - 336 с.
2. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / АН України. Ін-т української мови; Відп. ред. К.Г.Городенська. - К.: Наук, думка, 1992. - 224 с.
3. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий "лумачний словник лінгвістичних термінів /За ред. С.Я.Єрмоленко. - К.: Либідь, 2001. - 224 с.
4. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови. - К.: Вища школа, 1987. - 351 с.
5. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. - М.: Высшая школа, 1989. - 367 с.
6. Леся Українка. Вибрані твори: Поезії. Поєми. Драматичні твори. - К.: Дніпро, 1974. - 630 с.
7. Плиско К.М. Синтаксис української мови із системою орієнтирів для самостійного вивчення. -Х.: Основа, 1992. - 149 с.
8. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови: Підручник. - 3- те вид., перероб. і доповн. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2000. - 248 с.
9. Скаб М.С. Семантико-синтаксичні функції українського вокатива // Мовознавство. - 1987. - №5. - С.62-65.
10. Слинько І.І., Гуйванюк Н.В., Кобилянська М.Ф. Синтаксис сучасної > української мови: Проблемні питання. - К.: Вища школа, 1994. - 670 с.
11. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис /За заг. ред. акад. І.К.Білодіда. - К.: Наукова думка, 1972. -515 с.

Summary

Types of addresses and their functioning in the poetic texts of L. Ukrainka.

The article is sequential of the author's series of publications from the questions of functioning of the category of addressee in different styles of Ukrainian language. The main attention is concentrated on types of addresses, which spread in the poetic texts of L. Ukrainka exactly on the forms of their lingual expression, getting up of intonation, semantics, position in the sentence.

Н.М.Шарманова
аспірант

АФОРИЗМ У СТРУКТУРІ МАКРОТЕКСТУ

У статті розглядаються особливості афоризмів у макротексті, висвітлюються основні способи введення їх у мікро- й макроструктури на матеріалі прози П.Загребельного й Р.Іваничука. На основі процесів текстотворення укладається шкала градації афористичності.

Афоризм являє собою логічне, образне судження узагальнюючого характеру, що в раціональній чи парадоксальній формі відбиває навколишній світ. Виступаючи самостійним літературним жанром, афористичний вислів характеризується співіснуванням у ньому структурно-композиційної, семантико-сислової та інтенційно-прагматичної природи. Жанрова специфіка висловів зближує їх з іншими одиницями пареміології (власне пареміями, ептонімами), яким властива текстопороджуюча функція, формульний характер і можливість функціонувати поза контекстом. Саме з таких позицій афоризм маніфестується як самодостатній текст багатьма дослідниками (Крейдлін Г.Є., Черкаський М.А., Саввіна О.Н., Жолковський А.К., Щеглов Ю.К.). При цьому спостерігається лише уточнення наукової термінології. Так, афоризм трактується як текст [4, 196-197] або як мінімальний текст, якому притаманний комплекс властивостей - клішованість, сентенційність, узагальненість [12, 38]. Опозицію до такого тлумачення текстової природи афоризму становлять погляди на нього як еквівалент цілих оповідань [11, 6], мініатюрний художній твір з певною композиційною структурою [2, 163].

Індивідуально-авторські афоризми найчастіше включені в художній твір і виступають складовими частинами загальної текстової будови (конституентами). Саме у такому ракурсі афоризми по-іншому репрезентують текстопороджуючу функцію. Вони призупиняють, переривають основну розповідну лінію твору, „являють собою другий план повідомлення” [1, 82]. І.Р.Гальперін визначає таке явище як функцію „гальмування”, на основі якої сентенція (у нашому розумінні - афоризм) „роз’єднує події, призупиняє рух 128

фабули” [1, 99].

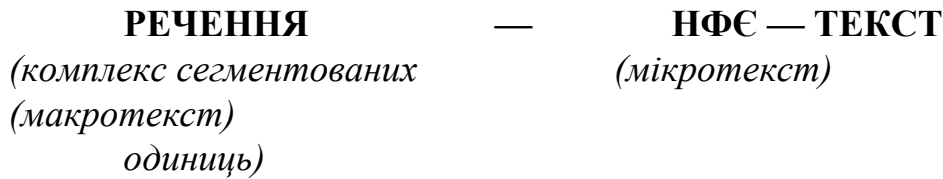
Афористичні „вирази, що виникли в контекстах неафористичного характеру, від якого вони відірвалися, перетворившись у самостійні одиниці” [10, 38], закріплюються у мовній системі. Уперше принципи такого переходу обґрунтував О.О.Потебня, проаналізувавши шляхи виникнення прислів'я з байки. Аналогічні процеси відбуваються при творенні інших одиниць пареміології, в тому числі й афоризмів. Процес породження афоризму характеризується переходом „контекст та його відрізок - відрізок контексту в мові” [6, 138]. Афористичний вислів виступає частиною більшого тексту. Уведення його в структуру художнього твору розглядається нами з позиції екстраполяції понять „мікротекст” - „макротекст”.

Мета нашої статті полягає в дослідженні способів уведення афоризмів у макротекст й установленні відповідно до них ступенів ірадації афористичності. Мета дослідження передбачає висвітлення ряду завдань, зокрема: 1) з'ясувати місце афоризму в структурі тексту; 2) визначити ступені градації афористичності в аспекті еквівалентності текстовим одиницям мікроодиницям); 3) провести аналіз способів уведення афоризму в контекст. Фактичним матеріалом проведеного дослідження послуговували афоризми з мови сучасної української літератури, зокрема з історичних романів П.Загребельного *Л, Богдан*” (I) й Р.Іванчука *„Мальви*” (II).

Місце афоризму в загальній будові художнього твору можна визначити при установленні ієрархії всіх текстових одиниць. Базовою у цій ієрархії виступає дефініція „текст”. У лінгвістичній традиції одним із провідних підходів вважається погляд на текст як „завершене повідомлення, що має зласний зміст, організоване за абстрактною моделлю однієї з наявних у ітературній мові форм повідомлень і характеризується своїми дистинктивними . знаками” [1, 20]. Визнання тексту одним із автономних рівнів мовної системи "Бенвеністом у 1962 році [Цит. по: 8, 29] порушило проблему єдиного витлумачення цього поняття, що пояснюється різними напрямками і концепціями дослідження лінгвістики тексту (В.Дресслер, Б.Палек, ван Дейк, Г.Почепцов, Ф.Бацевич, Т.Космеда, О.Селіванова, А.Ченкі, О.Рахиліна, А.Ярхо). Ми розуміємо під **текстом** смислову єдність вербальних знаків, що арактеризується цілісністю, завершеністю, інформативністю й прагматичною орієнтацією.

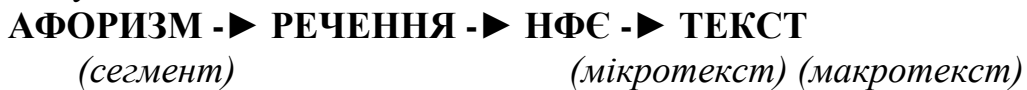
Основною одиницею тексту є надфразна єдність (НФЄ), що „виступає як двершена частина комунікації*” [3, 158]. НФЄ складається з двох (і/ або) більше речень і становить собою самостійну структурно-смислову або синтактико-тематичну одиницю цілого тексту, тобто є мікротекстом [9, 230]. Макроструктурою вважається поєднання всіх реально функціонуючих чіікроодиниць тексту. У лінгвістиці остаточно не визначене поняття чакротекту, що пояснюється двома основними підходами до його зитлумачення: 1) як одиниці культуроцентричного змісту (М.Бахтін, ЧС.Дерріда, Ю.Лотман); 2) як одиниці текстцентричного порядку (І.Гальперін, М.Брандес, М.Кожина, Г.Зотова тощо). [Цит. по: 9,216-220]. Макрознак ^ефінується у більшості випадків як „цілісний текст у єдності його форми,

змісту та комунікативної спрямованості” [8, 324]. Виходячи з вище сказаного, загальну текстову будову структуруємо таким чином:

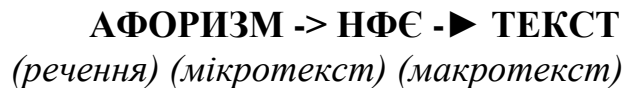


Афоризм у представленій структурній схемі розуміється нами як контекстуальний складник. Особливість його лінгвістичної природи полягає в тому, що вислів являє собою „замкнене речення, у якому заповненні усі валентності” [7,203]. Відповідно до кореляції афоризмів з частинами макротексту можна укласти шкалу градації афористичності, що схематично представлено таким чином :

1. Мінімальний ступінь:



2. Оптимальний ступінь:



3. Максимальний ступінь:



Включення афоризму до текстової організації відбувається двома способами:

- 1) як самостійної предикативної одиниці (речення, НФЄ);
- 2) у складі поліпредикативної структури (складне речення, речення з прямою мовою).

Вважаємо за доцільне простежити за побутуванням в умовах макротексту афористичних висловів обох типів. Зокрема, звернімося до контекстуального аналізу афоризмів, що вводяться як самодостатні синтаксичні одиниці й відзначаються особливим ступенем незалежності - автосемантії:

Контекст 1: ...*На той час я вже був старший чоловік. Старість - визволення від усього непевного і нерозумного. І зненацька брутально відкинуто мене в неспокій молодості...* (I, 13).

Контекст 2: ...*Народ стогне, а імперія від цього не міцніє...
- Це закономірно, візирю. Між бажанням держави і бажанням людей існує вічна суперечність. Лє при розумних, добрих і вчених правителях ця прірва така вузька, що її можна завжди переступити* (II, 128).

Контекстуальний аналіз наведених вище афоризмів засвідчує їх еквівалентність простому реченню, що є дериваційною базою для логіко-семантичного узагальнення певних закономірностей буття в раціональній формі. Включаючись до загальної будови текстів, афоризми „ніби лають час ля глибшого осмислення описаного, пілнімаючи зобпажені гґакти на

X X

ступінь узагальнення” [1,99]. Обидва розглянуті контексти вплетені у зміст 130 НФЄ, що передає пряму мову героїв твору. Це характерно для текстової воцини аналізованих романів. Проте історична епопея „Я, Богдан” ’.Загребельного відзначається великою кількістю афористичних висловів, які ггановлять своєрідні авторські мікровідступи від сюжетної лінії, наприклад: контекст 3: „Вони не мали нічого свого,

навіть півня, який би прокукурикував світанок, і нічого не винні були світові, зате запрягалися своєму товариству, а товариство те було мов цілий народ і його земля з степами, ріками, лісами, небом і сонцем. **Коли нічого не маєш, нічого й втрачати.** Показували один одному тільки руки (I, 97). контекст 4: *Жди. Мотрононько!*"

Хто б'ється за чужу долю, хоче долі й для себе. Чи я жив лиш для землі своєї і ніколи для себе? (1, 198).

Уведення афоризму, якщо звернемося до глибинного аналізу розглянутих контекстів, спричинене авторською інтенцією: або підсумувати якесь вердження, думку (контекст 3), або розгорнути подальші судження, х>змістивши вислів на початку абзацу (контекст 4). Спільним для розглянутих ^юрисзмів є їхня еквівалентність складному реченню й логіко-семантична Судова. Узагальнюючий характер обох суджень ґрунтується на засадах ігатовікової антропософії й власному досвіді митця.

Включення афористичних висловів, еквівалентних простому чи ^ладному реченню, до складу більших за обсягом і змістовим виміром диниць тексту (НФЄ) свідчить про відносну в його межах автосемантию іосліджуваних одиниць. Дійсно, з одного боку, афоризм можна вільно млучити із поданих ланцюжків тексту, не порушуючи фабули твору (і він - льно в такому разі функціонує поза контекстом), а з іншого, - він надає можливість автору „у відкритій формі висловити особисті судження з різних лггань, що мають безпосереднє або опосередковане відношення до центральної еми” [Цит. по: 1,99]. Отже, афористичні вислови, співвіднесені з предикативними одиницями типу: **Дороги не мають воріт** (I, 239); **Щоб іррити, треба жити** (I, 135) - у внутрішній тканині макротексту чрактеризуються оптимальним рівнем афористичності. Цей ступінь

йвиразніше виявляється у випадку введення афоризму до тексту на правах ібзацу (мікротексту), наприклад:

Контекст 5: *...Яж тим часом брався до своїх нещасних добр, ще не відаючи про те, що відібрано мені не тільки майно моє і домовство, але понищено й людей найрідніших і вкрадено те, заради чого, може, так поневірявся всі оці роки і звівся аж до нікчемного підніжку трону.*

Завжди нас нема вдома, коли нищать наш дім.

І хто ж не злякався Божого гніву, не побоявся занести руку неправедну й злочинну на мене? (1, 133).

Наведений приклад включення афористичного судження в акроструктуру виявляє перехідний варіант у процесі укладання шкали .{юрисичності. Афоризм-еквівалент складного речення набуває ознак реальної ■ ^кетової оттинитті. бо ..на ньому

конпентпується особлива увага, винесене воно
• ' " * х * * '
я позицію абзацу і має звичайну для надфразної єдності смислову і структурну 131

автономність” [10, 627]. Як бачимо, предикативно і структурно оформлене афористичне висловлювання здатне дорівнювати мікротексту - НФЄ. Звернімося до аналогічного уведення узагальнюючого судження в макротекст у романі Р.Іваничука:

Контекст 6: *... А зимою 1638 року зібрали переможці козацьку старшину над Масловим Ставом бічя Канева і наказали кинути під ноги свою*

славу - бунчуки і прапори. „Всі давні права і старшинства та інші привілеї козацькі через бунти втрачені нині, - падайі клинками на оголені козацькі голови слова польного гетьмана Потоцького, - і на вічні часи віднімаються, бо Річ Посполита бажає мати козацтво в хлопів повернене
”

Переможець дає закони!

Повернувся полковник Самійло з Маслового Ставу сплюгавлений, знівечений, без бунчука.... (II, 15).

Така автономна позиція висловів у текстовій будові характеризується власною мікросемантикою закономірності, відірваної від попередньої й наступної семантики розповіді про історичні події доби Козаччини. Подібний спосіб уведення наближає вислів до найвищого показника у градації афористичності. Ми розуміємо вказані випадки як периферійне явище на межі оптимального і максимального ступенів.

По-іншому перехідність на окреслених шкалах афористичності представлена у контекстах з узагальнюючими судженнями, що виступають конструкціями експресивного синтаксису, наприклад:

Контекст 7: *Срібло твоє да буде в погибель з тобою, бо ти помислив дар Божий одержати за гроші. **Дар Божий! Не купити його ні за які гроші! Ні ти, ні твої старости безчесні...** (I, 138).*

Контекст 8: *...Так блукала лиха доля по моїй землі і приблукала й до мене самого. **Що є доля? Промисел Божий, гра сил дияволічних?** Люди бувають страшніші за диявола. Вони і є твоєю долею однозначно і, може, й не самі люди, а лиш їхня захланність і ненажерливість...* (I, 128).

Репрезентовані контексти свідчать про використання сегментованих конструкцій для включення афоризму в лінійний ланцюжок загального тексту. Такі вислови ніби вторгаються у загальний ритм оповіді, віддаляючи від „логізованого типу викладу” [3, 196] і надаючи судженню особливої образності. Проте із семантичного боку подібні афоризми характеризуються аналітичною будовою і дорівнюють лише одному судженню. Асоціативно (якщо вдатися до лінгвістичного експерименту) вони сприймаються у вигляді таких аналітичних будов: **Не купиш дар Божий ні за які гроші** та **Доля є промисел Божий чи гра сил дияволічних**. Розглянуті асоціативні трансформації формально представлені нерозчленованими конструкціями, у яких називний теми **Дар Божий!** (контекст 7) перетворюється на об’єктний аргумент імперативного дієслова **не купиш**; а риторичне питання **Що є доля?** (контекст 8) являє собою „відрив” рематичної словоформи” [3, 199] є від загального судження. Розглянута сегментація в межах одного висловлення

засвідчує особливість співвідношення його інтелектуального й афективного 132 рівнів.

Найвищий ступінь афористичності виявляється при введенні в макротекст афоризмів, що є еквівалентними НФЄ й становлять у тексті завершені мікроструктури, наприклад:

Контекст 9: *... Поки хилили шиї наші під ярмо панське, ми сподівалися виприснути. Та коли накладено кайдани на волю нашу, коли спродувано уярмити душу нашу, ми запалали гнівом і взялися за меч. **Людина просто так не бунтує. Людина противиться насильству, неправді й гніту.** Не могли ми волочити тяжкі кайдани неволі в соромі й невільництві, та ще й на власній своїй землі. Єдину тепер журу маємо, щоб не були раби, неключими і скопом несмисленим...* (I, 21).

Афоризм **Людина просто так не бунтує. Людина противиться насильству, неправді й гніту** (I, 21) становить собою конструкцію з синтаксичним членуванням, але внутрішньою семантичною неподільністю. Таке явище розбіжності між внутрішньою будовою і зовнішньою формою афоризму відбувається як наслідок

нетотожності структур речення і висловлення.

Наведений афористичний вислів складається з двох речень, об'єднаних спільною темою, комунікативним тема-рематичним поясненням, завершеністю думки в умовах контексту.

Лексичний повтор слова *людина* є виявом анафоричної фігури. Він служить для посилення логіко-емоційного сприйняття змісту висловлення. Сама ж лексема є ключовим словом, навколо якого розгортається основна думка.

Афоризми-еквіваленти НФЄ можуть собою становити аналітичні структури з синтаксичним членуванням на два і понад два речення:

Контекст 10: *...Я ж не мав ні пророків, ні поетів, мав лиш засіяне поле, а коли виросте і що - те дано знати лише нащадкам. Оливина дає плід аж за десятки літ Довго ждати, а треба. Я починав діло для живих, а чи діждуться вони плоду?.. (I, 195)*

Контекст 11:- *Беруся, гетьмане.*

- Життям важши.

-А що життя! Життя - це воля. А воля - в звитязі. От і життя все!Хе, життя!.. (I, 270).

У наведених прикладах при контекстно-варіативному членуванні виділяються афористичні вислови *Оливина дає плід аж за десятки літ. Довго ждати, а треба* (I, 195) й *А що життя! Життя - це воля. А воля - в івितязі. От і життя все!* (I, 270). Ці сентенційно-узагальнені мікротексти репрезентують автосемантию НФЄ як основної текстової одиниці. Незалежність подібних відрізків тексту, за твердженням І.Р.Гальперіна, виражена „різними особами, у тому числі: а) графічними; б) граматичними; в) лексичними; г) семантичними; г) композиційними; д) стилістичними” [1, 101].

Внутрішні зв'язки в текстах НФЄ здійснюються або ж без явно -ипажених лексичних чи гпаматичних засобів, наппиклал. лише на основі

прилягання за змістом: *Оливина дає плід аж за десятки літ + Довго ждати,*

а треба (I, 195); або ж за допомогою всього комплексу зазначених вище внутрішньомовних зв'язків, як в останньому з наведених контекстів (контекст **11УА що життя! Життя - це воля + А воля - в звитязі + От і життя все!** (I, 270). Лексичні засоби зв'язку в мікротекстах представлені різними угрупованнями: 1) контекстуальними синонімами *аж за десятки літ - довго* (контекст 10); 2) лексичним повтором двох ланцюжків слів: *життя - життя - життя; воля - воля* (контекст 11).

Особливою експресією відзначається афоризм *А що життя! Життя - це воля. А воля - в звитязі. От і життя все!* (I, 270). Перша частина вислову *А що життя! Життя - це воля...* становить семантичну єдність і сприймається як один мікротекстовий сегмент. Аналогічне явище проаналізовано вище при введенні в контекст афоризму *Що є доля? Промисел Божий, гра сил дияволичних?* (I, 128). Загалом же афористичний вислів побудовано на основі використання декількох стилістичних фігур, зокрема таких:

-хіазм, що є оберненим паралелізмом: *А що життя! Життя - це воля...*

<i>життя</i>].	2.	<i>життя... воля</i>	3.	<i>воля...</i>	_____
-----------------	----	----------------------	----	----------------	-------

- рамка, або кільцевий повтор:

1.	<i>А що життя!</i>	2.	_____	3.	[_____]	4.	<i>От і життя все!</i>
----	--------------------	----	-------	----	---------	----	------------------------

(умовно: *А що є життя. Життя є воля...*);

Таким чином, проаналізовані афористичні вислови-еквіваленти НФЄ характеризуються наявністю внутрішніх мікротекстових зв'язків. Виступаючи завершеною текстовою одиницею, цей різновид афоризмів засвідчує високий ступінь автосемантиї в макроструктурі твору і відповідає максимальному показнику градації афористичності.

Найменшу позицію в окресленій шкалі займають сентенції, уведені до мікротексту в складі речень неафористичного характеру, наприклад:

Контекст 13: *Надто серйозно сприймають світ тільки жорстокі люди, а тут зібралися добрі і щедрі серцем, бо ж не дбали про себе, а про народ і його неуярмлену душу* (I, 171).

Контекст 14: *Тож дозволь застерегти тебе ще одним повчанням: коли хочеш волі своему народові, будь солідарний з тими, хто визволяється, в них ти знайдеш підпору* (II, 222).

Афоризми *Надто серйозно сприймають світ тільки жорстокі люди...* (I, 171), *...коли хочеш волі своему народові, будь солідарний з тими, хто визволяється...* (II, 222) відображають навколишню дійсність і в умовах загального контексту становлять логічні судження. Такі висловлювання здатні відтворюватися у готовому вигляді й закріплюватися у мовній практиці як самостійні одиниці. Незалежність цих висловів характеризується найменшим ступенем „відчуженості” (за термінологією І.Р.Гальперіна) від синтаксичних й змістовних параметрів речення. У сучасній афористиці подібні судження отримали назву „напівготових афоризмів... так званих прикладок” [5, 185]. Проте, на наш погляд, така думка не зовсім

Я ГЪГТМГ'ТГТ/ГИИТ» ТА **обґрунтована, тому що**

ОТ/ГТІЦ ТПГЧЛТТ. ИЯ*ТІ ОПЛГТНГГО о

МЗКРОТЕКЕТ ав лйитАшинир

речення з різними поширювачами, які не входять до базової моделі, наприклад: 1) звертаннями: *Тільки зрадники стають боягузами [, дитино] (II, 113); Царі [. Мальво,] зраджують, не радячись ні з ким (II, 198); 2) вставними словами: [Мабуть_] так має бути, що радість дозрівання йде в парі з тугою за волею (II, 107); 3) вставними реченнями: *Так і чоловік [, думав я,] повинен мати свою мету, а вже вона принесе користь'*, 4) емоційними вигуками, модальними частками: *[Гей,] не можна всього до кінця продумати, зате все можна витримати (I, 254); [Що ж,] усі ми по-своєму дикі, та в кожного душа своя (I, 194).**

Розглянуті афоризми в художньому макротексті найчастіше належать дійовим особам, входячи до структури прямої мови (реплік при діалозі). Рідше афоризми становлять авторські мікровідступи. Це відбувається, наприклад, за

• мов поширення структурної схеми вставними словами. В окремих випадках афористичний вислів становить частину речення + самостійне речення, юкрема:

Контекст 15: - *Достойнику знакомитий, мовила, - володар, що грабує своїх підлеглих, - поганий володар. Його боїться народ, але не любить. Такий хан програє битви (II, 41).*

Контекст 16: - *Військо, що наймитує, то не оборона народу, Маріє, - відповів Стратон, махнувши безнадійно рукою. - Чужу правду, чужі скарби захищає за плату. То вже чужинецькі слуги, а не характерники запорозькі (II, 148).*

За потенційного функціонування на правах самостійної одиниці такі «ислови еквівалентно дорівнюють НФС. Використовуючи трансформаційний *етод, вичленовуємо афоризми, які складаються з двох речень: 1) *Володар, що рабує своїх підлеглих, - поганий володар. Його боїться народ, але не побить;* 2) *Військо, що наймитує, то не оборона народу. Чужу правду, чужі . * арби захищає за плату.*

Особливістю побутування афоризмів, що на граматичному рівні .-ановлять сегментовані конструкції, є їх безпосереднє або опосередковане -* -ташування у структурі речення.

Так, при безпосередньому розміщенні афористичний вислів може ^іговнювати такі синтаксичні позиції:

1) препозицію, як-от: *Все в цьому світі підпорядковано користі [, тож і він, w. мусить якомсь скористатися з життя] (II, 62); Третього ж не дано [люди жю нападають, або захищаються, навіть схимники в печерах усамітнюються, - ищаючись, боронячись од світу, од спокус, од диявола] (I, 107);*

2) інтерпозицію, наприклад: *[Я й народився в році високосному, і всі п оносні мали бути для мене щасливими] (народжені в роках високосних*

*2*жди мають життя незмірно тяжке, але й щасливе) [, отож сміливо > і почав велику справу без побоювань, з великими надіями, хоч і починалося все * :оря та біди, з великого гноблення й неправди] (I, 157); [Милостю аллаха *< :икої орди високоіменний хане, - почав гетьман, -] лицар багатств не має [тож приношу тобі те, з чого живемо і на що надіємося, а крім цього, ще й щбкопошану до твоєї особи полководця і богатиря] (II, 185);*

3) постпозицію, зокрема: *[Прийми ще одну мою пораду, ефенді, бо потрібна нині державі твоя розумна голова:] коли йдеш до сліпця, заплющ одне око (II, 140); [А великого візира Аззема-пагиу мало хто знав: він своє життя провів у походах і на засіданнях дивану, а на молитву до Айя-Софії пішки ходив, як це личить*

правовірному: ніхто не викрикував йому хвалу, коли він супроводжував султанів, бо ж] часто славу бере той, хто її вимагає, а не той, кому вона належиться (II, 168).

В умовах контексту позиційний фактор виконує певну стилістичну функцію. Найсильнішими традиційно вважаються препозиція й постпозиція. Проте кожна з розглянутих вище вставок має власне смислове навантаження й стилістичне спрямування. Уведення афоризму на початок речення служить розгортанню думки на основі загальновідомих істин, закономірностей. Інтерпозиція вислову в реченні дуже схожа до стилістичного забарвлення інтертекстуальних афоризмів-еквівалентів простого чи складного речення. Спостерігаємо на фактичному матеріалі реалізацію функції емоційно-експресивної актуалізації логічних формул на фоні загального контексту. Постпозиція, або винесення афоризму в абсолютний кінець речення, відображає інтенсивність авторських узагальнень, категоричних висновків, наприклад: *Мене віддавали тіїьки історії, відбираючи все земне й людське, але ніяка душа не здатна охопити й підкорити історію з її неосяжністю й невловимістю, - душі треба простого щастя* (I, 254).

Опосередковане розміщення сентенційних суджень в реченні не характеризується високим ступенем частотності, хоч в умовах загального контексту представлено багатьма мовними фактами. Цей різновид уведення афоризмів у текст спричинений факультативними поширювачами структурної схеми речення (звертаннями, вставними конструкціями, вигуками). Опосередковане розміщення спостерігається у випадку розриву афоризму посиланнями на автора при прямій мові, діалозі, наприклад: „ *Чи не єдине, на чому тримається імперія, - [з жахом подумав великий візир, -] це груба сила і фанатизм, розбурханий такими видовищами?* ” (II, 48).

Розрив афористичного вислову зумовлений також використанням кількох поширювачів базової моделі речення, наприклад, звертання й оформлення діалогу зі словами автора: - *Коли мало сили, [- мовив несподівано спокійно Сефер Газі, -] треба розв'язувати міх із хитрощами [, Ісламе]* (II, 125). Загалом же опосередковане розміщення афоризмів репрезентує прагматичні установки художніх творів й особливості індивідуально-авторського текстотворення.

Отже, аналіз способів уведення афоризмів у макротекст засвідчує наявність таких двох виявів:

1) як самостійної предикативної одиниці (еквівалента простого, складного речення, НФЄ);

2) як складової частини іншого речення.

Афоризм релевантно вступає у зв'язки з текстовими одиницями або їх сегментами. Відповідно до кореляції афористичних висловів із частинами макротексту можемо репрезентувати шкалу градації афористичності. На основі отриманих результатів дослідження виділяємо 3 ступені градації афористичності: мінімальний, оптимальний, максимальний.

Список використаної літератури

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 2-е. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 144 с.

2. Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. Разбор одной авторской поговорки // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст). - М.: Наука, 1978.-С. 163-211.

3. Загнітко А.П. Український синтаксис (науково-теоретичний і

навчально-практичний комплекс). Ч. 2: Навч. посібник. - К.: ІЗИН, 1996. - 240 с.

4. Крейдлин Г.Е. Структура афоризма // Проблемы структурной лингвистики. 1985-1987 / Отв. ред. В.П. Григорьев. - М.: Наука, 1989. - С. 196-205.

5. Кузнецова Л.К. Речевые афоризмы И.Бродского как способ выражения концептуальной информации // Переходные явления в области лексики и фразеологии русских и других славянских языков (Вторые Жуковские чтения): Материалы Междунар. науч. симпозиума (В.М.Макаров (отв. ред. редкол.) / Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого.- Великий Новгород, 2001. - С.183-185.

6. Прохоров Ю.Е. Русские крылатые выражения как объект учебной лексикографии // Актуальные проблемы учебной лексикографии. - М.: Русский язык, 1977.-С. 136-143.

7. Саввина Е.Н. О трансформациях клишированных выражений в речи // Паремнологические исследования: Сб. статей / Сост. и ред. Г.Л.Пермякова. - М.: Наука, 1984. - С. 200-222.

8. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. - К.: Брама, 2004. - 336 с.

9. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н.Кожиной. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 696 с.

10. Українська мова. Енциклопедія. - К.: Українська енциклопедія, 2000. - 752 с.

11. Фелицина В.П., Мокиенко В.М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. - М.: Русский язык, 1990. - 220 с.

12. Черкасский М.А. Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы (пословицы и афоризмы) // Паремнологический сборник. Пословица, загадка (Структура, смысл, текст). - М., 1978.-С. 35-52.

Список використаних джерел

Загребельний П.А. Я, Богдан: Роман. - К.: Український центр духовної культури, 1994. - 224 с. - (Український історичний роман).

Іванічук Р.І. Мальви: Історичний роман. - К.: Рад. письменник, 1969. - 238 с.

Summary

The article is focused on the peculiarities of aphorisms in the macrotext. It depicts the main ways of the introduction in the micro-and macrostructures in the novels by P.Zagrebelniy and R.Ivanichuk. The direction of the gradation scale of aphoristic means on the basis processes of the creation of text are stated

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВ

Е.А.Аннюк

старший лаборант

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОРФОГРАФИИ В КУРСЕ „КУЛЬТУРА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ” НА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної лінгводидактики у вищій школі: використанню міжпредметних зв'язків у викладанні практичних курсів з

російської мови. Велика увага приділяється нестандартним формам роботи, а саме: діловій грі, використанню алгоритмів, графічних схем тощо.

Роль языка в формировании образованной, всесторонне развитой личности огромна. Степень владения его устной и письменной формами является показателем общей культуры человека. Успех трудовой деятельности каждого из нас, наше место и роль в обществе во многом зависят от языковых знаний и умений, полученных, прежде всего, в школе, а затем и в других учебных заведениях.

Одна из первоочередных задач преподавания русского языка, как и других языков, - обеспечение полной, стопроцентной грамотности учащихся. И все же в последнее время уровень грамотности школьников заметно снизился. Старшеклассники допускают орфографические ошибки, не умеют расставить знаки препинания, не владеют навыками письменной и устной речи.

Трудное положение с орфографической грамотностью в стране нередко связывают с несовершенством школьного преподавания и недостатком времени, отводимого на изучение русского языка в школе.

Несмотря на то, что обучение языку имеет коммуникативную направленность, задача „выработать прочные орфографические и пунктуационные навыки” остается все так же первоочередной. В этой сложной ситуации преподавателю приходится полагаться на собственные силы, умения и даже обладать педагогическим мастерством, чтобы учебный процесс не пострадал, а, напротив, всегда был на достаточно высоком уровне. Безусловно, учителю-словеснику необходимо так спланировать, организовать и провести урок, чтобы были достигнуты все поставленные цели - обучающая, развивающая и воспитательная. Это всегда нелегко. Но несомненным является и то, что, прежде всего, должен быть высоким уровень подготовки учителя- филолога. В большой степени решение этих задач зависит от того, какую профессиональную подготовку - специальную и методическую - получит будущий педагог в стенах вуза, места, где, собственно, и начинается учитель.

Целью данной статьи является определение методических аспектов преподавания орфографии в курсе „Культура устной и письменной речи”, которые способствовали бы повышению не только орфографической грамотности студентов, но и развивали их как будущих учителей-словесников.

Одной из начальных языковых дисциплин, изучаемых студентами-

первокурсниками филологических факультетов, является практический курс устной и письменной речи. Реализация программы данного курса предполагает систематизацию и углубление полученных в школе знаний по русскому языку; повышение орфографической и пунктуационной грамотности; овладение нормами литературного языка; выработку у будущих учителей профессионального речевого мастерства и практики свободного пользования языком; формирование теоретических основ культуры речи. Направления работы разнообразны. Однако практика показывает, что занятия по культуре устной и письменной речи (далее КУПР) в основном сводятся к более углубленному изучению орфографических и пунктуационных правил и совершенствованию навыков грамотного письма. Несомненную пользу такой работы, конечно, отрицать нельзя. Но все же, нам кажется, это односторонний подход к решению тех задач, которые призван решить данный курс. Достичь цели, очевидно, помогут качественно новые методы организации и проведения занятий по КУПР. Заключаются они как раз в том, чтобы не забывать, что уже с первых дней обучения в вузе студенты приобщаются к педагогической деятельности, а значит, начинают постигать азы педагогического мастерства. БСУПР дает возможность познакомить студентов с методикой преподавания русского языка в школе, а работа по орфографии и пунктуации станет не только разнообразной, но и более интересной.

В программе по КУПР подчеркивается, что занятия должны быть профессионально ориентированными, т.е. на лабораторных работах нужно решать задачи формирования и повышения как образовательного, так и методического уровней студентов-филологов. Поэтому не стоит откладывать применение активных методов обучения до третьего курса, когда изучается методика преподавания языка, так как они эффективны уже на первом.

Первой ступенью на пути к педагогической деятельности, на наш взгляд, уже много лет является деловая игра. В педвузах деловые игры чаще всего используются на практических и лабораторных занятиях по педагогике и устным методикам. Обычно это моделирование учебно-воспитательного процесса - проведение студентами-„учителями” уроков в учебной аудитории с последующим обсуждением. Деловые игры способствуют органическому нормированию, наряду со специальными, профессиональных умений и навыков: правильно определять цель урока, методически грамотно строить урок, целесообразно отбирать дидактический материал. Так, располагая большим и разнообразным набором средств, деловые игры позволяют заинтересовать и вовлечь в работу каждого студента. Например, анализ только что проведенной контрольной работы, комментирование ошибок, составление индивидуального плана работы над ошибками, самостоятельный подбор слов для словарных диктантов по различным орфографическим темам способствуют активизации деятельности студентов в ходе занятия. Студенты по очереди выполняют роль учителя. „Учитель” вызывает к доске „учеников”, следит за точностью формулировок, задает вопросы работающим у доски, подключает к работе других „учащихся”, выставляет оценки, аргументируя их. Студенты-„мученики” должны оценить его деятельность.

Планируя занятия по совершенствованию орфографической грамотности с подключением элементов методики, преподавателю вуза необходимо уделить особое внимание формированию умения ставить орфографическую задачу. Действительно, исходным моментом решения любой задачи, в том числе и орфографической, является постановка вопроса „Что надо узнать?” Для выбора нужного правила необходимо обнаружить орфограмму, этот навык, как и всякое другое учебное действие, нужно специально формировать. Традиционно предлагаемые учебниками упражнения типа „Вставьте пропущенную букву” не способствуют поиску самой орфограммы и, следовательно, развитию мыслительной деятельности учащегося. Подобные упражнения не ставят перед пишущим задачу выделить орфограмму, т.е. обнаружить в слове именно то место, где нужно выбрать верный, с точки зрения написания, письменный знак. Все сводится к выбору буквы, которая не совпадает со звуком.

Более эффективным будет такой вид работы, как диктант „Проверяю себя”, предложенный в 70-х гг. XX в. методистом А.И.Кобызовым. Особенность этого диктанта состоит в том, что во время его написания разрешается ставить вопрос против буквы, в которой сомневаешься, или пропускать ее. После обсуждения слов пропуски заполняются и вносятся необходимые исправления. Эта методика позволяет искать орфограммы в момент перевода устной речи в ее письменную форму. Кроме диктанта „Проверяю себя”, будущие учителя овладевают методикой проведения разных видов диктантов (предупредительного, графического, творческого, свободного), а также учатся подбирать необходимый вид диктанта, исходя из характера учебного материала, этапа работы над ним. Получая задание составить или подобрать тексты диктантов различных видов и предоставить их для работы в аудитории, студенты проявляют творческую самостоятельность.

В настоящее время перед педвузом стоит важная задача - подготовить будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися, т. е. сформировать у него умение строить учебно-воспитательный процесс на принципах сотрудничества и сотворчества [2, 6]. Использование на уроках комментированного (объяснительного) письма - одной из форм ученического управления - способствует выполнению этой педагогической задачи. Комментированное письмо, во-первых, учит доказательно комментировать грамматическое задание, в частности орфограммы. Во-вторых, такая работа - одна из форм обратной связи, когда проверяются знания ученика и отрабатывается язык учебного предмета, его терминология. В-третьих, благодаря такой организации труда в аудитории создается четкий, единый темп учебной деятельности, а учащиеся становятся соавторами занятия.

Занятия по КУПРу позволяют решить еще одну важную проблему, которая, по большому счету, стоит перед каждым преподавателем как вуза, так и школы. Суть ее в обучении студентов рациональным приемам умственной деятельности. Если будущий учитель освоит их в вузе, то в школе он научит тому же своих учеников. Одним из эффективных методов рационального обучения грамотному письму считается составление алгоритмов по орфографии. За последние двадцать лет программное обучение стало 140

неотъемлемой частью образовательной системы. Многие словесники, пытаясь найти более эффективные методы преподавания, с энтузиазмом взялись вводить в свою практику эту форму работы. Однако со временем алгоритмам стало уделяться меньше внимания. В беседах с первокурсниками выясняется, что составлением алгоритмов на уроках русского языка они занимались „давно”, „очень мало” или „вообще не делали этого”. Получается, что интересная, а главное результативная работа вновь оттеснена устаревшими и зачастую скучными методами обучения. В итоге мы недоумеваем, почему учащиеся, даже хорошо заучившие орфографическое правило, не могут применить его на практике. А ведь алгоритм как раз и помогает понять это правило, позволяет фиксировать ход рассуждений, заставляет анализировать каждую выполняемую операцию. Таким образом, действия, направленные на выработку орфографических навыков, становятся вполне осознанными, а значит и более эффективными. Следовательно, использование алгоритмов на занятиях по КУПРу в целях совершенствования орфографических умений и навыков будущих словесников просто необходимо.

С каждым из нас случалось, что материал, который уже был изучен ранее, с временем в памяти стирается. Но в определенный момент нужно быстро выполнить то или иное задание, применив полученные знания. Сильный студент скорее сконцентрируется и восстановит необходимый материал, так как знания его более прочны. Как же быть с теми, кто в учебе слабее? С ними, безусловно, надо работать особыми методами. Успешное решение данной проблемы нам видится в использовании на занятиях по орфографии графических схем, предложенных в конце прошлого века краснодарским учителем-словесником К.А.Бельчанским. Опираясь на утверждение психологов, что самая прочная и оперативная память - это память зрительная, автор идеи предлагает перевести словесные формулировки в графические, которые остается лишь считать, как с экрана [1,31].

Следует отметить, что работа с графическими схемами - это не одноразовое, ситуативное действие. Систематически возвращаясь к ним, повторяя материал и закрепляя навыки правописания, будущий учитель получает возможность регулярно работать со слабыми учениками.

В заключение хочется отметить, что предложенный подход к проведению занятий по КУПРу не предполагает дублирования методики преподавания русского языка. Мы полагаем, что знакомство с различными формами работы по совершенствованию орфографической грамотности студентов- первокурсников позволит сделать этот курс более интересным и эффективным. Познание азов профессионального мастерства уже на ранних этапах обучения в педвузе способствует активизации познавательной деятельности студентов, вызывает у них интерес к учению, способствует выработке навыков самостоятельной работы, потребности творчески подходить к решению поставленных задач.

Список использованной литературы

1. Бельчанский К.А. Графические схемы по языку // Русский язык и

литература в средних учебных заведениях УССР. - 1988. - №9. - С. 31-32.

2. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие для студентов пединститутов. - М.: Прометей, 1990. - 159 с.

Summary

The article is devoted to the actual problem of modern linguodidactic in higher educational establishments using connections between different subjects in teaching Russian. The great attention is paid to original methods of teaching such as business role play, using of algorithms, graphical schemes, etc.

З.П.Бакум

канд. педагог, наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ГІМНАЗИСТІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ МОВИ

У статті обґрунтовано науково-методичну доцільність застосування методів і прийомів, спрямованих на формування дослідницьких умінь і навичок учнів; подано систему завдань і вправ, якими можуть скористатися вчителі-словесники на етапі узагальнення та систематизації знань з рідної (української) мови.

Сучасні підходи до освіти вимагають переосмислення сутності та завдань навчання рідної мови. Особливої ваги набуває проблема мовленнєвотворчої діяльності, яка передбачає досконале знання української мови і володіння різними формами роботи над мовним матеріалом з орієнтацією на майбутню професійну діяльність, уміння самостійно здобувати нові знання та застосовувати їх у різноманітних ситуаціях.

Поглиблений курс вивчення мови, що впроваджується в закладах нового типу, призначений формувати не лише мовну особистість, а й „майбутній інтелект держави” [5, 178-179]. Чим краще людина оволоділа мовою рідного народу (що є не тільки формою вираження думки, а й чинником, який формує мислення), тим більш повноцінно вона засвоює нові знання, точніше мислить, „повніше реалізує свій інтелектуальний потенціал” [6, 22]. Уміння та навички оволодівати новими знаннями без сторонньої допомоги є надійною базою самоосвіти та умовою успішного розвитку гармонійної особистості. Концепція розвивального навчання, яке не переобтяжує пам'ять механічним заучуванням, спонукає до самостійного мислення, критичного аналізу мовного матеріалу, є досить актуальною в лінгводидактиці.

Отже, сьогодні особливо гостро стоїть потреба переорієнтації вчителів-словесників на застосування активних методів навчання, серед яких 142

особливе місце посідає дослідницький. Однак його впровадження в практику школи викликає чи не найбільше утруднень як у вчителів, так і в учнів, що зумовлено, очевидно, специфічною його структурою.

Мета статті: розробити методичні рекомендації щодо формування дослідницьких умінь і навичок учнів для студентів, вчителів-словесників.

Завдання: 1) з'ясувати проблему дослідницьких умінь і навичок у науковій літературі; 2) подати систему завдань і вправ, спрямовану на удосконалення дослідницьких умінь і навичок.

Дослідницький метод навчання довгий час упроваджувався лише в галузі природничих дисциплін. Та внаслідок дискусій було визнано, що „дослідницький метод можна застосовувати в межах суспільствознавчих та гуманітарних наук” [2, 44]. Адже українська мова „як навчальний предмет має великі потенційні можливості для розвитку мислення учнів” [4, 3]. Це госянюється передовсім тим, що мова легкодоступна для спостережень та аналізу, всі ми є її носіями, на відміну від знань з математики чи хімії. До того ж мова чітко організована система, „граматика, зокрема української мови, - адзвичайно логічна” [6, 23].

Останнім часом відбулося чітке розмежування щодо застосування і дослідницького методу в науці та шкільній практиці. З'ясовано, що головним його завданням у навчанні є розвиток інтелектуальних здібностей учнів, а не відкриття якогось об'єктивно нового знання.

Учені-дидакти визначають дослідницький метод у межах проблемно-хрукового і визнають ефективність його використання в старших класах М.Мойсеюк, І.Підласий). До того ж наголошують, що в процесі застосування дослідницького методу формується навчально-дослідницьке вміння, яке має імплексний, узагальнюючий характер. В.І.Андреев розглядає дослідницькі чіння та навички як застосування прийомів відповідного методу пізнання в

- мовах вирішення навчальної проблеми або у процесі виконання дослідницького завдання [1, 28-29].

У методиці навчання української мови проблема використання дослідницького методу з ряду причин постала відносно недавно, проте на масному етапі лінгводидактами вже розроблено його структуру з рахуванням специфіки предмета навчання (К.Плиско), подано зразки вправ і іздань дослідницького характеру (Л.Скуратівський, М.Шкільник).

Упроваджуючи елементи дослідницького навчання в практику навчання чоаи, вчителеві необхідно пам'ятати, що його реалізація відбувається через систему прийомів: постановка проблемного питання; створення проблемної гятуації та її аналіз; висловлення припущень; встановлення зв'язків між - Зними явищами, аналіз, зіставлення їх і перевірка правильності доказів, формулювання висновків і узагальнень. Серед прийомів інтелектуальної числительної) діяльності необхідно виділити: аналіз, синтез, зіставлення,

- іагальнення, абстрагування та ін.

Так, одна з класифікацій методів навчання, запропонована К.М.Плиско, і*лючає спонукально-пошуковий метод, який, у свою чергу, конкретизується карними методами викладання або учіння.

Спонукальний метод викладання передбачає застосування таких прийомів:

- 1) організація самостійного спостереження й аналізу мовного матеріалу;
- 2) спонування учнів до самостійного вибору мовних засобів у нових умовах;
- 3) організація дослідження мовного матеріалу.

Пошуковий метод учіння:

- 1) самостійне спостереження й аналіз мовного матеріалу;
- 2) самостійний вибір мовних засобів для конструювання текстового матеріалу;
- 3) дослідження мови творів різних стилів.

Пропонуємо впровадження цих прийомів у процесі узагальнення та систематизації знань з лексики.

Учням подаються такі синонімічні ряди слів:

- а) *стійкий - міцний - твердий - упертий - непохитний - стаїий - непорушний;*
- б) *старий - старезний - ветхий - древній - давній - дряхлий - похилий - колишній — незапам'ятний;*
- в) *зупинятися - спинятися - затримуватися - припинятися - ставати.*

Далі учні отримують завдання:

Поясніть, чи правомірне поєднання слів у такі синонімічні ряди?

Що необхідно враховувати, поєднуючи ці слова?

У результаті аналізу синонімічних рядів з'ясовується, що таке поєднання слів у один ряд помилкове. Потрібно враховувати різні значення зіставляваних слів: *стійкий - сталий; старезний - колишній; зупинитися - припинитися.*

Виявивши домінанти цих груп слів: а) *стійкий*, б) *старий*, в) *зупинятися*, клас дійшов висновку, що вони можуть утворювати декілька синонімічних рядів, залежно від виявлення різних значень.

Далі пропонується визначення рядів з домінантами *стійкий, старий, зупинятися.*

Виділились такі ряди відповідно до значенневих відтінків стрижневих слів:

- 1) *стійкий - міцний - твердий* (про щось непіддатливе фізичному руйнуванню);
- 2) *стійкий - упертий - непохитний - несхитний - твердий* (про когось непорушного у своїх поглядах);
- 3) *стійкий - постійний - сталий* (про незмінність вияву ознаки);
- 4) *старий - старезний - древній* (про когось дуже літнього);
- 5) *старий - ветхий - древній - дряхлий - давній* (про щось зношене);
- 6) *старий - давній - колишній - незапам'ятний* (про час);
- 7) *старий - похилий* (про вік людини);
- 8) *зупинятися - припинятися - ставати* (повне припинення дії*);
- 9) *зупинятися - спинятися - затримуватися* (на деякий час).

Прийоми організації й проведення самостійного спостереження та аналізу мовного матеріалу призначені для формування вміння самостійного пошуку 144

лінгвістичної інформації шляхом спостереження та аналізу. Мета спостереження - вилучення необхідної інформації про мовні факти, явища, категорії. Учні повинні самостійно зробити аналіз спостережуваного матеріалу, сформулювати висновок, обґрунтувавши його. Принагідно зауважимо, що спостереження проводяться в тому випадку, коли вчителем ураховано вихідний рівень інтелектуального розвитку учнів, стан сформованості дослідницьких умінь і навичок, коли у старшокласників є необхідні опорні знання. Не менш важливо враховувати такі психологічні фактори, як особливості віку та мислення. У старшокласників з'являється так зване дивергентне мислення (асоціативне), що дозволяє віднайти нескінченну кількість рішень, збільшується здатність бачити об'єкт з усіх сторін, виробляти велику кількість продуктивних ідей.

Проведення самостійного дослідження гімназистами свідчить про певний рівень сформованості навчально-дослідницького уміння, удосконалення якого відбувається, з огляду на його структурну складність, поелементно:

- 1) з'ясування рівня оволодіння мовною теорією;
- 2) виявлення тих компонентів умінь, які недостатньо сформовані на даному етапі;
- 3) створення системи завдань, переважно дослідницького характеру, згідно з виявленими прогалинами у знаннях учнів, які б дозволяли ліквідувати визначені недоліки;
- 4) моделювання завдань дослідницького характеру, не значних за обсягом, з проекцією на ускладнення;
- 5) перехід на етап проведення самостійного повноцінного дослідження

К 6].

Уміння та навички неможливо сформувати за один прийом, необхідна система тренувальних завдань і вправ.

Так, узагальнюючи та систематизуючи знання з морфології в 10 класі, учням доцільно запропонувати ряд завдань і вправ (цілеспрямованих дій, які виконуються багато разів), що сприяють формуванню дослідницьких умінь і навичок.

Завдання 1.

Вам відомо, що дієприслівники відповідають на питання „що зробивши?“, „що роблячи?“, а в реченні виконують синтаксичну роль бставини. Поміркуйте, чому так? Адже жоден різновид обставин на таке літання не відповідає. Наведіть приклади та перерахуйте всі види обставин, ікими можуть виступати дієприслівники.

Завдання 2.

Зіставте речення: *Дівчина танцює. Учень майструє.* Чи кожне з них має -раматичну основу? Чому одне речення завершене, а інше - ні? Пригадайте гозподіл додатків на прямі й непрямі. Чи існує зв'язок між прямими й -епрямими додатками та граматичною категорією перехідності й •«перехідності дієслів. Доведіть свою думку.

Завдання 3.

Поміркуйте, чому ряд мовознавців не виділяють займенник в окрему

частину мови? Щоб правильно відповісти на це запитання, згадайте визначення займенника як частини мови, з'ясуйте, до яких частин мови він подібний.

Завдання 4.

Синтаксисти послуговуються терміном „морфологізованість”. Його використовують для позначення тих членів речення, які виражені частинами мови, що виступають у своїх типових синтаксичних функціях. Наприклад, іменник найчастіше виступає в ролі підмета. Поміркуйте, якими морфологізованими членами речення виступають дієслова, прикметники, прислівники.

Більшість завдань дослідницького характеру для свого розв'язання вимагають від учнів застосування такого методу уміння як *гіпотеза*. Цей метод доцільно використовувати лише тоді, коли в учнів уже сформована певна система знань, умінь та навичок, що необхідні для висунення обґрунтованого припущення, яке покладено в основу розв'язання пізнавального завдання. Наслідком реалізації методу гіпотез у навчальному процесі є глибинне засвоєння предмета.

Завдання 5.

Згадайте систему функціональних стилів української мови та їх ознаки. Висуньте гіпотезу, що містила б 2-3 умови. Поміркуйте, які морфологічні форми будуть поширені у:

- 1) науковому;
- 2) розмовно-побутовому стилям.

Для підтвердження свого припущення проаналізуйте текст наукового стилю та діалоги своїх друзів чи однокласників. Наведіть приклади.

Завдання 6. Сформулюйте гіпотезу за початковими словами: „Якщо в тексті сполучникові речення замінити безсполучниковими, то...”.

Доведіть або спростуйте гіпотезу за такою схемою:

- 1) визначте стиль поданого уривка;
- 2) трансформуйте сполучникові речення у безсполучникові; що змінилося у структурі й семантиці новоутворених речень, у темпі мовлення?
- 3) зіставивши уривки, з'ясуйте, як трансформації речень позначилися на емоційно-образному аспекті уривків;
- 4) зробіть відповідні висновки й узагальнення.

Ви уявіть собі, що я родився в степах. Там нема хапливості. Там кожен знає, що скільки не хапайся, а все тобі буде небо, та степ, та могили. І тому чоловік собі іде, не псуючи крові хапливістю, і, нарешті, приїжджає туди, куди йому треба.

А вечорами я слухав, як співаїи журавлі бічя криниць у ярах, а удень ширина степів навівала сум безкрайності. В тих теплих степах виробилась кров моя і душа моя.

(В.Винниченко).

Отже, застосування дослідницького методу в навчальних закладах нового типу сприяє розвитку в гімназистів пізнавального інтересу, надає можливість удосконалювати вміння самостійно здобувати знання, глибше здійснювати підготовку до професійно орієнтованого навчання. Найбільш ефективним та 146

доцільним є застосування дослідницького методу в старших класах, у яких учні характеризуються високим рівнем засвоєння знань, мають певні здібності до мови. Оволодіння дослідницькими вміннями та навичками є вимогою часу, одним із найважливіших завдань сучасної освіти.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Дифференцированный подход при обучении методам исследования как дидактическое условие для развития исследовательских способностей старшеклассников // Новые исследования в пед. науках. - М., 1974.-Вып. 9.-С. 28-29.

2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. - К.: Українська видавнича спілка, 1997. - 441 с.

3. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Автореферат. - Харків, 2000. - 17 с.

4. Скуратівський Л.В. Пізнавальні завдання з української мови: Посібник для вчителя. - К.: Рад. школа, 1987. - 144 с.

5. Тихоша В.І. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю „Рідна мова” 8-11 класи // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах. - 2003. - №3. - С. 178-203.

6. Ющук Іван. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з рідної мови // Дивослово. - 2003. - №8. - С. 22-37.

Summary

The article gives substantiation of the methods and technique forming research skills of the pupils; it also suggests the system of exercises for teachers' use at the final stage of native (Ukrainian) language learning.

В.А.Зубко
викладач

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ТА ЇЇ ТРЕНУВАННЯ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається роль пам'яті у вивченні англійської мови. Також надано різні класифікації типів пам'яті, тести на перевірку пам'яті та наведені вправи на всебічний розвиток пам'яті та її тренування.

Усе, що людина безпосередньо відображає за допомогою процесів відчуття і сприймання, фіксується, упорядковується, зберігається в її мозку, чтворюючи індивідуальний досвід, і за потреби використовується в подальшій діяльності. Діяльність людини великою мірою залежить від багатства її пам'яті

питання про характер запам'ятовування та збереження в пам'яті слова є дуже важливим при вивченні мови. Слово зберігається в тривалій пам'яті не як проста сума значень, а утворює, користуючись терміном Л.В. Щерби, певний, узагальнений, генералізований „семантичний образ” [8, 64]. А.А.Брудний свідчить про існування таких понять, як „визначення слова” та „словник (активний та пасивний)” [2].

Учні часто неспроможні дати визначення слова, хоч і вільно користуються великою кількістю слів у власному мовленні. Це стосується не тільки абстрактних, наукових понять, але й так званих „побутових” понять, з якими ми постійно маємо справу в повсякденному житті. Поняття „словник” виникає через невідповідність між величезною кількістю слів-значень, якими ми користуємося, і обмеженими можливостями пам'яті щодо запам'ятовування і збереження лексичних одиниць. Обидва поняття відтворюють думку про те, що повинен існувати якийсь особливий семантичний стан, характерний для зберігання слів у тривалій пам'яті, досить економний, щоб забезпечувати „компресоване” зберігання величезної кількості слів-значень, і досить мобільний, щоб забезпечити їх швидку та безпомилкову реалізацію в процесі мовлення.

Окремі значення слів виявляються лише в процесі користування мовою. Ми актуалізуємо їх в оперативній пам'яті, коли починаємо говорити, слухати, читати, писати чи перекладати. Перехід від семантичного стану до ситуативного, тобто практичного вживання слова в якомусь з конкретних значень, відбувається підсвідомо і тим легше, чим краще учень володіє цим словом. Від чого ж залежить це володіння? Пам'ять має різні за активністю зони. Коли ми часто вживаємо слово, воно потрапляє у більш активну зону і легше актуалізується.

У психології розрізняють короткочасну і довгочасну пам'ять. Обидва види пам'яті мають велике значення для реалізації мовленнєвої діяльності. Участь у комунікативній діяльності можлива лише в тому випадку, коли у свідомості (в довгочасній пам'яті) людини міцно зберігаються мовні засоби. Під час мовлення необхідні мовні засоби подаються до короткочасної пам'яті. Матеріал, який підлягає запам'ятовуванню, спочатку надходить до короткочасної пам'яті, а потім за допомогою вправ має бути переведений до довгочасної пам'яті [6,110].

Нами була розроблена програма покращення пам'яті для студентів та учнів, які вивчають англійську мову. Основою завдань стали рекомендації спеціалістів з методики викладання англійської мови [1; 3; 5]. Програма складалася з таких етапів:

1. Тестування можливостей учнів.
2. Вправи на тренування пам'яті.

1. Пропоновані тести повинні дати вчителю чітке уявлення про те, як розвинена пам'ять учнів, а також допомогти учням усвідомити власні можливості.

Test №1. *How good is your memory ?*

Often - A occasionally - B rarely - C never - D

1. Do you ever forget where you put things?
2. Do you find it difficult to remember the storylines of television serials?
3. Do you ever have to check whether you have done something you meant to do, like locking the door or turning off the gas or the lights?
4. Do you ever forget to take things with you when you go out?
5. Have you ever told someone a story or a joke that they told you?
6. Have you ever repeated to someone what you have already told them?
7. Do you ever start to read a book or an article you have read before without realizing it?
8. Have you ever had a word "on the tip of your tongue" but been unable to remember it?
9. Do you ever forget to do things you have promised to do?
10. Have you ever forgotten what you did the day before?
11. When talking to someone have you ever forgotten what you have just said?
12. Do you ever forget to pass any important messages?

Interpret your score

A-1 B-2 C-3 D-4
49-56-excellent memory
39-48-good memory
29-38-average memory less
than 20-bad memory

Test №2. Visual

1. Do you like to talk in details?
2. Can you spell words well?
3. Are you a fast reader?
4. When you write, is it neat and well laid out?
5. Do you have a vivid imagination?
6. Do you like long-term planning?
Do you like to see the film before you read the book?
8. Are you well organized?
9. Do you memorize by picturing things?
10. Do you have problems remembering instructions you have heard?
11. Do you have less problems with instructions you can see (read)?
12. Are your eyes you're the most expressive feature?

\udial

1. Do you like discussions?
2. Do you enjoy reading aloud?
3. Do you enjoy listening?
4. When you read to yourself, do you move your lips or hear a voice in your head?
5. Would you rather talk than write?
6. Do you like to read the book before you watch the film?
7. Can you imitate other people's voices easily?
8. Do you talk to yourself?
9. Do you find spoken language easier than Mathematics or Writing?

10. Do you like music?
11. Do you learn by listening?
12. Is your mouth you're the most expressive feature?

Kinesthetic

1. Do you prefer not to speak but do lots of gestures when you speak?
2. Do you spell using body movements, e. g. your fingers?
3. Do you like to read books with lots of actions?
4. Do you like to read books with lots of events in the past?
5. When you write do you press hard?
6. When you write is your writing untidy?
7. Are you strongly intuitive?
8. Are you weak on details?
9. Do you like to move around while you learn?
10. Do you point with your fingers as you read?
11. Do you gesture a lot when you speak?
12. Are you expressive with your body?

Розвинути пам'ять кожного типу допомагає зацікавленість учнів, їх позитивне ставлення до матеріалу, який вивчається. Крім цього необхідно використовувати спеціальні вправи, спрямовані на розвиток того іншого типу пам'яті.

2. Подані нижче вправи мають на меті вдосконалити пам'ять учнів, що є дуже важливим для вивчення іноземної мови.

Вправа № 1. Дайте відповідь на запитання, працюючи в парах або в групах:

1. When is your parents' wedding anniversary?
2. What did you have to eat last night?
3. Where were you ten days ago?
4. What did you do that day?
5. When was your mother born?
6. How many phone numbers can you remember?
7. Who did you speak to yesterday?

Вправа №2. За 1 хвилину спробуйте вивчити наступні італійські слова та їх переклад на англійську мову :

tempo-time	verde-green
caro-dear	tutti-everybody
libero-freedom	matita-pencil
tranquillo-calm	regalo-gift
ragazzo-boy	dicono-they speak

Не підглядаючи до Вправи №2, скажіть, що означають наступні італійські слова:

caro- matita- ...
 tranquillo- tutti-
 dicono-

~ ~©- ...

Не підглядаючи

літерами:

l o d e q u t i l i t u c o g a e m r o

- | | |
|----------------|-------------|
| 1. t...po | 6. ra...zzo |
| 2. ca... | 7. ver... |
| 3. di...no | 8. ...tti |
| 4. ...bero | 9. ma...ta |
| 5. tran...illo | 10. rega... |

Вправа № 3. Слухайте вчителя та спробуйте повторити те ж саме:

T: The rich is getting richer.
The poor is getting poorer.
The good is getting better.
The bad is getting worse.

Вправа М 4. Читайте поданий вірш 1 хвилину, та спробуйте розповісти його, не підглядаючи до тексту:

A Happy Thought

The life is so full of a
number of things I am sure
we should all be happy as
kings.

Вправа № 5. Прослухайте список слів, який зачитає вчитель та спробуйте назвати слова, які ви запам'ятали: memory, language, word, situation, point, vocabulary, list, motivation, score, progress, terror, practice, source, confidence, delight, people, culture, pattern.

Вправа № 6. Читайте поданий список слів 1 хвилину. Потім спробуйте записати слова, які ви запам'ятали:

Pin church identify luxury accelerate carefully miscalculate occasional anxious knot
daffodil impertinent reason remember language concentrate learner progress score flower ball
plan mother spoon tree winter butter *Вправа № 7.* Уважно слідкуйте за рухами вчителя та виконайте фізичну вправу

An elephant is bigger than a flea.
An elephant is bigger than a flea.
An elephant is long,
An elephant is strong.
An elephant is bigger than a flea.

Вправа № 8. Уважно слідкуйте за рухами вчителя та тим, що він говорить і виконайте те ж саме :

Hands up, hands down
Hands on hips Sit down.
Hands to the sides Bend
left, bend right.
Stand still.
One, two, three, hop!

One, two, three, stop!

Stand still.

Sit down.

Подані вправи допоможуть вчителю не лише розвинути пам'ять учнів, а й розвинути навички говоріння учнів.

Розглядаючи процеси пам'яті, звичайно розрізняють запам'ятовування, збереження і забування. Запам'ятовування буває довільним, коли ставиться мета запам'ятати що-небудь, і мимовільним, коли така мета відсутня і запам'ятовування здійснюється у процесі іншої діяльності [1, 317].

Навчальна діяльність вимагає від учнів вміння управляти своєю пам'яттю: запам'ятовувати засоби дії з буквами, цифрами і знаками, заучувати нові терміни, правила. Навчання в школі потребує від дітей запам'ятовування інколи не дуже цікавого, важкого і достатньо великого навчального матеріалу. Специфіка утримання і нові вимоги до процесів пам'яті вносять істотні зміни в ці процеси: збільшується обсяг, або „потужність”, пам'яті. Учні IV класу запам'ятовують у 2-3 рази більше слів, чим учні I класу [4, 52].

Спеціальне вивчення тривкості і швидкості запам'ятовування учнями різноманітного змісту показало, що в цілому по цих показниках пам'ять учнів поліпшується з віком [4,54]. Проте, за даними Аткинсона Р. спроможність до заучування з віком зростає, а тривкість запам'ятовування з роками спадає [1,205]. Дослідження Істоміної З.М. показали, що у учнів продуктивність пам'яті залежить: а) від змісту матеріалу, який запам'ятовується; б) від характеру діяльності і від ступеня володіння раціональними засобами і прийомами заучування і відтворення матеріалу [4, 37].

У навчанні англійської мови особливого значення набуває саме мимовільне запам'ятовування. Пояснюється це тим, що механічне запам'ятовування слів, граматичних форм, тощо не може забезпечити участь у спілкуванні. Необхідно сформулювати вміння вживати мовний матеріал, а не лише запам'ятовувати його. Мимовільне запам'ятовування має певні закономірності. Для методики навчання англійської мови важливі такі положення. По-перше, свідоме виконання дій та операцій з мовним матеріалом не лише сприяє формуванню навичок, але й забезпечує краще запам'ятовування цього матеріалу; позитивно впливає порівняння нового матеріалу зі старим. По-друге, стимулюється інтерес учнів, що досягається шляхом надання вправам комунікативного характеру, використання різноманітних прийомів і засобів навчання, тощо. По-третє, мовний матеріал повинен засвоюватися у процесі виконання вправ (усних, письмових), що забезпечує опору на сукупність різних відчуттів.

Збереження мовного матеріалу в пам'яті безпосередньо пов'язане з попередженням забування. Відомо, що кількість повторень слів (від 15 до 20) для їх збереження в пам'яті з наступним використанням у рецептивному мовленні залежить від характеру слова і повинна розподілятися таким чином: сім повторень протягом першого тижня; три повторення на другому тижні; три- чотири на четвертому тижні, а решта-з будь-яким інтервалом у часі [7].

Існують різні класифікації типів пам'яті. Одні учні краще запам'ятовують

предмети, картини (образна пам'ять), інші-слова (вербальна пам'ять). Найпоширенішою є класифікація типів пам'яті за каналом надходження інформації: зоровим, слуховим, руховим і комбінованим. У більшості людей наявні всі типи пам'яті, але рівень розвитку кожного з них неоднаковий. Різний рівень типів пам'яті по-різному впливає на певні види мовленнєвої діяльності. Наприклад комбінований тип пам'яті з домінуючим слуховим компонентом виявляється найбільш сприятливим для оволодіння усним мовленням. Якщо в учня переважає зоровий або руховий тип пам'яті, то опанувати усне мовлення йому досить важко. В учнів, як свідчать досвіди, переважає зоровий тип пам'яті, слуховий тип зустрічається набагато рідше. В загалі у „чистому вигляді” окремі типи пам'яті зустрічаються дуже рідко [5, 20].

Досвід показав, що необхідною умовою запам'ятовування є розуміння матеріалу, утворення смислових зв'язків, та використання ефектних прийомів запам'ятовування. Незрозумілий матеріал, як правило, не викликає інтересу й запам'ятовується гірше, ніж систематизований, зрозумілий. Для полегшення умов запам'ятовування варто зробити матеріал зрозумілим і привабливим.

Розвиток пам'яті залежить від того, як забезпечується управління цим процесом. Педагоги мають створювати умови, що прискорюють навчання, дають можливість краще засвоїти і зберегти в пам'яті знання.

Розвиток пам'яті насамперед залежить від зацікавленого включення особистості в продуктивну діяльність, зокрема навчальну, спрямовану на самостійне пізнання світу або досягнення нових результатів діяльності.

Урахувати індивідуальні відмінності пам'яті важливо в навчальній роботі, щоб максимально продуктивно використовувати потенційні можливості кожного учня, спрямованих на розвиток умінь і навичок мовлення англійською мовою та всебічно розвивати їх пам'ять.

Список використаної літератури

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процессе обучения. - М.: Просвещение, 1979. - 528 с.
2. Брудный А.А. К проблеме семантических состояний. Сознание и действительность. - Фрунзе, 1964.
3. Истомина З.М. Развитие памяти : Учеб.-метод, пособие. - М., 1978
4. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте / Пер. с фр. - Москва, 1993.
5. Лезер Ф. Тренировка памяти / Пер. с нем. - Москва, 1979.
6. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. - М.: изд-во МГУ, 1976. - 255 с.
7. Методика навчання іноз. мов у середніх навч. закладах: Підручник. - Ленвіт, 1999. - 320 с.
8. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. - ЛГУ, 1958, т. 1.

Summary

The article deals with memory development and its training in the process of studying English. Different kinds of memory tests are given and different exercises for memory development are suggested

**ДВЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДИДАКТИКЕ И
МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(на примере школ Германии)**

У статті розглядається прагматична та педагогічна перспективи у комунікативній дидактиці та методиці викладання англійської мови у середніх школах за кордоном. Зовнішні фактори, які вишивають на формування нової концепції викладання іноземної мови.

Для возникновения новой концепции обучения иностранному языку в каждой эпохе должны взаимодействовать различные факторы - общественно- политические, организационные, профессиональные, учебно-теоретические.

Современная внешняя политика Украины направлена на интеграцию нашей страны с Европой. Мы заинтересованы в укреплении связей со странами Европейского Союза, в частности в участии нашей страны в Болонском процессе и поэтому новые программы для общеобразовательной школы Министерства образования и науки Украины разрабатываются с учетом рекомендаций Совета Европы. Эти программы включают новые цели, содержание и методику обучения иностранным языкам в школе и поэтому опыт Европы в этом вопросе воистину бесценен. Целью данной статьи является анализ двух перспектив или тенденций в преподавании иностранного языка в европейских средних школах. Мы постараемся изложить и рассмотреть некоторые внешние факторы, влияющие на формирование новой концепции преподавания иностранного языка за рубежом.

Потребность в знаниях иностранных языков постоянно возрастает в последние годы в связи с объединением европейских государств в военном, культурном и экономическом союзе. Растущая мобильность людей в их профессиональной деятельности (деловые командировки за рубеж, постоянная работа за границей) и во время досуга (туризм) и бурное развитие средств коммуникации (напр. телефон, радио и телевидение) также довольно значительно содействуют тому, что потребность в знании иностранных языков все больше и значительнее расширяется.

В ряде стран Европы, и в первую очередь в Германии, в последнее время созданся „климат реформ”, в котором обсуждается новая общественная мораль и новые ключевые представления в педагогике и дидактике.

Изучение иностранных языков в европейских странах было еще в 50-е годы привилегией высшего образования. Иностранные языки изучались учащимися гимназий первой категории (только 5 - 10% времени учебной программы!).

Все полностью изменилось в 60-е годы. В Федеративной Республике Германии, например, к середине 60-х годов английский язык как учебный предмет был введен для всех учащихся, то есть не только для гимназий и 154

реальных училищ, но также для считающихся слабоуспевающими учащимися средних школ (школ средней ступени образования).

Одновременно чрезвычайно быстро поднимался спрос на знания иностранных языков в сфере внешкольного образования - особенно среди вечерних университетов, которые прежде всего посещались взрослыми слушателями.

Новые целевые группы - ученики средних школ, взрослые, слушатели профессиональных курсов повышения квалификации - не могли обучаться при методике проведения уроков, предназначенных для гимназии, поскольку их целевое представление и их база знаний существенно отличались от целевого представления и базы знаний учащихся гимназий. Необходимо было развивать учебные предпосылки, чтобы соответствующие учебные группы соответствовали методам преподавания английского языка, согласно программам и условиям средней школы или соответственно способу обучения на уроке в вечернем университете. Необходимость определиться в целевой установке и в методике ведения урока для этих новых целевых групп особенно продолжительно влияла на развитие дидактики и методики преподавания иностранных языков в Федеративной Республике Германии.

Решающие стимулы для новой формулировки целевых установок при обучении иностранному языку выходят из интеграции прагматической лингвистики. Она рассматривает язык не как систему языковых форм, а как аспект человеческих поступков. Само понятие „коммуникация” означает „делать что-нибудь с языком [друг с другом]” [3, 46]. В то же время растет также критика бихевиористской теории обучения, являющейся существенным фактором концепции аудиолингвистического-аудиовизуального метода: изучение иностранного языка нельзя рассматривать как программирование по обстоятельствам, изучение иностранного языка следует скорее рассматривать как сознательный и созидательный процесс [3, 98].

Этот „пакет” новых импульсов с начала 70-х годов, воздействующий на изучение иностранных языков, привел, прежде всего, к интенсивной дискуссии по целевой установке урока: к новым учебным планам - так называемым директивам пределов, в которых должна была осуществляться распространенная учебная цель “способность к коммуникации” (коммуникативная компетенция).

Направляющие линии коммуникативного подхода вокруг новой ориентации в дидактике и методике преподавания иностранного языка концентрировалась в двух перспективах - прагматической и педагогической; и в вопросе, насколько осмысленно могут быть связаны они друг с другом.

Необходимо принимать во внимание прагматические цели при изучении иностранного языка. В отличие от латинского и древнегреческого, которые сейчас рассматриваются как языки литературных памятников, современные иностранные языки изучаются, в первую очередь, чтобы уметь понимать других людей, ориентироваться в стране изучаемого языка (как турист или бизнесмен), уметь общаться с людьми, воспринимать телепередачи, радиопрограммы, читать газеты и книги.

Это и есть прагматические цели: „живые” языки изучают в первую очередь для повседневного общения.

Прагматические цели изучения иностранного языка не являются актуальными только с недавних времен. Они уже давно играют ведущую роль в развитии аудиалингвистического метода (при подготовке переводчиков).

Коммуникативная дидактика получила дальнейшее развитие в области прагматического ориентирования в аудиалингвистических и аудиовизуальных методах - были разработаны новые принципы, которые легли в основу этих методов, например, принципы ситуативности, аутентичности образца речи, был разработан новый учебный материал, который включает повседневный язык, упражнения в контексте и т. д.

Не является случайным то, что прагматическая ориентация в преподавании иностранного языка в первую очередь нашла применение в обучении взрослых, и уже из этой области раньше существенно повлияла на преобразование цели, методов преподавания и экзаменов.

При преподавании иностранного языка в школе прагматическая ориентация прежде всего означает расширение целевой установки - знания грамматики иностранного языка или знания в области страноведения или культуры не являются подлинной целью изучения иностранного языка! Скорее важно, чтобы студент узнал как на практике, в повседневной жизни применять свои знания в области иностранного языка (в общении с людьми, которые пользуются иностранным языком как средством общения, при взаимодействии с иноязычными СМИ и т.д.). Главной целью прагматически сориентированного преподавания иностранного языка является не передача языковых или страноведческих знаний (на этом сконцентрирован грамматико-переводческий метод), а развитие языковых навыков, т. е. умения воспринимать на слух, разговаривать, читать и писать на иностранном языке.

Если эта переориентировка в установке цели принимается серьезно, могут иметь место далеко идущие изменения в области отбора тем и текстов, в изучении системы (напр., в грамматике), в оформлении упражнений и в учебном процессе.

Дискуссия по вопросу прагматической ориентации преподавания иностранного языка в школе вскоре привела к сильным противоречиям.

Главными возражениями против этой посылки были следующие:

1. Кто может с уверенностью сказать, когда и где и как наши ученики фактически применяют в жизни свои знания в области иностранного языка? Одни ученики будут уже в течение учебы в школе применять их активно во время поездок за границу, и по окончании школы они понадобятся им в их профессиональной деятельности, другим они возможно, не понадобятся.

2. Учить повседневному языковому общению - неужели это все, что предлагает обучение иностранному языку в школе? Достаточно ли знаний, представляемых школьной программой? Не является ли столкновение с иностранным языком одновременно столкновением с неведомым миром? Не способствует ли это становлению личности ученика, когда раздвигаются горизонты его опыта? Не должно ли преподавание иностранного языка в своей **156**

особенной манере привить те ценности, что понимание других народов, культур, способов жизни может ускорить разрешение общих проблем?

Само собой разумеется, что специальность „Английский язык в школе” связана с распространенными общими представлениями среди педагогов Германии. Поэтому она не может быть отстранена от вопросов, связанных с этими направляющими линиями, вопросов, действительных для всех школьных предметов.

Но когда эту концепцию пробуют развить, связав педагогические и прагматические цели, нужно сначала отказаться от требований, предъявляемых элитарным образованием. При формулировании всеохватывающей концепции нужно затем поставить ряд основополагающих вопросов:

Чему должна учить школа учеников во времена, когда быстро меняются нормы поведения, система ценностей, образ жизни и возможности коммуникации?

На что должна ориентировать школа грядущее поколение, когда мир так быстро меняется?

Какая квалификация требуется ученику, который взрослым вступает в этот стремительно меняющийся мир?

На такие вопросы нельзя ответить исходя из перспективы отдельного предмета или школьных вопросов откорректированной педагогики. Это вопросы, относящиеся и охватывающие область общественно-политических отношений.

В дискуссии по вопросу новой ориентации в преподавании иностранного языка общественно-политические основополагающие вопросы играют в ряде стран, например, в Германии, решающую роль, в то время как в других странах, например в Великобритании, в центре внимания были усилия, направленные на прагматическое преподавание иностранного языка [4, 224; 6, 89; 7, 16 и др.]

То, что преподавание иностранного языка всецело связано с педагогическими установками, не является новостью. Проект учебного плана по преподаванию английского языка в гимназиях 1951 года, предложенный Союзом немецких филологов, в значительной степени ориентируется на принципы грамматико-переводческого метода, где ясно сформулирована учебно-воспитательная цель.

Англо-американская культурная сфера знает столько много воплощений высшего гуманизма человечества и задает такой ясный масштаб ценностей в литературном наследии, что урок английского языка в масштабе таких ценностей, как правдолюбие, целесообразность, терпимость, осознание свободы, внимание к отдельной личности и к зарубежному народоведению может благотворно повлиять на развитие и воспитание немецкой молодежи. Таким образом, урок английского языка учит как самосознанию, так и примирению между народами. Поскольку английская литература также богата произведениями, которые затрагивают вопросы бытия, урок английского языка может привести также и к формированию более широкого мировоззрения [1].

Необходимо представлять себе, что грамматико-переводческий метод являлся методом, с помощью которого иностранному языку в гимназиях

обучалась малочисленная элита с однородной успеваемостью и общим образованием. Целью было преимущественно передача языковых культурологических знаний.

Эта воспитательная целевая установка связана с дальнейшими учебными целями - языковыми, духовно-формальными и культурологическими:

Языковая учебная цель заключается в том, что ученик должен быть хорошо знаком с языком литературных произведений и с современным языковым стилем, чтобы понимать любой прочитанный или услышанный текст, который не содержит незнакомые слова, и уметь передать течение действия и ход мыслей устно и письменно на иностранном языке соответственно данному уровню. Это обуславливает активное и пассивное владение основным словарным запасом и употребительными идиоматическими оборотами, а также понимание грамматических и стилистических законов и умение применять, а также способность воспроизводить в нормальном темпе в правильной интонации и по содержанию и произносить фонетически правильно и с верной интонацией [1].

Духовно - формальная учебная цель - урок английского языка при этом должен способствовать становлению планомерного мышления молодого характера и воспитывать концентрацию мысли. При понимании многообразных форм и их включении в ряд грамматических и стилистических категорий ученик должен обучаться умению мыслить систематично [1].

Культурологическая учебная цель - через литературу ученик должен быть введен в духовную и культурную жизнь английского и американского народов, и изучить силы, которые в постепенном развитии оформили и продолжают активно способствовать становлению современной Англии или Америки. При этом ему особенно необходимо доводить до восприятия те произведения, которые являются сформированными или формирующими компонентами западноевропейской традиции и нашей немецкой духовной жизни, а также вкладом англо-американского мира в культуру человечества [1].

Решающим для развития коммуникативной дидактики в преподавании иностранного языка является то, что при развитии обеих направляющих линий - прагматической и педагогической - и их связи, становится более ясным, что осмысленная концепция урока может развиваться не только из учебного материала, но, что важно, формируется из целевых представлений и учебных предпосылок соответствующей группы обучаемых, т. е. при развитии дидактико-методологической концепции необходимо принимать во внимание особенности каждой группы обучаемых. Не случайность, что прежде всего подхватывались более сильные прагматические цели (сошлемся на аудиовизуальный метод) и что вслед за этим с начала 80-х годов одной из главных тем является дискуссия вокруг рационализации дидактической и методической концепций при преподавании немецкого языка как иностранного.

Исходными пунктами твердо ориентированной на обучение дидактико-методической концепции являются выяснение учебных предпосылок, т.е. что привело учащегося в учебный процесс (опыт, знания, мотивация, специфические культурные аспекты такие как педагогические традиции и т.д.) 158

и определение целевых установок, т.е. что привело учащегося к желанию стать коммуникативно способным в иностранном языке (педагогическое и прагматическое измерения).

Таким образом в развитии коммуникативной дидактики в Европе в целом, и в Германии в частности, можно различать две фазы, которые проявляются с возрастающей интенсивностью в процессе становления учебной ориентации.

1. Прагматико-функциональная концепция 70-х и начала 80-х годов.

2. Межкультурная концепция, которая с середины 80-х годов интенсивно обсуждается и развивается.

Опыт Германии представляется важным для Украины, которая в период интеграции в европейские политические, экономические и гуманитарные структуры переживает также и период обновления процесса обучения иностранным языкам в средней и высшей школах.

Список використаної літератури.

1. Allgemeiner Deutscher Neophilologenverband [ADNV], - Mitteilungsblatt, 1951.
2. Austin, John L. How to do things with words. - Oxford. Clarendon Press, 1962.
3. Firges Jean. Die CREDIF-Methodik-Versuch einer Kritischen Bestandaufnahme. - In: Die Neuren Sprachen, 1975. - Н. 3.
4. Littlewood, William T. Role Performance and Language Teaching. - In: International Review of Applied Linguistics. 1975. - Н.3.
5. Neuer Gerhard, Hunfeld Hans. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einfuhrung. Berlin. Landenscheidt. 1993.
6. Widdowson, Henry. The teaching of English as Communication. In: English Language Teaching, 1972. - Н.1.
7. Wilkins, David A. Linguistics in Language Teaching. London. Arnold. 1972.

Summary

The article deals with pragmatic and pedagogical perspectives of communicative didactics and methods of the English language teaching at secondary schools abroad. The outer factors which influence a new conception of a language teaching are mentioned.

МОВОЗНАВСТВО: УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІЗНАННЯ В ПРАКТИКУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано необхідність застосування результатів мовознавчих досліджень у курсі української мови в середній школі, окреслено шляхи подолання хибної практики проведення уроків загальнолінгвістичної тематики.

Сучасна лінгвістика водночас з теоретичним поглибленням пізнання свого об'єкта розширює сферу застосування власних результатів, у тому числі й у курсі української мови в середній школі. Завдяки досягненням теоретиків мови „замагання мовознавства перейти від підготовчої хронікально- анекдотичної фази до фази філософсько-узагальнюючої*” [6, 15], на наш погляд, досягли своєї мети. Нині не можна нехтувати значенням науки про мову як сполучної ланки між різними науками, оскільки саме з мовою пов'язані елементи людського пізнання.

Матеріал рідної мови, яким володіє кожен учень, виявляє найрізноманітніші зв'язки, має здатність до поглиблення й розширення, створюючи тим самим безпосередній зв'язок з оточенням дитини, перетворюючи її в маленьку часточку великої спільноти. Це відбувається на основі реальних фактів, що укладаються в одну велику систему.

Проте, на жаль, про сучасний стан мови та її історію школа дає лише не пов'язані між собою „уривки” знань, які засвідчують нереальну позачасовість одночасно з втратою історичної перспективи й розуміння тенденцій розвитку, відтак результатом лінгвістичної освіти, замість бажаного і реального знання, є певна дезорієнтація, примітивізм мислення, нехтування законами мови і самою мовою.

Сьогодні є нагальна потреба у відході від трафарету, подоланні застигlosti багатьох сучасних уроків української мови. Непокоїть хибна практика проведення уроків загальнолінгвістичної тематики.

Чинними програмами передбачено, що курс української мови в будь-якому класі середньої і старшої ланки розпочинається з висвітлення важливих для становлення цільної інтелектуальної особистості мовознавчих питань. Однак нерідко вчитель не усвідомлює значущості цих перших уроків, формально підходить до їх підготовки, з року в рік з пафосом виголошує завчені крилаті вислови про красу й багатство української мови, цитує одні й ті ж невмирущі слова класиків, карбує гасла, закликає плекати, оберігати, розвивати... Від такої промови, нехай і палкої, чути банальністю, нещирістю, що нівелює саму ідею прищеплення любові до рідної мови.

Для досягнення освітньої мети вчителем особливо важливими є аргументовані відповіді на питання, чи є українська мова здатною повноцінно обслуговувати суспільство, чи мала вона в своїй історії й має для цього належні

здобутки й ресурси, чому нині нагальною є саме потреба через мову підвищувати інтелектуальний потенціал нації й усього народу України [4, 46].

Насправді проблеми української мови, пов'язані з її функціонуванням, державним упровадженням, не є для лінгвістики, зокрема соціолінгвістики, новими. Оскільки будь-яке суспільство не розвивається у вакуумі, варто ознайомлювати учнів з досвідом подолання критичних мовних ситуацій, особливо на прикладі визнаних європейських мов. Мовна етнодидактика повинна спиратися на відчуття нацією своєї причетності до людства і до світової цивілізації. Так, для феодального суспільства було звичним явищем, коли пануюча верхівка говорила однією мовою, а низи - іншою, наприклад, у Литві феодальна знать послуговувалася німецькою мовою, у Франції - латинською, в Україні - російською або польською, аби не „мужицькою”. Українці проголосили, що будують розвинене демократичне суспільство, а феодальної звички, як бачимо, не позбулися.

Наприкінці ХУІІІ ст. 6 мільйонів французів із 25 мільйонів не знали французької мови і приблизно стільки ж не могли вести зв'язної розмови, тобто половина населення не володіла мовою своєї країни. Проте завдяки зваженій послідовній мовній політиці, упровадженій урядом, французька мова протягом ХІХ ст. не лише утвердилася як єдина на всій території держави й усіх сферах суспільного життя, а й набула статусу кастової для європейської знаті.

Коли Італія 1861 року здобула незалежність, італійська мова мала лише 600 тисяч носіїв з понад 25 мільйонів населення держави (приблизно 2,4%). Причому з тих 600 тисяч переважна більшість, 400 тисяч, була зосереджена в провінції Тоскані. Національна мова стала засобом консолідації суспільства, і сьогодні італійська не лише виконує всі суспільні функції. Завдяки своїй мелодійності, вона стала світовою мовою музичного мистецтва [9, 43-44].

У Київській Русі існувала вища школа „книжное ученіє”, де викладали науки в тодішньому візантійському розумінні цього терміна (граматика, діалектика, риторика, арифметика, геометрія, астрономія, музика). Давньоруська школа за князя Ярослава набула міжнародного значення. При дворі князя виховувалися англійські королевичі Едвін та Едуард, угорський королевич Андрій, майбутні норвезькі князі Гаральд і Ренгвальд, майбутній король Данії Магнус Добрий та інші іноземці знатного походження, навчання яких провадилося давньоруською (давньоукраїнською) мовою. Чому ж те, що за честь мали європейські вельможі в період слави нашого народу, пересічний українець або сприймає байдуже, або відкидає нехтуючи, або чинить опір?

Як свідчать статистичні дані, за кількістю мовців (а їх близько 45 мільйонів осіб) українська мова посідає 15-20 місце в світі. Варто нагадати, що на сьогодні налічують від 3500 до 5000 живих мов. Тож, на перший погляд, не все так погано в нашому домі. Однак дивує, що сучасні українці звертаються до Конституційного Суду через потребу тлумачення статті 10 Конституції України щодо статусу державної, наданому українській мові. Рішенням від 14 грудня 1999 р. Конституційний Суд України виносить рішення: „... положення Конституції України зобов'язують застосовувати державну - українську мову

як мову офіційного спілкування посадових і службових осіб при виконанні ними службових обов'язків, у роботі і діловодстві тощо органів державної влади, представницького та інших органів Автономної Республіки Крим, органів місцевого самоврядування, а також у навчальному процесі в державних і комунальних навчальних закладах України". До якого ще суду звертатимуться ті „щирі” українці, яким суворостатистика не авторитет, а вирішення мовних проблем на користь української як більмо в оці?

Думки, висловлювання в наказовому порядку заборонити не можна, проте це не виключає поступального руху державної політики на додержання громадянами законів власної держави. Тому урегулювання цієї принизливої для нації кризової ситуації вимагає, на думку І.Муромцева, „...тривалої, копіткої, послідовної роботи, принципом якої має бути „ідея перемагає ідею”, тобто агресивній „ковбасній” психології має бути протиставлена переконлива система поглядів і знань, які формують громадянина, а не міщуха чи селяка” [4, 46].

Безумовно, оволодіння рідною (у нашому випадку українською) мовою саме по собі ще не дає геніальності, однак живить її, сприяє виявленню. Головне вчасно усвідомити, що намагання вибитися в люди через чуже, а не своє слово, здобуваючи славу для інших народів, - шлях у нікуди. Щоб досягти цього усвідомлення, годі пропонувати засади планетарного характеру, вдаватися до пропозицій на рівні цілковитої банальності. Варто мотивувати перевагу рідної мови не емоціями, а фактами. Тут у нагоді стануть результати всесвітнього конкурсу краси мов, що відбувся в Парижі 1934 року і на якому українська мова за фонетичну розкіш, лексичне та фразеологічне багатство, синтаксичну гнучкість, потужні словотвірні можливості дістала загальне визнання - 3 місце услід за французькою та перською [2, 137]. Це саме той факт, знання якого підвищує національну гідність, дозволяє пишатися своїм походженням, підносить цілеспрямовано понищений, поруйнований престиж української мови, культури.

Але престиж мови - величина змінна. Мови, за образним висловом Л.А.Булаховського, нагадують валюту на світовому ринку. Подібно до курсу валют змінюється і „курс мов” - оцінне ставлення як носіїв тієї чи іншої мови, так і інших народів. Причому „коливання” такого курсу залежить не від якості мови, а від історичних обставин. Як відомо, історичні обставини не на нашу користь. Нині маємо визнати, що „стан і статус української мови в посттоталітарному суспільстві не має аналогів, жодного еквівалента на Заході, бо західноєвропейські мови ніколи не зазнавали катастрофи чорнобильського масштабу” [2, 137].

Тривалий час українська мова витіснялася „з большака на обочину”. Зниження статусу національної мови призвело до того, що вона зрештою перетворилася на атрибут периферійності, втративши свою здатність до самовідтворення, стали зникати стимули до саморозвитку. Питання в тому, чи можуть сучасні українці позбутися звички холуйськи приречено зітхати „так уже історично склалося”. Звісно, можуть, аби бажання було.

Взірцем має стати державна мовна політика Ізраїлю, яка воскресила давньоєврейську мову іврит, що була мертвою понад дві тисячі років. Саме 162

мова формує націю, яка в свою чергу розбудовує державу. Отже, мова - це не просто знаки, це “генетичний код нації, константа державної самодостатності, самобутності, самоцінності [...], це матеріалізована свідомість” [3, 193].

Не декларативна, а реальна мовна політика в Україні, підтримувана освітньою галуззю, здатна забезпечити соціальний престиж української мови і наповнити реальним змістом поняття статусу державної мови.

Нагадаємо, що одним з першочергових завдань, проголошених „Концепцією мовної освіти”, є формування в українців почуття комфортності від усвідомлення себе носієм і спадкоємцем історичної пам’яті однієї з найдавніших мов.

Нині, коли українці поступово визволяються з морально-психологічного рабства чужих думок, звичаїв, традицій, відроджують поруйновану національну свідомість, нагальним виявляється процес перегляду хронологічних рамок існування українського етносу та його мови. На жаль, на цьому шляху важко уникнути спекуляцій національними почуттями, від яких застерігав ще І.О.Бодуен де Куртене: „Якщо у мовознавстві є напрямки, що активно підпорядковують людській розум впливам моди, то не потрібно забувати, що поруч з нормальною наукою, яка керується здоровим глуздом, протягом всього ХІХ століття, як і раніше, тягнулась ціла вервечка людей з неупокореною фантазією, людей, що марять наяву, [...], вчені праці таких „дослідників” зараховуються перш за все до психіатрії як об’єкт вивчення або ж - до гумористики” [1, 12-13]. Шкідливими є псевдонаукові праці, що засвідчують повну профанацію нефахівців, які виводять українську мову безпосередньо з санскриту, а українців визначають доіндоєвропейським етносом.

На питання про виникнення української мови не можна відповісти однозначно, проте, на думку дослідників, є всі підстави для того, щоб визнати мову антів напередодні великого розселення (V-VІ ст. н. е.) як мову протоукраїнську, процес трансформації якої в давню українську мову тривав протягом 150-200 років [7, 107-108]. Отже, початок функціонування давньої української мови припадає десь на VІІІ ст. н.е. Без сумніву, українська мова зазнала еволюційного розвитку, з X століття в ній не відбулося жодних кардинальних змін, які б виходили за межі незначних трансформацій, тому пов’язувати вихідний етап історії української мови з „Ізборником Святослава” так само алогічно, як починати історію України з цього ж періоду. Те, що вітчизняним мовознавством імперських часів і радянської доби в глотогенезі українській мові відведено роль „небажаної пізньої дитини із сумнівними батьками” [7, 14] є свідомим приниженням як статусу самої мови, так і національної гідності її носіїв.

Політичне „опритомнення” української нації розкрило проблему провінційності українства, його розведеного в культ невігластва в питаннях національної самоідентифікації і водночас навернуло суспільство, зокрема істориків та мовознавців, до перегляду так би мовити аксіологічних концепцій, серед яких чільне місце посідає теза про „колиску трьох братніх народів” і давньоруську мову, адже „не можна будувати історію мовотворення і мововимирання, абстрагуючись від історичних фактів (процесів)” [8, 7].

На думку сучасних лінгводидактів, розглядати історію української мови необхідно в просторі і часі, у межах світової цивілізації, що забезпечує достовірність наукових тверджень [5, 40].

На часі таке викладання української мови, що „...передбачає втілення у свідомість учня тез про мову як першооснову нації, про співвідношення понять „культура мови, загальний культурний і духовний рівень нації*”, про шляхи й етапи рівноправного входження української нації з її мовою й культурою в систему світової культури, про національну самобутність, особливості українського менталітету, виражені в мові” [4, 46]. І саме такий підхід має запроваджуватися в сучасній школі.

Список використаної літератури

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Языкознание или лингвистика XIX века/ Избранные труды по общему языкознанию. - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - С. 3-19.
2. Козакова Л., Тоцька Н. Мовна ситуація і державний статус української мови наприкінці ХХ століття // Українська мова: З минулого в майбутнє: Матер, наук. конф. на відзначення 200-річчя виходу в світ „Енеїди” І. Котляревського, 25-27.02.1998 р. - Х.: Вид-во Ін-ту укр. мови НАН України, 1998.-С. 136-137.
3. Лизанчук В.В. Владні структури і проблеми функціонування української мови в Україні // Вісник Харківського ун-ту. Серія Філологія. - Х.: Вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2000. - №491. - С. 193-196.
4. Муромцев І.В. Питання духовної культури в курсах історії української мови та історії українського мовознавства// Українська духовна культура в системі національної освіти: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції 18-19 квітня 1995 р. - Х.: Вид-во ХДУ, 1995.-С. 45-47.
5. Пентиліук МЛ, Гайдаєнко І.В. Генетичні і функціональні особливості української мови // Педагогічні науки: 36. наук, праць. Вип. 31. - Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002.-С. 40-43.
6. Развадовский Я.М. Значение науки о языке// Общее языкознание: Хрестоматия: Для филол. фак. вузов. - Мн.: Выш. шк., 1987. - С. 6-15.
7. Царук О. Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри: Монографія. - Дніпропетровськ: Наука і освіта, 1998. — 324 с.
8. Шевельов Ю. Чому общерусский язык, а не вітчоруська мова? Дві статті про постання української мови. - К.: Academia, 1994. - 30 с.
9. Ющук І.П. Українська мова: Підручник. - К.: Либідь, 2003. - 640 с.

Summary

The article gives a scientifically grounded basis in terms of implementing the results of linguistic research in the course of teaching Ukrainian at a secondary school It also points out possible ways of overcoming negative practical aspects while teaching topics in the field of the general linguistics.

О.А.Павлик

канд. педагог, наук, ст. викладач

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОЇ МОВИ

У статті висвітлюються психолінгвістичні особливості розвитку писемного мовлення школярів в умовах навчання української мови як другої (близькоспорідненої).

За роки незалежності України національна мова набула статусу державної, стала обов'язковою для вивчення в усіх типах навчальних закладів, для опанування кожним іромадянином країни. У зв'язку з цим „розширення україномовного освітнього простору, ...створення умов для належного опанування державної мови” Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті було визначено одним з пріоритетних напрямів політики держави [9, 4]. У таких умовах, зазначає О.Н.Хорошковська, „відбувається переосмислення цілей навчання української мови і на перше місце висувається комунікативна ціль” [11, 33]. Це означає, що навчання державної мови спрямовується на розвиток усного та писемного мовлення школярів, формування в них мовленнєвої (пов'язаної з видами мовленнєвої діяльності) та комунікативної (пов'язаної зі спілкуванням та його мотивами, метою, нормами мовленнєвої поведінки) компетенції.

Для того, щоб свідомо й планомірно розвивати мовлення, стверджує М.І.Жинкін, „необхідно знати будову мовленнєвого механізму й особливості його роботи” [3, 5]. Оскільки формування комунікативних умінь є основною ціллю навчання мови, то, на думку О.Н.Хорошковської, „методика має враховувати особливості формування механізмів мовлення в умовах паралельного вивчення близькоспоріднених мов” [11, 76]. Дані психолінгвістики („науки про становлення і розвиток механізмів мовлення” [11, 74], „розділу теорії мовленнєвої діяльності, що вивчає процеси породження і сприйняття мовлення” [1, 335]) є основою для розробки методичних рекомендацій з формування і розвитку мовлення. Отже, визначення вихідних позицій методики навчання писемного мовлення на уроках української мови як другої потребує урахування психолінгвістичних особливостей засвоєння близькоспорідненого мовлення, висвітленню яких присвячено дану статтю.

Мовлення складається з різноманітних психічних операцій, які певним чином організуються в більш складну мовленнєву діяльність. Мовленнєва, як і будь-яка інша діяльність, має певну психологічну структуру, опис моделей якої здійснено в наукових працях психологів та психолінгвістів Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, І.О.Зимньої, В.Я.Ляудіс, І.П.Негуре, Ф.С.Бацевича і лінгводидактів М.Р.Львова, В.І.Капінос, М.І.Пентиліук, Н.З.Бакєєвої, Л.О.Варзацької.

Як свідчать психолінгвістичні дослідження Т.О.Зимньої, мовленнєва

діяльність - „активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою” [5, 133]. Її предметом психолінгвіст визначає думку як форму відображення реалій дійсності, метою мовлення — висловлення цієї думки, продуктом діяльності - мовленнєве висловлювання або текст (усний чи писемний). Під засобом існування, формування і вираження думки науковець розуміє систему мови, її фонетико- графічні, лексичні та граматичні засоби, під способами формування та формулювання думки - внутрішній (думання), зовнішній усний (говоріння) та зовнішній письмовий (спілкування з відсутнім партнером у письмовій формі) код.

За вченням Л.С.Виготського, мовленнєвий процес відбувається в послідовності „від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім - у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” [2, 375]. Виходячи з цього, О.М.Леонтьєв виділяє в структурі продуктивної мовленнєвої діяльності такі елементи, як зародження наміру (орієнтування), внутрішнє програмування, реалізація програми у зовнішньому мовленні й контроль за результатами діяльності. Учений стверджує, що мовленнєва діяльність є цілісним актом, який утворюють системи окремих дій та операцій. В.Я.Ляудіс і П.І.Негуре, з'ясовуючи психологічні особливості формування писемного мовлення молодших школярів засобами рідної мови, виділяють та практично розводять дві стадії створення писемного висловлювання (зародження задуму тексту і його реалізація), що складаються з відповідних операцій. Науковці переконують у доцільності ознайомлення школярів з функціями та структурою писемного мовлення, складом утворюючих його дій та операцій, що в свою чергу сприяє усвідомленому керуванню процесом писемного текстотворення.

М.І.Пентилюк, досліджуючи особливості навчання рідної мови в комунікативному аспекті, виділяє такі складові мовленнєвої діяльності, як мета спілкування (вплив), об'єкт (адресат) та суб'єкт впливу. Створення ситуації та залучення до неї учнів викликає в них природну потребу впливати, тобто включатися до комунікативної діяльності. Під основою впливу автор розуміє “цілеспрямоване розв'язання комунікативних завдань” [10, 12] (сприйняття й засвоєння певної інформації), під результатом - самостійне висловлювання, а засобом - систему рідної мови. В.І.Капінос, Н.М.Сергеєва та М.С.Соловейчик, беручи до уваги виділені О.М. Леонтьєвим фази мовленнєвої дії, визначають групи співвідносних їм умінь, що мають бути сформовані в процесі розвитку зв'язного мовлення школярів. Методисти доводять доцільність створення мовленнєвих ситуацій у процесі навчальної діяльності, вважаючи, що для наближення умов навчання до природних умов спілкування, треба ввести учня в мовленнєву ситуацію й навчити його орієнтуватися в ній, тобто чітко уявляти співрозмовника, умови мовлення й завдання спілкування.

Мовлення, реалізоване засобами другої мови має специфічну структуру, розкриття якої не знайшло повного висвітлення у науковій літературі. М.Р.Львов зазначає, що за умов використання засобів другої мови „органи 166

мовотворення виконують додаткову дію: переклад з мови на мову, пошук слів другої мови для перекладу” [6, 103]. У методичній роботі науковців на чолі Н.З.Баксевої знаходимо опис загальної моделі породження - розуміння висловлювання та схеми мовленнєвої діяльності частково засвоєною мовою. Остання, на думку дослідників, має вид „подвійного кодування за типом „код першої мови - код другої мови - озвучення - перехід - сприйняття звуків - декодування другою мовою — декодування першою мовою — розуміння”. У результаті подвійного кодування виходить...перекладне мовлення й перекладне розуміння чужої мови” [7, 27], яке, стверджують дослідники, гальмується труднощами перекладу. В умовах близької спорідненості мов описана схема дещо трансформується, адже подвійне кодування є необхідним для учасників мовленнєвої діяльності лише на продуктивному рівні (під час побудови висловлювання). Та попри все подвійний переклад все ж таки суттєво гальмує мовленнєвий процес й веде до появи помилок інтерферуючого характеру.

У дослідженні колективу науковців під керівництвом Л.З.Шакірової зазначено, що “перехід від однієї мови до іншої не є простим механічним наклеюванням одних „ярликів” на місце інших, а складним психологічним процесом, який вимагає особливої уваги. ...Друга мова при цьому „накладається” на базовий, первинний код мислення рідною мовою” [8, 20-21]. Ось чому під час формування українського писемного мовлення важливо навчати школярів генерувати думки за допомогою засобів близькоспорідненої мови, тобто переходити на код другої мови у внутрішньому мовленні, що є важливим, на нашу думку, за умови попередньої підготовки усного тексту.

Слід зауважити, що механізми рідного мовлення не функціонують на тому ж рівні, що і мовленнєві механізми засобами другої мови; їх, за твердженням С.Ф.Жуйкова, необхідно коригувати. „Механізми ж сприйняття й створення специфічних конституційних ознак засвоєваної мови, переконує психолінгвіст, треба спеціально формувати” [4, 42]. Це твердження, безперечно, підтверджує доцільність корекційної роботи у процесі розвитку українського писемного мовлення школярів.

Аналіз розглянутих вище наукових досліджень, урахування особливостей процесу писемного текстотворення в умовах навчання близькоспорідненої мови дозволяє сконструювати модель української писемної мовленнєвої діяльності російськомовних школярів, яка вказує на специфіку створення писемного тексту засобами близькоспорідненої мови. Коротко з’ясуємо найсуттєвіші її особливості (див. рис.1).

Українська писемна мовленнєва діяльність російськомовних школярів є складним процесом. Як і писемна діяльність засобами рідної мови, вона складається з двох основних дій - виникнення задуму та вираження змісту, які співвідносяться з відповідними фазами мовленнєвої діяльності. Перша дія відповідає фазам орієнтування та планування і здійснюється у внутрішньому мовленні в кодах рідної або більш уживаної для дитини російської мови, друга - відповідно до фаз реалізації та контролю й корекції, що відбувається у зовнішньому **писемному мовленні за допомогою засобів другої мови.**

У внутрішньому мовленні під дією транспозиції виконуються операції визначення ситуації, адресата і типу висловлювання, з'ясування теми й основної думки тексту, продукування змістових одиниць висловлювання, а в зовнішньому писемному мовленні під впливом інтерференції - добір українських лексико-граматичних засобів вираження змісту й корекція створеного висловлювання відповідно до норм української мови. Під час переходу від однієї дії до іншої відбувається переклад або перекодування певної думки (інформації) з першої мови близькоспорідненою. При цьому через вплив старого динамічного стереотипу та складності перекладу виникають умови для виникнення мовленнєвих порушень усіх рівнів, на що слід звертати особливу увагу.

Важливе місце у структурі як рідної, так і близькоспорідненої писемної мовленнєвої діяльності школярів належить мотиву. За допомогою поняття „мотив” у психології визначають сукупність умов, що стимулюють, спрямовують дії та вчинки, зумовлюють прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети. Мотив мовлення („заради чого я говорю” - Л.С.Виготський.) виникає у школярів за наявності сильних емоцій, яскравих вражень. Недостатність мотивації може негативно позначитися на якості створюваних писемних висловлювань. Тому в процесі розвитку писемної форми мовлення школярів необхідно, на думку Л.С.Виготського, створювати в учнів специфічні для цієї діяльності мотиви, адже „письмо повинно бути усвідомлене дитиною, у неї повинна бути викликана природна потреба, необхідність, воно повинно бути включене для дитини в життєво необхідне завдання” [2, 139]. Особливо це стосується процесу навчання писемного мовлення засобами другої мови, адже за таких умов мотивація допомагає зняти додаткове психічне навантаження, яке виникає внаслідок використання засобів другої мови. У ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, емоції та установки.

Негативний вплив у свідомості школярів російської мови на українську, відсутність природного мовного середовища, змішування систем двох близькоспоріднених мов викликає в учнів певні труднощі в опануванні другої мови й мовлення, які гальмують процес формування текстотворчих умінь, створюють почуття незручності в мовця. При цьому, як зауважує М.І.Пентиліук, засвоєння другої мови супроводжується додатковими психічними навантаженнями — „настроєм на сприйняття і засвоєння її системи, необхідністю продукувати тексти двома мовами, користуючись переписом і уникаючи змішування мовних явищ” [10, 11].

Л.С.Виготський неодноразово вказував, що “розвиток рідного мовлення починається з вільного, спонтанного користування ним і завершується усвідомленням форм, а розвиток іноземного мовлення, навпаки, починається з усвідомлення й довільного оволодіння ним і завершується вільним, спонтанним мовленням” [2, 335]. Зазначене явище відбувається тому, що рідну мову дитина засвоює з перших днів життя, а другу — з початком навчання в школі. Слід ураховувати й те, що до вступу до школи дитина в більшості випадків уже вміє будувати усні висловлювання рідною мовою. Через це в ході застосування 168

рідного мовлення вона, вільно оперуючи мовними засобами, зосереджується лише на породженні задуму, у той час як у процесі створення висловлювання другою мовою змушена докладати всі сили на добір адекватних лексико-граматичних засобів для вираження певної думки.

І.О.Зимня, досліджуючи психологічні аспекти іншомовного навчання, виділяє дві проблеми вивчення нерідної мови. Перша полягає у подоланні труднощів, що виникають з вираженням та розумінням думки іноземною мовою. Їх поява, за твердженням психолінгвіста, пов'язана з тим, що в мовця відбувається „сутичка автоматизації дій виробленого неусвідомленого ним мовленнєвого механізму рідною мовою та довільності, що контролюється свідомістю, і безпорадності дії цього механізму іноземною мовою”. Такі труднощі виявляються в інтерферуючому впливі рідної мови в усіх його аспектах та мовленнєвих процесах. Друга проблема вказує на відсутність у школярів, що вивчають іноземну мову, „реальних умов та стимулів”, тобто реальної ситуації, що викликає необхідність спілкування другою мовою „через усвідомлення школярами можливостей ефективніше його здійснювати рідною мовою” [5, 33], у результаті чого виникає часте переключення на рідну мову в процесі синтезування висловлювань.

Указані І.О.Зимньою психологічні проблеми повною мірою стосуються й школярів, що вивчають близькоспоріднену мову. Різниця в тім, що перша проблема стосується в основному процесу текстотворення другою мовою (продуктивного мовлення). Слід пам'ятати й те, що мислення дитини та її мовленнєва діяльність у певній мірі вже сформовані на базі першої мови. Тому мислення і внутрішнє мовлення школярів у процесі побудови писемного висловлювання засобами другої мови відбувається в кодах рідної або більш вживаної для них мови.

В умовах навчання української мови як другої, стверджує О.Н.Хорошковська, розумове навантаження школярів зростає, оскільки „учневі доводиться одночасно виконувати подвійну роботу - пригадувати, логічно впорядковувати, відтворювати в уявленні побачене чи пережите і добирати відповідні слова, вживати їх у потрібних граматичних формах” [11, 36], диференціюючи лексико-граматичні засоби російської та української мов. За умов дії суміщеного механізму творення текстів близькоспорідненими мовами учні шкіл з російською мовою навчання текстотворчу діяльність спочатку здійснюють у внутрішньому мовленні в кодах рідної або більш вживаної для них російської мови. Далі на етапі зовнішнього мовлення, як переконують дослідження, вони здійснюють переклад, допускаючи при цьому помилки, зумовлені дією інтерференції. Наразі процес текстотворення російськомовних школярів перетворюється на вправляння в перекладі з першої мови на близькоспоріднену. Контролюючий етап побудови писемного тексту при цьому випадає. У результаті створене учнями висловлювання часто не відповідає достатньому рівню.

На думку О.Н.Хорошковської, виникнення зазначених труднощів певною мірою зумовлене недостатнім володінням російськомовними школярами лексико-граматичними засобами виучуваної мови, адже „граматичні форми недостатньо автоматизовані, тому бракує лексичного запасу” [11, 36]. У зв'язку з цим в умовах навчання другої мови особливо важливою є проблема збагачення словника, адже для того, щоб оволодіти писемним мовленням, учням необхідно насамперед

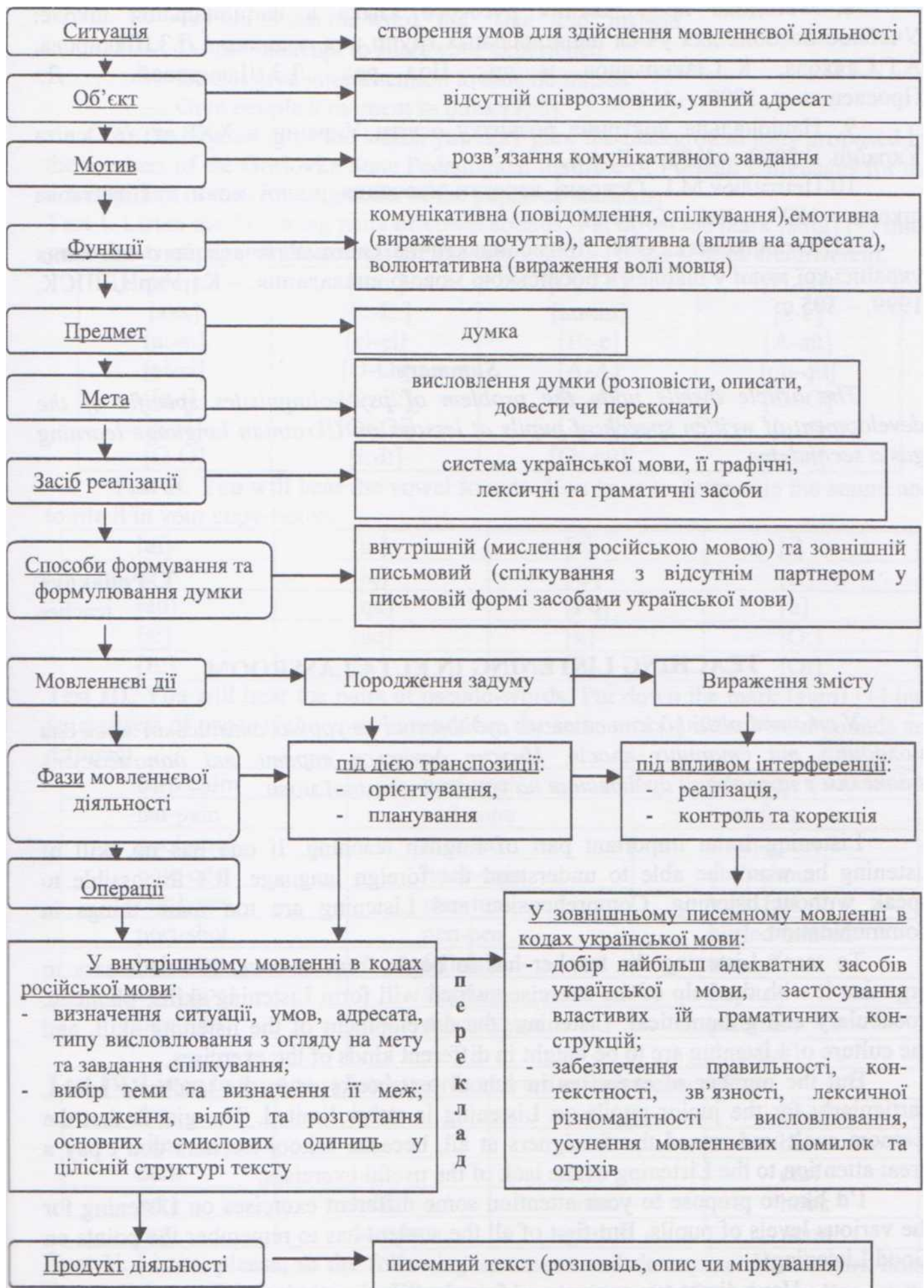
засвоїти певне коло лексико-семантичного матеріалу.

Таким чином, сконструйована за результатами теоретичних досліджень узагальнююча модель української писемної мовленнєвої діяльності (див. рис. 1) розкриває механізми писемного текстотворення школярів засобами близькоспорідненої мови й дозволяє визначити умови ефективності, зміст та обсяг методичної роботи, спрямованої на формування в учнів умінь писемного мовлення. Оскільки асоціативне гальмування та додаткове психічне навантаження в процесі навчання української мови супроводжують учнів шкіл з російською мовою викладання переважно на репродуктивно-продуктивному рівні, спеціальну увагу треба приділяти засвоєнню школярами специфічних лексико-граматичних засобів близькоспорідненої мови, синтезуванню українських висловлювань. Разом з тим розгляд писемного текстотворення у світлі психологічної теорії діяльності свідчить про важливість мотиваційного забезпечення процесу розвитку писемного зв'язного мовлення школярів.

Висвітлення психолінгвістичних особливостей процесу розвитку українського писемного мовлення школярів у низці розглянутих вище наукових праць не вичерпує всіх аспектів дослідження. Потребують подальшої розробки питання взаємозв'язку і взаємозалежності процесів формування та розвитку російського й українського писемного зв'язного мовлення в умовах навчання близькоспорідненої мови.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. - К: Видавничий центр "Академія", 2004. - 344 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - Т. 3 К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1982.-С. 329-337.
3. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. - М.: Просвещение, 1966. - С. 5-25.
4. Жуйков С.Ф. К проблеме интенсификации обучения русскому языку в национальной школе // Вопросы психологии. - 1988. - №2. - С. 37-44.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989.-219 с.
6. Львов М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр „Академия”, 2002. - 248 с.
7. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Н.З. Бакеева, И.В. Баранников, Е.А.Быстрова и др.; Под ред. Н.З.Бакеевой и З.П.Даунене. - 2-е изд., перераб. - Л.: Просвещение, 1986. - 400 с.



Т»—1ТТ— —————і—————J», —————і—————
 і nv«і untcivina іTiuDjenntoa дшльшишь шпилирю, реалшоопа
засобами близькоспорідненої мови

8. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учебное пособие для уч-ся национальных групп пед. училищ / Л.З.Шакирова, А.Г.Саяхова, К.З.Закирьянов и др.; Под ред. Л.З.Шакировой. - Л.: Просвещение, 1990.-416 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта України. - 2002. - №33. - С. 4-6.

10. Пентиліук МЛ. Основні аспекта навчання рідної мови // Початкова школа. - 1997.-№4.-С. 10-12.

11. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. - К.: УкрНДІПСК, 1999.-305 с.

Summary

The article dwells upon the problem of psycholinguistics specific of the development of written speech of pupils at lessons on Ukrainian language learning as a second one.

T. Poliakova
teacher

TEACHING LISTENING IN ELT CLASSROOM

У статті розглядається тема аудіювання на уроках англійської мови для молодших та старших класів. Нижче даються вправи, які допоможуть вчителям в проведенні аудіювання на уроках іноземної мови.

Listening is an important part of English teaching. If one has no skill of listening he won't be able to understand the foreign language. It's impossible to speak without listening. Comprehension and Listening are too main things in communication.

To teach Listening the teacher has to begin from at once. It's necessary to organize it with the help of the exercises which will form Listening skills: phonetic, vocabulary and grammatical. Listening, the development of the listening skill, and the culture of Listening are to be taught in different kinds of the exercises.

But the number of exercises in school text-books or in the teacher's books, particularly for the junior pupils on Listening is rather limited. The gist is that the learners can't understand the foreigners at all, because school-teachers don't pay a great attention to the Listening of the lack of the useful exercises.

I'd like to propose to your attention some different exercises on Listening for the various levels of pupils. But first of all the student has to remember the points on Good Listening:

- Have direct eye contact and face the person who is speaking.
- Do not interrupt.

- Try not to use the word “but”. Use “and” instead.
- Do not interrupt to share your experience.
- Do not give your attention to outside noises.
- Give people a moment to think [3, 5].

At the beginning of the lesson you may give the background tests proposed by the teachers of the Gorlovka State Pedagogical Institute of Foreign Languages for the development of the listening skills of the pupils or students.

Test I. Listen the following pairs of vowel sounds. Put down the mark (sing) [+] into

[e-q]	[u:-u]	[0:-0:]	[O-qu]
[x-x]	[E:-E:]	[au-au]	[x-e]
[a:-a:]	[ei-ei]	[E:-e]	[A-au]
[ai-ai]	[O-Oi]	[A-A]	[qu-qu]
[e-i]	[0:-E:]	[a:-A]	[0:-Oj]
[x-ei]	[Oi-Oi]	[A-ai]	[u-u]
_____ [O-O] _____		fO:-qu1	fe-eil

Test II. You will hear the vowel sounds. You have to determine the sound and to rite it in your copy-books.

Tail	Ги:]		_____ Ш
[q]	[iq]	[0]	feil
Гаи]	[qu]	[Fq]	Ги]
Га:l	И]	Гх]	ГО:]
ГЕ:]	_____ [A]	[i:l	[Oi]

Test III. You will hear the pairs of pseudo-words. Put down the mark (sign) [+] into your sheets of paper if the vowel sounds are the same and [-] if the vowel sounds are different.

carp-calm	port-goat	but-mine
hat-pain	cod-cone	beat-feet
pool-cool	turn-ten	short-sport
note-coat	hock-coin	shut-shout
hut-heart	turn-turn	look-full
port-shot	pen-pen	hurled-hauled
hat-pen	fell-fail	meat-fit
cock-spot	dug-lug	boy-toy
like-bite	down-shout	pale-they
		flag-flat

Test IV. Listen to the one syllable-words and write their transcription.

fan	boat	pet	hoof
site	an	sure	bin
bark	lug	fair	curl
here	beat	coin	hook
log	naught	grain	noun

Test V. Listen, please, to the following sentences and determine: How many times the vowel sound is heard in it. I'll pronounce the sound before the reading of the sentence:

1. [E:] Which of these сирчи do you prefer?
2. [ai] It's nice to see you again.
3. [a:] The cup she bought was very large.
4. [Fq] His nicknames "Hairy Horseface"
5. [ei] Our midday mail is very late.
6. [A] Please come and bring a comb.
7. [Oi] Haven't you put your toys away yet?
8. [e] Your flower beds are very pretty.
9. [uq] We found this spoor quite by chance.
10. [x] Can you bend this iron band?
11. [O:] He taught the little Tot.
12. [iq] Have you heard about his beard yet?
13. [i] The Httle boy beat his sister.
14. [u:] His two wrists are injured.
15. [u] That soap smells very good.
16. [i:] The peak couldn't seen.
17. [au] The babies howled on the whole time.
18. [q] Did you manage to get in again?
19. [O] Her skit caught on the cot.
20. [qu] Joan's bowl is lost.

So you'll see, dear teachers, that children like such tests very much. And you can change these tests in different ways as you'll like.

This task will help you to learn and remember the pronunciation of the sound [x]. You begin with the following: „My name is We'll start today's lesson by drilling the sound [x]. If you learn the articulation of this sound you'll increase your vocabulary very much because this sound occurs in a great number of words in English.

Ex. 1. Listen to the text carefully, try to understand it. I'll check your comprehension by asking you some questions on it. The text comes from „Sound Right” - Programme N 6,2.

- Alfred owns a bank, Ann.
- I'm going to marry Frank, Dad.
- Harry owns a Jam factory, Ann.
- I want to marry Frank, Dad.
- Marry Alfred, Ann. Or marry Harry.
- Frank, Dad. I'm going to marry Frank.
- Ann, you're mad!
- I've had a word with Grandfather.
- Your grandfather's mad too!
- Dad...
- Yes?
- I'm glad you didn't marry Miss Parry.
- Get ready to answer my questions:

Does Ann's father want her to marry Alfred? Why? Does he tell her to marry Harry? Does the girl want to marry one of these men? Why doesn't she? Whom does she want to marry? Did she have a talk with her Grandfather? Why is she glad her

father didn't marry Miss Parry?

Now, listen to the words in which the sound occurs: Alfred, bank, Ann, marry, Frank, Dad, Harry, Jam, factory, mad, had, grandfather, glad, Parry. Ann now listen to this sound [x] (the sound is pronounced three or four times by the teacher).

Listen to the poem. Try to remember the words with the sound [w] and then answer the questions:

- What phenomena are described in the poem?
- Are they wonderful?
- Do you like water, glass, air?

The wonderful world

by William Brightly Rands

Great, wide, beautiful wonderful world,
With the wonderful water round you curled,
And the wonderful grass upon your breast -
World, you are beautifully dressed:

- The wonderfiil air is over me,
- And the wonderful wind is shaking the tree -
- It walks on the water, and whirls the mills.
- And talks to itself on the top of the hills.

Next exercises are for small pupils visual support has no audio text and printed one. Teachers can make their own exercises like these.

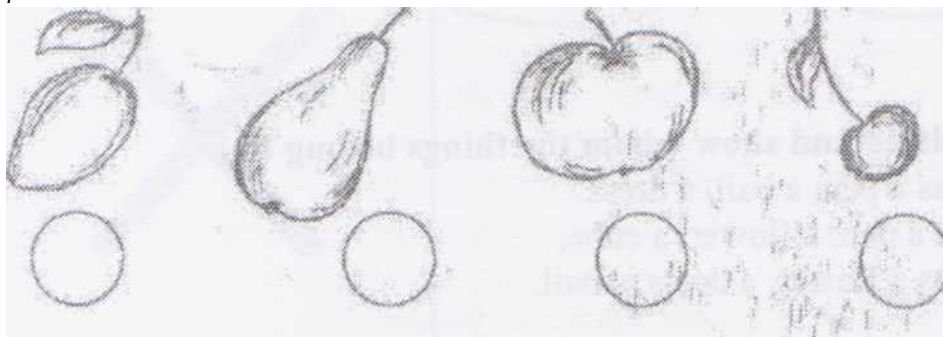
Ex.1.Listen and put down the number according to the order: a

plum (1)

a apple (3)

a pear (2)

a cherry (4)



Ex. 2.Listen and show whom the fruit belongs to:

This is an apple (Lena)

This is a pear (Nina) This

This is a plum (Lili) Lili

is a cherry (Mary)

Lena



Mary

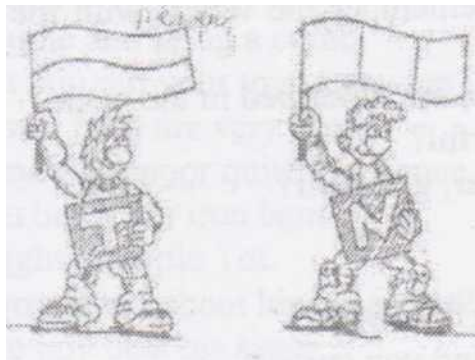
Nina

Ex. 3. Listen and paint:

Nick's flag is blue-and-yellow-and-green.

Tom's flag is red-and-blue.

Peter's flag is black-and-orange.



Ex. 4. Listen-and-paint

The big cube is yellow.

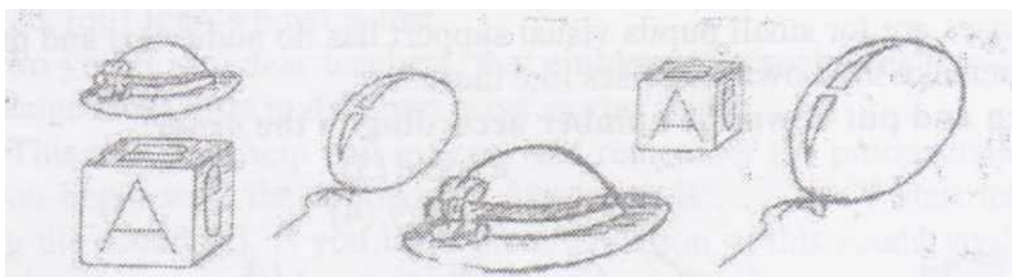
The small hat is black .

The big balloon is pink .

The small cube is red.

The big hat is blue.

The small balloon is green.

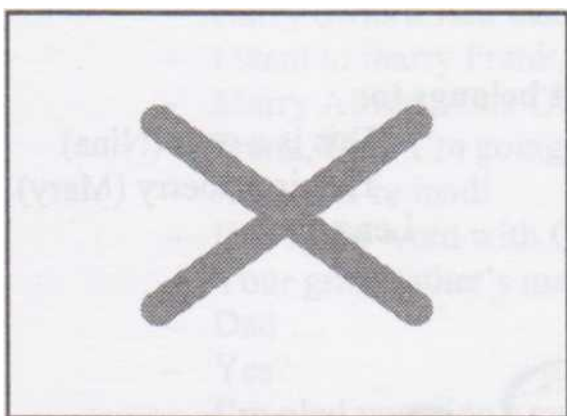


Ex. 5. Listen and show whom the things belong to:

Alice has a pen, a ball, a dress.

Ann has a pen, a flower, a cube.

Mary has a flower, a dress, a ball.



Alice

Ann

Mary

Ex. 6. Listen and paint:

Lise has a small red cube. Basile

has a big green balloon. Nina has

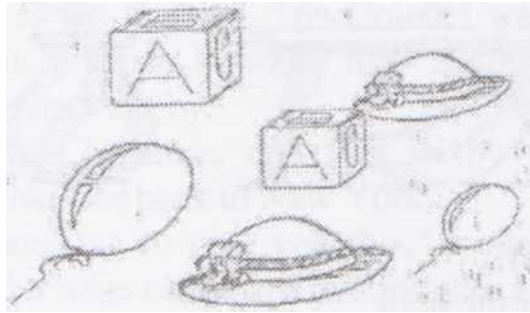
a small blue balloon.

Paul has a small violet hat.
Nadia has a big yellow cube.
Toto has a big brown hat.

Basile

Lise

Nina



Toto

Paul

Nadia

Ex. 7. Listen and show whom these things belong to;

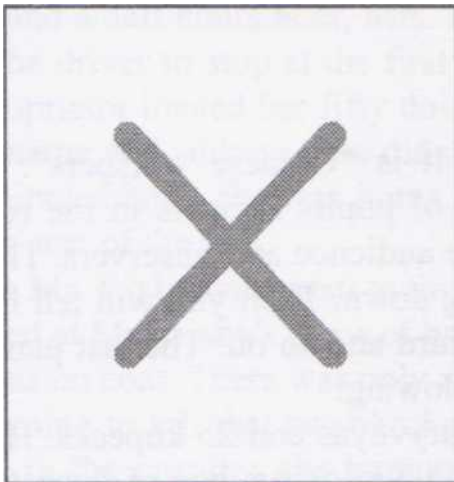
Denis has 3 pens, 1 pencil, 2 rulers.

Cecil has 3 pens, 2 pencils, 1 ruler.

Charles has 3
pencils, 2 pens,
1 ruler.

Denis

Cecile



Charles

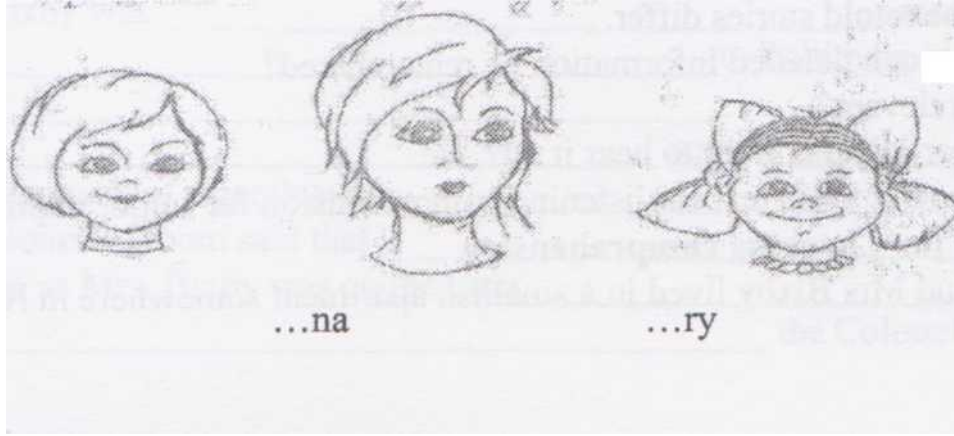
Ex. 8. Listen and write the numbers:

Lena is 12.

Frank is 15.

Mary is 9.

...nk

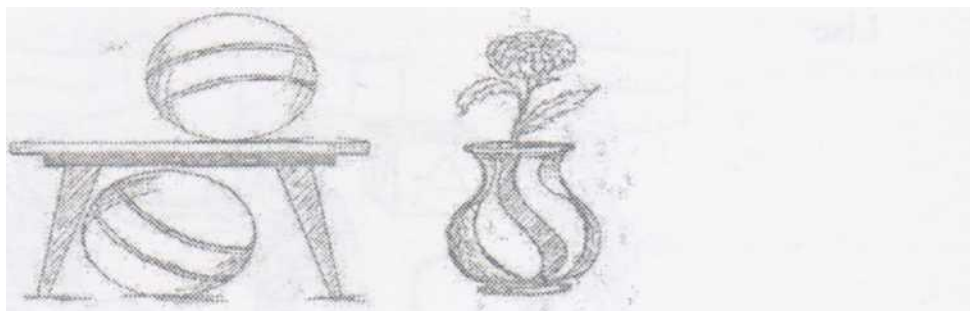


Ex. 9.Listen and paint:

The red-and-blue ball is under the table.

The yellow-and-pink ball is on the table.

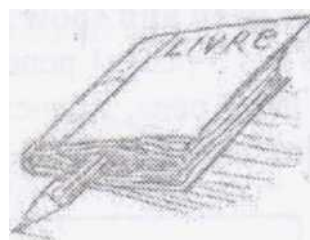
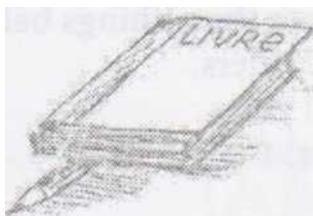
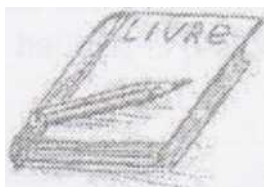
The violet flower is in the vase.

**Ex. 10.Listen and paint:**

The blue pencil is under the book.

The yellow pencil is in the book.

The red pencil is on the book.



Now the game “Chinese whispers”.

Listening and Speaking

We are going to play another game. It is “Chinese whispers”. I need 10 volunteers. You will make 5 pairs. One pair of pupils remains in the room, while others will wait outside. All the rest will be the audience and observers. The first pair will listen to a text, you can not write anything down. Then you will tell information to the second pair, who then relates it to the third and so on. The last pair will write the information on the poster. The text is as following:

“A farmer went to the market with 156 hryvnyas and 25 kopecks. He bought 4 hens, 2 packets of beans, one pound of meat and 2-kilogram bag of flour. On the way back, a man on a bike bumped into him, and in the confusion, 2 hens flew away. The man upset and went to see his friends. They played cards and he lost 15 hryvnyas. He arrived home late to find that his wife left him and took with her their 2 year old son and 5 year old daughter”.

After the exercise is conducted, the group will brainstorm why the original story and the retold stories differ.

Will much detailed information be remembered?

Is it relevant?

Do participants want to hear it all?, etc.

So look at these text for listening comprehension for senior pupils:

Text for Listening comprehension

mi and Mis Bixby lived in a smallish apartment somewhere in New York City.

Mr Bixby was a dentist who made an average income. Mrs Bixby was a big vigorous woman with a wet mouth. Once a month, always on Friday afternoons, Mrs Bixby would travel to Baltimore to visit her old aunt. Mr Bixby accepted this arrangement good-naturedly.

As it turned out, however, the aunt was little more than a convenient alibi for Mrs Bixby. Our heroine spent the greater part of her Baltimore time in the company of a gentleman known as the Colonel. The Colonel was exceedingly wealthy. Year after year, this pleasant alliance between Mrs Bixby and the Colonel continued without a hitch. Eight years went by.

It was just before Christmas, and Mrs Bixby was standing on the station waiting for the train to take her back to New York.

"The Colonel asked me to give you this," a voice beside her said. And the Colonel's groom pushed a large cardboard box into her arms.

As soon as she was on the train, Mrs Bixby started to undo the strings. How exciting this was! A Christmas present was from the Colonel. She shut her eyes tight and slowly lifted off the lid. Then she opened her eyes wide and stared at the coat. Never had she seen mink like this before. The whole thing was just too wonderful for words! "Please accept it with my sincere good wishes as a parting gift," the Colonel wrote in the letter that was lying in the box.

No more Colonel. What a dreadful shock. And the coat! It was impossible to bring it home. The husband would start asking questions.

Two and a half hours later, Mrs. Bixby stepped off the train, signaled for a taxi and asked the driver to stop at the first pawnshop. She entered the shop, pawned the coat; the proprietor loaned her fifty dollars and gave her a ticket. Mrs. Bixby refused to give her name and address. She didn't put a description either. She went out of the shop; ten minutes later, she was home. She told her husband that she had found the ticket on the seat of the taxi.

It was Mr. Bixby who went to the pawnshop to claim the article. When Mrs. Bixby arrived at Mr. Bixby's place of business he triumphantly produced a garment. But there was no coat. There was only a ridiculous fur neckpiece!

"I'm going to kill that pawnbroker, Mrs. Bixby told herself slamming the door behind her. In the corridor she bumped into Miss Pulteney, Mr. Bixby's secretary- assistant. She looked like a queen, just exactly like a queen in the beautiful black mink coat that the Colonel had given to Mrs. Bixby.

Post-listening tasks.

Task 1. Complete the following sentences. Use the story as a key.

1. Mr. and Mrs. Bixby _____ New York City.
2. Mrs. Bixby was _____ mouth.
3. _____ to Baltimore to visit
4. _____ spent _____ in the company of a gentleman _____ .
5. The colonel's groom said that _____
6. As soon as Mrs. Bixby was on the train _____
7. _____ the Colonel wrote in the letter _____ box.
8. Two and a half hours later Mrs. _____

- _____ to stop at the first _____ .
9. _____ Mrs. Bixby told herself
_____ behind her.
10. Mr. Bixby's assistant looked like a queen in _____

And at least you may use the different kinds of work on listening suggested you by the program in English for the students.

Task 2. Listening for gist/ the main ideas

Listen to part of a radio programme called 'Body Talk' in which Barbara Cartland, the romantic novelist, then aged 83, was interviewed by Michael Van Stratton. What is Barbara Cartland's secret of keeping young?

Listen to the young people talking about different categories of books. As they talk about each category, indicate (with numbers 1-7) which of the books in the picture below represents each of the categories they are referring to. Discuss your answer with a partner.

Listen to the interview with Edward Epstein in which he discusses the famous De Beers' slogan 'A diamond is for ever'. Which of the four sentences below best summarise what he says?

Listen to Maggie talking about how she and her very best school friend broke up when they were in their twenties. What was the main reason for the break-up?

Listen for the eight excerpts from radio news bulletins, which cover the same eight stories as the newspaper headlines below. Match the excerpts and headlines. Write the corresponding number of each excerpt beside the corresponding headline. Compare and discuss your answers in pairs. What words or phrases in each excerpt helped you to identify the headlines?

Listening for specific information

Below are five symbols representing the reasons for different traffic delays. Listen to a bulletin of traffic information for Central Manchester and put the number of each symbol at the appropriate place on the map on the next page. Compare and discuss your answers in pairs or groups.

Listen to an interview with Virginia, a nurse, and Richard who is one of her patients. How did Richard first know he was ill? What is the role of insulin in the body? What happens in this illness? What is the treatment? Which of the symptoms listed below does Richard mention? Check your answers in pairs and then with the whole class.

Listen to the complete account of the day out to York. As you listen, complete the missing information on the advertisement and indicate the route to York and the places visited there, on the maps.

Listening for specific language

In this recording, a woman is telling a story spontaneously to a friend. Listen to her talk and collect all the words and phrases she uses to talk about success and failure. Some examples are given. Check your answers with your partner.

Listen to interviews with six of the passengers on the trip and, after each interview, underline any of the vocabulary and phrases below that you hear. Check your answers in pairs and listen again, if necessary.

Listen to the series of extracts from speeches and public comments made by famous

L people. The purposes of these speeches fall into the following categories: reassurance; denial; promise; expressing an opinion; warning; paying a tribute; resignation from a post; acceptance of a post. While listening to these extracts tick the columns according to which function each extract has. The first one has been done for you.

Listening and note-taking

Listen to three telephone conversations. Imagine that you are a person taking the telephone calls. Take notes on the information you receive.

Listen to the recording in which six people talk about their jobs. Write down the names of the professions considered in the survey. There are ten names in all. Do not worry if you do not get them all the first time. Compare your answers in pairs. Listen again if you need to. Check your answers with the rest of the class.

Listen to the story in which a woman is talking about her experiences with a home computer. She says there are three main types of home computer users. What are they? Write them down in the table below. Put a tick against the kind of owner the speaker says she now is.

I believe that this material will help you in your work in this direction. Good luck.

Список використаної літератури.

1. Іноземні мови в навчальних закладах. Нодельман „Без аудіювання не буде говоріння” 2003., № 1, - с.160-164.

2. Методическое пособие по практической фонетике. С.В. Роман, г. Горловка, Педагогический институт иностранных языков, 1998, 25 с.

3. Методическое пособие по развитию фонематического слуха у студентов, Горловский педагогический институт иностранных языков, 1999, 30 с.

4. Справочник для поступающих в ВУЗ. Киев, 2003, 350 с.

5. Curriculum For English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2) Kyiv, 2001, p. 246.

6. Practical Approach to teaching English. S.D. Rachmans'ka. Тернополь „Астон” 2003, 99 с.

Summary

This article deals with the idea of Listening at the English lessons for junior and senior classes. There are given below exercises on Listening at the lessons of foreign language.

Л.Н.Пруняк

канд. пед. наук, доцент, **В.В.Пруняк**

канд. филолог, наук, доцент

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА УРОКАХ РИТОРИКИ

У статті розглядаються питання вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів старшої школи засобами риторики. Основна увага приділяється організації занять з урахуванням психологічної природи мовленнєвої поведінки та її складових:

комунікативного наміру, задуму та мети спілкування.

Современная школа активно включает в свою структуру различные формы работы над речевой и коммуникативной компетенцией учащихся. Особую роль играют уроки словесности, где имеются максимальные условия для подготовки школьников к ведению монологов и диалогов, к созданию текстов разных жанров, видов и типов, к эффективному использованию выразительных средств языка в различных жизненных ситуациях. С целью приближения урока к естественным условиям общения в школу все более интенсивно вводятся специальные курсы по искусству и психологии общения, по риторике и практической стилистике. Преимущества этих уроков в том, что они позволяют учащимся почувствовать себя свободно, раскованно, что является необходимым условием успешного речевого поведения.

Речевое поведение - сложная деятельность человека, охватывающая множество аспектов и граней его бытия. Психологи рассматривают речевое поведение как способность личности использовать язык в предлагаемых жизненных обстоятельствах. Эта способность, как и любая другая, может быть дана человеку от природы, но может и формироваться в процессе речевой деятельности. Широкие возможности для раскрытия, формирования и развития речевой компетенции открывают уроки риторики. Здесь учащиеся могут осмыслить, осознать, понять все этапы речевого поведения, могут прогнозировать свои речевые поступки и поступки своих собеседников. В этом большую помощь оказывает психология, вот почему спецкурсы по риторике и психологии общения так живо связаны между собой.

Психология общения учит нас понимать речевое поведение как совокупность речевых поступков. При совершении речевого поступка обучающийся должен четко представлять себе, что, зачем и почему он хочет сказать. Цели общения обуславливают психологические структурные компоненты акта речевой коммуникации:

- коммуникативное намерение,
- замысел сообщения,
- цели (или мотивы) общения.

Коммуникативное намерение (коммуникативная интенция) - это желание

одного человека вступить в общение с другим. Данное желание диктует замысел сообщения, т.е. ту информацию, которую один партнер намерен передать другому. В порождении сообщения велика роль той цели, которую преследует говорящий. Это может быть ближайшая цель, непосредственно выражаемая говорящим, или более отдаленная, долговременная. В практике речевого общения различают такие ближайшие цели общения:

1. Интеллектуальная цель: получение информации, оценочное мнение, выяснение точки зрения, настроения, позиции, поддержка мнения, развитие темы, разъяснение чего-либо, критические замечания или суждения.

2. Цель, устанавливающая характер отношений: развитие или прекращение коммуникации, поддержка или отвержение партнера, побуждение к действию.

На уроках риторики школьники учатся различать цели общения, намерения, а также контекст, т. е. те обстоятельства, в которых происходит общение. Риторика помогает создать контексты или ситуации для реализации речевых поступков с учетом социально - ролевых структурных компонентов речевой коммуникации. Практически в структуру урока вводится понятие „статусная роль”, которое предполагает поведение говорящих, предписанное им их социальным положением или статусом.

Мы проводили тренинговые занятия, на которых отрабатывалась линия поведения людей с разным социальным статусом. Это прежде всего диалоги: „Родители - дети”, „Начальник - подчиненный”, „Учитель - ученик”, „Продавец - покупатель” и т.п. Различные социальные роли требуют от говорящих выбора индивидуальных речевых средств. Помимо этого в ситуации социально-ролевой коммуникации возникают и ситуативные роли говорящих, которые существенно влияют на характер общения. Это прежде всего такие роли:

1. Лидер - человек, стремящийся вести разговор и контролировать его ход.

2. Посредник - это тот, кто следит за общим ходом разговора, уравнивает интересы различных людей.

3. „Капризный ребенок”, нарушающий любые запреты, выступающий с независимыми суждениями.

4. „Гибкий человек”, готовый приспособиться к различным ситуациям.

Учащиеся получают возможность „примерить” на себя разные статусные роли и таким образом осознать свою собственную социальную роль. Так, во время тренинга мы предложили его участникам разыграть довольно распространенную ситуацию, когда некто опоздал на важное совещание и получил от председательствующего резкое замечание. Как поведет себя в этой ситуации лидер, посредник, „капризный ребенок” и „гибкий человек”? Как каждый из них ответит на полученное замечание? Найдите необходимые речевые средства для создания социального портрета. В подобных заданиях коммуникативное намерение диктует говорящему форму воплощения замысла, а также подбор языковых средств и риторических фигур. Приведем некоторые ответы учащихся.

1. Лидер. „Да, я опоздал, но мне кажется, что вы неудачно выбрали время для совещания. В следующий раз согласуйте этот вопрос со мной”.

2. Посредник. „Простите, пожалуйста, я поставил вас в неловкое положение. Я

надеюсь, никто не пострадал из-за моего поступка”.

3. „Капризный ребенок”. „Ой, я опять опоздал, надо же! Ох, и не люблю же я рано вставать, просто ужас какой-то. И вообще совещаний я не люблю”.

4. „Гибкий человек”. „Надеюсь, я не пропустил чего-то важного? Если что - я выполню все ваши поручения обязательно”.

Учащиеся самостоятельно определили еще несколько ситуативных типов говорящих:

1. Робкий человек. „Простите, извините, честное слово, я не хотел опоздать. Я на целый час раньше времени из дому вышел и, надо же, все равно опоздал, вы только, пожалуйста, никому не говорите”.

2. Рассеянный тип. „Я что, опоздал?! А во сколько началось собрание? Надо же, а я думал, оно на час позже будет. И я еще и выступаю?!”

3. Философ. „Я вас как никто другой понимаю! Так нехорошо опаздывать! Я столько причинил беспокойства всем присутствующим. Таковы грустные реалии нашей жизни: не все, что планируешь, сбывается вовремя”.

4. Жизнерадостный человек. „Боже, какое счастье вас всех вместе здесь увидеть! Я рад, я рад, я безумно рад! Ну, ничего, что я чуть-чуть опоздал? Как на полчаса?! Но это никому не испортило настроение! ”

Целесообразны также и задания обратного порядка, когда учащимся предлагаются уже готовые речевые поступки, которые соотносятся с определенными типами говорящих. Фактически такой двоякий путь: от ситуации - к речевым действиям и от речевого поступка - к ситуации, к контексту - помогает ученикам творчески, осмысленно подойти к выполнению задания. Учащиеся не только выбирают языковые средства, риторические и стилистические фигуры, но и прогнозируют конкретную ситуацию, интерпретируют ее в силу своих коммуникативных способностей. Таким образом, работает творческое воображение говорящих, их артистизм, умение передать вербально и невербально смысл речевого действия. Невербальные средства приобретают особое значение в контексте выполняемых заданий. Говорящие продумывают мимический рисунок, жесты, позы. Непроизвольно включаются в ткань речевых поступков психофизиологические аспекты невербального общения: интонация, проксимика, кинесика. Кинестической природе жестового знака мы уделяем в речевой деятельности особое значение, так как именно она является показателем культуры говорящих, их осведомленности и эрудиции, наконец, их социальной и национальной принадлежности. Наиболее пристальное внимание на уроках риторики мы уделяли трем основным группам жестов: жестам-симптомам (экспрессивным знакам самовыражения), жестам-регуляторам (помогающим реализовать регуляторно-коммуникативную функцию) и жестам-информаторам (несущим информацию о предмете).

Приведем пример учебной ситуации, в которой реализуется определенное поведение говорящего и умение использовать невербальные средства.

„Вы смотрите телевизор и в поисках нужной программы переключаете каналы. Вы слышите фрагменты различных передач, например:

1. У нас в гостях известный писатель, которого мы попросили рассказать о своей новой книге.

2. В восточной части страны ветер южный, относительная влажность воздуха 128 мм. ртутного столбика.

3. Мне нравится этот образ, я живу в нем уже несколько лет и не собираюсь с ним расставаться.

4. Итак, мои маленькие друзья, усаживайтесь поудобнее перед экранами ваших телевизоров.

Попробуйте из этих разрозненных фраз составить связный текст. Вообразите себя выступающим, представьте себе своих слушателей, целенаправленно адресуйте свое выступление конкретной аудитории. Возможные коммуникативные варианты:

- вы читаете сказку малышам детского садика,
- вы выступаете на научной конференции учителей школы,
- вы агитируете жителей вашего дома прийти на уборку двора,
- вы выступаете по телевизору перед учениками вашей школы.

Понаблюдайте, какие группы жестов активнее работают в той или иной ситуации общения”.

Приведем пример одного из текстов, составленных учеником на уроке риторики в восьмом классе.

Выступление в детском саду

Здравствуйте, мои маленькие друзья! Сейчас я расскажу вам что-то очень интересное. Вы любите вечернюю сказку, любите, когда диктор телевидения говорит: „Итак, мои маленькие друзья, усаживайтесь поудобнее перед экранами ваших телевизоров...”. Я тоже предлагаю вам сесть поуютнее, укрыться потеплее, ведь мы живем с вами в восточной части страны, где ветер южный, а относительная влажность воздуха 128 млм. р. с. Я приготовил для вас небольшой сюрприз: у нас в гостях известный писатель, которого мы попросили рассказать о своей новой книге. Мы зададим нашему гостю вопрос: „Вам нравится тот образ, который вы создали в глазах детей, читающих ваши книги?” „Мне нравится этот образ, я живу в нем уже несколько лет и не собираюсь с ним расставаться”. Дети, какой же это образ? Ну, конечно, это образ доброго деда Мороза!

В сильных тренинговых группах мы усложняем задание. Например, нужно составить такой рассказ, в котором не будет слов с буквами „к” и „м” и т. п. Можно предложить учащимся составлять рассказы без глаголов, без имен существительных или без других частей речи. Можно попросить школьников описать услышанную мелодию или шум морского прибоя, или вечернее настроение, или что-то другое только с помощью глаголов или имен прилагательных, или междометий и т. п.

Замысел и цели высказывания во многом определяют интонационный рисунок текста. Интонация - главное акустическое средство общения, поэтому мы уделяем ей очень большое внимание при работе с текстом. Акустика лежит

в основе восприятия коммуникантами звучащей речи. В коммуникативном аспекте интонация является обобщающим понятием, которое включает в себя комплекс невербальных ритмических средств, дополняющих и усиливающих смысловые и эмоционально-экспрессивные значения звучащей речи. Так, учащиеся анализировали отрывок из „Риторики” Аристотеля:

„Ведь недостаточно иметь, что говорить, но необходимо знать, как надо говорить, и это немало помогает речи произвести должное впечатление. Дело здесь в голосе, то есть как им пользоваться для выражения любой страсти, когда громким, когда тихим, когда средним и высотой голоса, когда высокой, когда низкой, когда средней...”

Во время риторических тренингов ученики сравнивали и описывали интонационные рисунки разных жанрово-стилистических текстов. Так, сопоставлялись тексты, составленные учащимися с различными коммуникативными намерениями:

1. Выступление ученика на общешкольном собрании.
2. Выступление учителя на родительском собрании.
3. Выступление ученика в школьной радиопередаче.
4. Выступление спортивного комментатора во время футбольного матча.
5. Информационное сообщение директора школы о проведении зимних каникул.

Учащиеся анализировали интонационные элементы речи: паузу, интенсивность, логическое ударение, мелодику, диапазонную высоту, темп, эмфатическую долготу, тембр. В качестве тренинга предлагались практические задания типа:

1. Произнесите слово „да” с разными интонационными оттенками: быстро, медленно, громко, тихо, шепотом, отрывисто, плавно, певуче, раскатисто, весело, грустно, мажорно, печально, вопросительно, гневно, с возмущением, недоуменно, восклицательно, неодобрительно, с хитрецей, озорно, лукаво, тоном ответственного работника, с интонацией утверждения, отрицания, согласия, категорического несогласия, уверенно, неуверенно, нежно, трепетно, с давлением, произнесите „да” как нет и т. п.

2. Понаблюдайте за интонацией учителя, когда он объясняет новый материал. Охарактеризуйте особенности его интонации: темп, громкость, логическое ударение, эмфазу, тембральную окраску и т. д. Какие группы жестов и других невербальных средств общения сопровождают речь учителя?

3. Опишите интонационный рисунок речи незнакомого собеседника, говорящего за пределами классной комнаты. Можете ли вы узнать, кто это говорит. Какие интонационные элементы и интонемы характеризуют его речь?

В процессе работы над интонацией мы анализировали такие основные группы интоном: интеллектуальные, эмотивные, волюнтаривные и изобразительные. Интонома - это модель интонации, которая имеет значение. В зависимости от коммуникативного намерения и мотивов общения школьники делают сообщения с различными видами интоном. Так, при работе с интеллектуальными интономами мы уделяли большое внимание таким их разновидностям, как интонома актуального членения, связи, важности, 186

утверждения и вопроса. Волюнтаривные интонемы представлены интонемами совета, приказа, просьбы, эмотивные - интонациями гнева, испуга, обиды, нежности и т. п., и, наконец, изобразительные интонемы толкуются с помощью имен прилагательных, имеющих значение „большой”, „маленький”, „скорый”, „медленный” и т. п. Возможности интонации в аспекте решения коммуникативных задач неисчерпаемы. К сожалению, рамки статьи не позволяют остановиться на этих вопросах более подробно, однако и представленный материал красноречиво свидетельствует о неисчерпаемых возможностях уроков риторики для формирования коммуникативной компетенции учащихся старших классов, для коррекции и развития их речевого и социального поведения.

Список использованной литературы

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. - М., 1993.
2. Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, ритм. - М., 1998.
3. Корнилова Е.Н. Риторика - искусство убеждать. - М., 1998.
4. Леммерман Х. Учебник риторики: Тренировка речи с упражнениями. - М., 1999.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. - М., 1997.
6. Тайгер П., Баррон-Тайгер Б. Читать человека как книгу. - М., 2000.
7. Торсуева И.Г. Интонация // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.
8. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. - М., 1989.
9. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций. - Ростов-на-Дону, 1999.
10. Цицерон. Эстетика: Трактаты. Речи. Письма. - М., 1994.
11. Черемисина Н.В. Законы и правила русской интонации. - М., 1999.
12. Шейнов В.П. Риторика. - Минск, 2000.
13. Шибутани Т. Социальная психология. - Ростов-на-Дону, 1999.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.
15. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психол. - 1997. - № 4.

Summary

This article with the problems of improving of the pupil's speech activitres with the help of various rethoric means.

FORMING AND DEVELOPING READING SKILLS OF THE FIRST YEAR STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article deals with main principles of reading process which enable a teacher to observe the students' steady progress toward skillful, independent reading. Some essential items of every reading lesson are pointed out and some pieces of advice are given to develop and improve reading habits in an easier and more efficient way. Special attention is given to different reading activities and strategies.

Reading is one of the four types of speech activities which comprise studying and mastering any foreign language. It is mainly the process of reading that performs function of communication using a foreign language due to more regular but nevertheless not constant oral communication [2, 187].

Reading is divided into social reading (reading for pleasure) and reading for comprehension [4, 49]. Students (especially of the first and second courses) should be obviously encouraged in social reading, realizing one of the most important principles of nowadays teaching is life-long learning, thus making social reading a habit of the students [1, 9]. Students may use the following list of essential tips for reading to make the process easier and more efficient [3, 64]:

Reading Tips for Students:

1. Read a lot of different things in order to expand your vocabulary and improve your general comprehension.
2. Look at titles, subtitles, pictures and other visuals before reading.
3. Create some questions for yourself before you read which you think or hope the text will answer.
4. Start reading without panicking or thinking "Help! I am not going to understand!"
5. Read a text very quickly the first time to get the gist (main idea).
6. Keep your eyes moving past the unfamiliar words and thus try to understand the main information.
7. Find the sentence that contains the main idea.
8. Try to understand the relationship between the main ideas and the supporting details.
9. Circle or highlight key words in a bright colour.
10. Look for linking words that help explain relationship between sentences (e.g. in contrast, for example...).
11. Limit yourself to looking up in the dictionary only a few unknown words.
12. Think of other words you already know that are similar to the unknown word(s).

Teachers suggesting to use the mentioned above tips should keep in mind the reasons of the tips' effectivity, which are connected with the peculiarity of the reading process itself and some psychological moments.

Thus, reasons for the tips' effectivity (in the same order as the tips themselves) are the following:

1. It is called "extensive reading"; readers improve most quickly by reading a lot.
2. Can help orient the reader.
3. Pre-reading helps the reader predict, look for meaning; interact with the text.
4. Attitude may affect the reader's ability: if you think you won't be able to comprehend a text, you probably won't.
5. Skimming helps the reader understand the gist.
6. Understanding main ideas first can help the reader understand details later.
7. Understanding main ideas first makes further understanding details easier.
8. Coherence of the text becomes clearer.
9. Will be a reminder of main ideas, can decide which to look up later.
10. It signals relationship between ideas, stresses text coherence.
11. Reading doesn't slow down, context isn't lost, and not too much time is spent.
12. Synonyms, related word forms may help the reader guess the meaning of an unfamiliar word.

What students deal with during their classes at the university is reading for comprehension. In order to facilitate the hard skill of reading and observe the students' steady progress toward skillful, independent reading teachers should follow **some principles for Reading Process [3, 48]:**

1. Making meaning is all-important. Thus the more profoundly students are stimulated intellectually and emotionally by what goes on in class, the more language they will use and retain. One way that classroom teachers can engage students in making meaning is by organizing Reading thematically. We should identify themes that are up-to-date, sophisticated and varied in tone - some lighter, some more serious - on ideas and issues of wide concern.

2. It is useful to integrate language skills into the study of grammar and vocabulary. The integrated skills will gradually narrow the gap between the ideas and feelings students want to express in speaking and their present level of English proficiency.

3. Both teachers and students need to be active learners. Teachers must encourage students to go beyond whatever level they have reached. One of the ways to perform it is to make the exercises creative, active and varied. Several activities should call for considered opinion and critical thinking.

4. Feedback is essential, as oral or written feedback is focused on sharing and discussing the students' opinions and answers (Information Gap, Fieldwork and Presentation activities which descriptions are given below).

5. The quality of relationships among the students and between the students and teacher is important. So activities and information itself should promote genuine interaction, acceptance of differences and authentic communication. By building skills and exploring ideas, the exercises must help students participate in discussions and write essays of an increasingly more complex and sophisticated nature.

6. The activities should be designed to sharpen the students' ability to learn

vocabulary from context and include different types of exercises. As initial exercises are an introduction to each reading passage and encourage the students to think about the ideas, facts and vocabulary that will be presented; while exercises that follow the reading passage are intended to improve reading comprehension skills as well as comprehension of English sentence structure (a word form exercise can be included to help students develop a “sense” for the patterns of word forms in English and an awareness of morphemes, e.g. that the suffix -tion always indicates a noun).

Every teacher preparing a reading lesson should keep in mind the following points [4, 56]:

1. There are 3 stages of reading activities: pre-reading; while-reading and postreading or after-reading.
2. Each activity has its specific aims.
3. Logical transitions from one stage of the lesson to the next are essential.

One of the variants of a reading lesson that is a bit different from what most teachers used to have at the reading classes is suggested by Lorraine C. Smith and Nancy Nici Mare [4, 62].

Reading Sections:

1. A Warm-up.

The activities introduce students to the general context for reading and get them personally connected to the topic.

Students might react to a visual image, describe a personal experience or give an opinion.

2. Preparing to read.

Students are introduced to information and language to help them comprehend the text they will study.

Students might read and react to a paragraph framing the topic, prioritize factors or take a general knowledge quiz and share information.

In Vocabulary section they work with words and expressions selected to help them with comprehension.

3. Reading one.

The sequence of four exercises guides the students to read with understanding and enjoyment by practicing the skills of

- a) prediction;
- b) comprehension of main ideas;
- c) comprehension of details;
- d) inference.

In activities of increasing detail and complexity, students learn to grasp and interpret meaning. The sequence culminates in an inference exercise that gets students to read between the lines.

4. Reading two.

Here students work with a text that builds on ideas from the first reading. This second text contrasts with the first in viewpoint, genre and / or tone.

Activities ask students to explicitly relate the two pieces, consider consequences, distinguish and express points of view. In these exercises, students can attain a deeper understanding of the topic.

5. Reviewing language.

These exercises help students explore, review and play with language from both of the selections.

Students focus on pronunciation, word forms, prefixes and suffixes, word domains, idiomatic expressions and analogies.

6. Skills for expression.

Grammar section:

They practice related grammar points across the theme in both topics.

Style section:

They practice rhetorical styles that prepare them to express ideas on a higher

level.

7. On your own.

These activities ask students to apply the content, language, grammar and style they have practiced. The exercises elicit a higher level of speaking than students were capable of at the start of the topic.

Speaking topics may include role plays, surveys or presentations and experiments.

Writing topics may include: paragraphs, letters, summaries or academic essays.

In Fieldwork (the second part of “On your own”) students go outside of the classroom, using their knowledge and skills to gather data from personal interviews, library research or telephone research. They report and reflect on the data in oral / written presentations to the class.

Among the **activities** used at reading lessons the most effective and widely preferred are the following [6, 142]:

1. Adjective Pairs

Students receive cards on which only one noun is written; they read it and say two adjectives that go together with this noun in the text (e.g. snow - white and wet).

2. Categorization

Students work in small groups; they are given a list of nouns and verbs that are used in the text, discuss their meanings and write them under the most appropriate word category that is suggested by the teacher.

3. Changing the Perspective of Reading

Students reread the text from another character’s point of view or students read the text changing tense forms of the verbs (to the past, to the future, make it unreal, etc.)

4. Condensation

Students read a text or a paragraph and express the main idea of it in one sentence using the vocabulary of the paragraph or the text.

5. Fill In the Blanks

Verbs: students are given a list of verbs from the text and the same number of sentences in which verbs are omitted; they read the sentences and complete them using the correct form of the verbs. This activity shows students a different context in which these verbs can be used and allows them to practice grammar as well. The same activity can be done with nouns.

6. Games

Each student gets several cards (5) on which the teacher writes some information from the text. Only one is true, others are false or vice versa. Students read each one carefully and find out which card is true.

7. Mapping

It is like webbing, but more detailed. Students and teachers use it to analyze complex texts. Mapping is used to help organize students' thoughts in a cohesive manner.

8. Matching Words and Definitions\ Synonyms

Students highlight the vocabulary in the text which they think is useful for learning and assign numbers to each vocabulary item, or students are given a list of words and phrases that are synonyms or definitions of the highlighted ones and match them.

9. Predicting

From the title: students predict from the title what the whole text may be about. From the words: students read a set of words and predict what the title of the text might be. Students read the first sentence or paragraph and predict the content of the whole. Students read the first and the last sentences and predict the content of the whole.

10. Punctuation

Students put punctuation signs where it is necessary.

11. Sequencing the Events

Students are asked to identify order of events, topics or arguments; they are given a list of events that will happen in the text and asked to read them before the text is presented by the teacher; they have to put the number "1" next to the event that appears first, and so on. If an idea doesn't appear in the text at all, students should write N/A.

12. Webbing

It is used to give an individual a visual memory of what students are reading.

13. Word Relations

Derivatives: students work in small groups; they are given a chart which contains vocabulary from the text; they have to fill in the chart with the appropriate word forms for each category or place an "X" in the box where there is no related form; students may use a dictionary.

14. Word Search

Students find words in the text that have similar meaning to the given words or phrases and write them; words can be categorized into nouns, verbs, adjectives, etc.

15. Word Relations\Odd Man Out

Students work in small groups; they are given word sets from the text and are asked to cross out the odd word.

Usage of the given above activities becomes more efficient if they are grouped according to the level of students' English proficiency. To improve the low level one should use the activities entitled in the article as adjective pairs, fill in the blanks, word search and word relations. The exercises named categorization, games, webbing, punctuation and word relations work better with intermediate students. Condensation, changing the perspective of reading, matching words and definitions, 192

mapping, predicting and sequencing the events will enable a teacher to improve the skills of students with a rather high level of English proficiency.

Bibliography:

1. Державна національна програма „Освіта”. Україна XXI століття. - К.:

Райдуга, 1994. -С. 8-10.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. - К.: Ленвіт, 1999. - С. 6-7.

3. Judy L.Miller, Robert F.Cohen. North Star: Focus on Reading and Writing. Advanced. - Longman, 1998. - P. 24-27.

4. Lorraine C. Smith, Nancy Nici Mare. Issues for Today: An Effective Reading Skills Text. - Newbury House Publishers, New York, 1990. - P. 72-76.

5. Tasks for Teacher Education. Coursebook. Trainer's book: A Reflective Approach. - Oxford University Press, 2000. - P. 62-63.

6. Teaching English as a Foreign Language. - Peace Corporation - Ukraine, 1998.-P. 142-147.

Анотація

У статті розглядаються основні принципи процесу формування та удосконалення навичок читання, визначаються розділи і аспекти кожного уроку. Подаються поради щодо підвищення ефективності процесу і реалізації принципу безперервності освіти, та аналізуються існуючі вправи і завдання, враховуючи сучасні зарубіжні дослідження і тенденції.

Т.Ф.Стародуб
викладач

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглядаються питання розвитку мовлення молодших школярів на уроках англійської мови в початковій школі. Подаються вправи та рекомендації до їх застосування.

„Розвиток мовлення - це процес оволодіння мовою, уміння користуватися нею... як могутнім засобом спілкування і взаємодії людей” [1,234]. Мова засвоюється дітьми двома способами: в повсякденному житті, коли має місце природне спілкування в навколишньому середовищі, і в процесі спеціально організованого навчання, тобто на уроках.

Вивчення іноземної мови у школі має свої додаткові труднощі, тому що воно відбувається головним чином на уроках, більш того, частота спілкування є дуже малою (1 раз на тиждень) при значному наповненні класу і, на додаток, найбільш чутливим періодом мовного розвитку дитини вважається період з 2 до 5 років, а зараз іноземну мову починають вивчати у другому класі

193

середньої школи, тобто з 8 років. Фактично, вивчення іноземної мови починається тоді, коли сформувалися певні навички володіння рідною мовою, і її закони автоматично переносяться на іноземну мову. До того ж часто у дитини відсутня мотивація вивчення іноземної мови, тому що вона не є необхідною у повсякденному житті.

Початок навчання у школі, безумовно, є важливим і знаменним кроком у житті кожної дитини. В цей період відбувається перебудова не тільки розумового, а й психічного розвитку, який супроводжується і формуванням „нового виду провідної діяльності (від гри до навчання)” [3, 322]. В центрі цього процесу взаємовідносин знаходиться вчитель, який з перших уроків у школі формує у дитини різноманітні навички і вміння. У початковій школі учні вчать читати, писати, рахувати і спілкуватися англійською мовою. Спілкування - це основна функція мови, одна із сторін комунікативної функції. Вона полягає в тому, що члени мовного колективу обмінюються висловлюваннями і думками.

Декілька років тому розвитком мовлення займалися вчителі початкової школи на уроках читання і мови, на спеціальних уроках розвитку мови, які виділяються учбовими програмами. Зараз розвиток мовленнєвої компетенції у початковій школі це і завдання вчителів іноземної мови. Вже три роки іноземна мова обов'язково викладається з другого класу, і провідним завданням, яке ставиться новою „Програмою з англійської мови” [3, 2], є розвиток комунікативної компетенції. Мовленнєва компетенція є складовою частиною комунікативної компетенції і формується в учнів в першу чергу. Перш ніж щось формувати, треба чітко собі з'ясувати сутність цього явища. Поняття комунікативної компетенції складається з двох частин: комунікації та компетенції. „Словник іноземних слів” пропонує такі визначення цих термінів:

„Комунікація - це акт спілкування, зв'язок поміж двох або більше співрозмовниками, які базуються на взаєморозумінні; повідомлення інформації одною людиною іншій або іншим учасникам розмови” [4, 346]. „Компетенція - це коло питань, в яких дана особа має досвід і знання” [4, 247]. З цих визначень зрозуміло, що мова використовується людиною для спілкування з іншими членами мовного колективу. Людина повинна вміти відбирати лексичні і граматичні засоби в залежності від умов і мети комунікації. Формуючи мовленнєву компетенцію, вчитель повинен пам'ятати, що мова має функції спілкування, повідомлення і впливу. Якщо мовні явища вивчаються не ізольовано, а під час мовлення, процес навчання стає більш ефективним.

Розвиток мовлення починається з розвитку фонематичного слуху і формування навичок вимови. Одночасно вчитель повинен формувати у дитини словниковий запас, навички вживання правильних синтаксичної і граматичної форм слова і оволодіння семантикою мови.

Мова є явищем психічним і індивідуальним. Академік І.П.Павлов вважав, що фізіологічну основу мови складає діяльність другої сигнальної системи [1, 135]. Подразником цієї сигнальної системи є слово, яке людина чує, вимовляє чи бачить. Психологи розрізняють внутрішню і зовнішню мови. Зовнішня мова складається з усної (монологічної і діалогічної) і писемної мов. 194

В процесі вивчення іноземної мови в початковій школі провідне місце відводиться формуванню усних мовленнєвих навичок. Тому, мабуть, більш докладно треба розглянути форми усної зовнішньої мови.

Діалог - це спілкування двох або більше осіб, це обмін думками або інформацією з приводу якогось явища [3, 180]. Психологи вважають діалог найпростішою формою мови. В процесі спілкування співрозмовникам легше висловити свою думку і відношення до якогось явища, тому що вони допомагають один одному запитаннями, уточненнями і навіть можуть закінчити думку одного з учасників розмови. Діалог має емоційне забарвлення і завжди є ситуативним. Монолог - це послідовне, логічне, зв'язане висловлення системи думок однією людиною. У монологі речення повинні бути бездоганно побудованими граматично, фонетично і семантично. В процесі монологічного висловлювання не треба багато жестикулювати. Діалогічне спілкування переважає у молодших класах, а чим доросліші учні, тим більш часу відводиться на монологічне мовлення в процесі спілкування.

Ефективність навчання тим вища, чим ближчі до життєвого досвіду дитини вправи, які їм пропонує вчитель, чим вони зрозуміліші і привабливіші для учнів. Вчитель повинен бути великим майстром, щоб створити на уроці умови, коли учні будуть вживати мовні явища для мовленнєвого спілкування. Кожна вправа, кожна діяльність повинні мати комунікативну спрямованість, а не бути ізольованою вправою з вивчення мовного явища. Як приклад розглянемо низку вправ з теми „Сім'я”, яка, за програмою [3, 7] вивчається у другому класі.

В процесі вивчення теми учні вчать вживати: а) мовні зразки типу: *I have a sister. I have no sister. This is (not) a father. Is this a father? Who is this? Yes(no), I have (not). Vitya has a father. Has Vitya a father?*; б) лексичні одиниці: *father, mother, sister, brother, grandfather, grandmother, uncle, aunt, cousin*, числівники від одного до десяти.

На першому уроці з теми вчитель ознайомлює учнів з новою лексикою. Для цього йому потрібен малюнок родини; кожен член родини позначений цифрою.

Вправа 1. Вчитель показує цифри, називає їх, а учні повторюють за ним всі разом.

Вправа 2. Вчитель проводить конкурс на уважність:

- а) вчитель показує картки з цифрами, а учні повинні їх назвати;
- б) вчитель показує картки з цифрами, але називає їх невірно, діти повинні його виправити;

в) у учнів на партах лежать картки з цифрами, які вони виготовили вдома. Вчитель називає цифру, а учні показують картку з її зображенням.

Після цих вправ можна переходити до вивчення лексики за темою „Родина”.

Вправа 3.

- а) В (вчитель) Repeat after me: This is a father. (показуючи на картинку родини). К (клас) This is a father.
- б) В. Answer my questions: Is this a father? У. (учень) Yes (no). This is (not) a father.
- в) В. Answer my questions : Who is this? У. This is a father.
- г) Вправи 3 (а-в) у режимах учень - клас, учень - учень.

Вправа 4.

a) B. Repeat after me: Father is number 1.

K. Father is number 1.

B. Mother is number 2.

K. Mother is number 2.

б) . B. Finish the sentence: Father is number ... У. / К one.

Mother is number ... У. / К two.

Number one is ... У./ К. a father.

Number two is ... У ./К a mother.

в) B. Answer my questions: What is number one?

У. Number one is a father.

B. Who is number two?

У. Number two is a mother.

г) Вправа 4 (а-в) у режимі учень - клас; учень - учень.

Вправа 5. Вчитель пояснює значення мовного зразка *I have*.

а) B.(показуючи картки з окремими членами родини)

I have a father .And you?

У. I have a father too.

B. I have a sister. And you?

У. I have (no) sister.

б) B.: Answer my questions: Have you a sister?

У. Yes (no) .I have (not).

в) Вправи 5 (а, б) у режимі учень - клас; учень - учень

Вправа 6. Попереднє домашнє завдання зобов'язувало учнів принести фотокартки родини або їх членів.

а) Вчитель попереджує учнів, що вони повинні бути уважними, тому що після розповідей учнів про свої родини буде проведений конкурс. Учні, показуючи фотокартки, розповідають про членів своєї родини: „I have a mother. She is Natalya Ivanovna. I have father. He is Ivan Petrovich. I have a sister. She is Tanya”.

б) Конкурс на уважність.

B.: Зараз ви будете розповідати про родини своїх однокласників. Виграє та команда, розповіді якої будуть найповнішими. Ви повинні запам'ятати, що, коли ви розповідаєте про себе, ви кажете: „I have a mother”, а коли розповідаєте про свого друга, ви кажете: „He has a mother”. (При пояснені можна використати порівняння з рідною мовою: „Я маю маму. Він має маму”).

Після цих пояснень вчитель поділяє клас на команди. За кожную вірну відповідь учні одержують бали.

в) Гра „Хто має кращу пам'ять”. Вчитель поділяє клас на команди. Команда 1 задає загальні і спеціальні запитання команді 2 про членів родин своїх учасників. Бали надаються за кожне вірне речення. Учням треба нагадати порядок слів у запитанні.

К. (команда) 1: Has Vitya a father?

К.2 : Yes.

Is he Nikolay Ivanovich?

No, he is Ivan Petrovich

Has Vitya a mother?

Yes.

Is she Natalya Ivanovna?	Yes.
Has Vitya a brother?	No.
Has Vitya a sister?	Yes.
Is she Olya?	No, she is Tanya.

Безумовно, на кожному уроці вчитель повинен використовувати різноманітні пісні і віршики. Вони роблять урок більш жвавим і дають учням можливість відпочити. При вивченні теми „Сім’я” можна використати такі пісні і віршики [1.31 33]:

This is my father, This is my mother, This is my brother Paul. This is my sister, this is my uncle. How I love them all. ***	How is your mother? She is fine, thanks. How is your father? He is fine, thanks. How is your sister? She is fine, thanks. How is your brother? He is fine, thanks. And how are you? I am fine too. Thank you. ***
Good- night, father, Good-night, mother. Kiss your little son. Good-night, sister, Good-night, brother. Good-night, everyone.	I have a father, I have a mother, I have a sister, I have a brother. Father, mother, sister, brother- Hand in hand with one another.

Подані вправи показують, що процес спілкування відбувається успішно лише тоді, коли розмова порушує питання, які цікаві дитині. Всі вправи мають бути пов’язані з особистістю дитини. При таких умовах вивчення англійської мови завжди буде високо мотивованим. Мотивування навчання гарантує його успішність.

Список використаної літератури

1. Доля Г.В. Весёлый английский. - Дубна: „Миг”, 1991.
2. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. - К.: Вища школа, 1974.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів // Англійська мова та культура. - №29-30(78-79). - 2001.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976.
5. Ситаров В.А. Дидактика / под редакцией В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр „Академия”, 2002.
6. Словарь иностранных слов. - М.: Русский язык - 1989.

Summary

The article is focused on teaching English to young learners. Children are more interested in what language does, than what language is. That is why the article suggests different songs, rhymes and games which can be used on the first grade while teaching the theme “Family”.

TEACHING POLITICALLY CORRECT LANGUAGE

The article deals with the problem of using an inclusive language in class. The main types of language changes in the English language are given and classified.

Importance of teaching EFL students politically correct English is no longer argued today. Students, who study English as second language (L2) should be aware of the importance of speak-no-evil idea in English-speaking cultures. This issue is very important for those, who want to be able to function in English-speaking academic and business setting.

Politically correct language can also be an interesting content for English classroom, providing not only important information for L2 learners, but also giving them an opportunity to compare different language patterns and to understand the main points of the issue.

Politically correct speech became a matter of hot debate in the 1980's, when many native speakers of English became sensitive of biased terms and phrases that exist in the language. The activists of the feminist movement made a decade before, in the 1970's the first attempts to diminish difference between men and women in society. They criticized the existed language and culture as "male-dominated" and "patriarchal". The history of the society, as the feminists argued, was written from the male point of view ("it's HIStory, not HERstory").

The English language was also considered to be full of male-dominating patterns. Utterances like *Every teacher plans his lessons* referred to teachers in general and words with the stem "man" were used to denote both sexes (*mankind', chairman, etc.*). Feminists criticized these items as sexist, all patterns referring to men only got the name of "sexist, old-fashioned language". Sexist language was opposed by "modern non-sexist or inclusive language" that suggested gender equality and neutrality.

The inclusive language suggested avoiding the usage of male pronouns in the cases when the gender of the person is unknown. Utterances like *Every student has to pass his exams* were replaced by phrases *All students have to pass their exams* or *Every student has to pass his or her exams*. Today we even can often meet the phrase *Every student has to pass their exams* which violates traditional rules of subject-verb agreement but conforms to new rules of gender neutrality. General terms containing the segment *man*, like *mankind* and *man-made* were replaced by synonyms like *humankind* and *artificial*.

Later the names of jobs and occupations were revised to become sexually neutral. Speakers of English have found new ways to avoid sex markers - *flight attendant* (since terms "steward - stewardess" have been abolished), *sales person* ("salesman - woman" have been outlawed), *police officer* (instead of "policeman") and *chairperson* or *chair* (instead of "chairman").

In the late 1980's the rules of political correctness (pc) were applied to a broad range of issues - race, age, sexual orientation, abilities, etc. As people became 198

sensitive to bias on the basis of race, gender, age, and sexual orientation, they tried to minimize the negative impact of language that they used to discuss such issues.

The tendency to “deracialization” in English provided new names for nationalities and ethnic groups. Names *Negro*, *colored*, *Afro-American* were substituted by *African-American*; *Oriental* or *Asiatic* were replaced by *Asian* or more specific designation such as *Pacific Islander*, *Chinese American*, *Korean*. *Indian* as inaccurate term that refers to people, who live or come from India, was changed for *American Indian*, *Native American* or more specific terms like *Chinook* or *Hopi*.

The changed attitude to age made people aware of the words that reinforce stereotypes (*decrepit*, *senile*) and avoid mentioning age unless it’s relevant. Terms like *elderly*, *aged*, *old*, and *geriatric* were replaced by *older person*, *senior citizens* or *seniors*.

New euphemistic terms were also invented to name people with disabilities or illnesses. The blind people were called *visually challenged*, the deaf - *people with hearing impairments*. The euphemisms *challenged*, *differently abled* and *special* were coined to describe people with clinical diagnoses or mental illnesses. Today these euphemisms are preferred by some people, but are often ridiculed and are best avoided.

The subject of politically correct English links historical, cultural, social, and linguistic issues. Since it also addresses current language usage, it appeals to language learners and teachers engaged in study of English as it is actually used by native speakers today. Thus, politically correct English can be an interesting and useful subject of study for the ESL or EFL classroom. I have used the tasks that follow to help my students explore this topic.

Warming-up activity.

1. Ask your students about the issues that people are especially sensitive to (they may name gender, age, ethnicity or nationality, religion, physical appearance).
2. Show your students pictures of different people and ask them what these people are sensitive to, what language strategies are better to use not to offend these people.

Task 1. Using language that is not sexist.

Read the rules of modern non-sexist language and change the given phrases into politically

Old-fashioned sexist language	Modern non-sexist language
Male pronouns <i>he</i> , <i>his</i> and <i>him</i> are used even though the sex of the person is not known.	You can change unnecessary male pronouns to plural forms <i>they</i> , <i>them</i> , etc. or combination <i>he or she</i> , <i>she or he</i> (in written speech - <i>s/he</i>).
<p>“Someone’s on the phone. ” “What does he want? ”</p> <p>The television viewer hardly ever leavers his chair.</p> <p>A gardener is usually proud of his garden.</p> <p>A child needs to feel that he is liked by</p>	

correct. _____

his friends.	
Words formed from 'man' are used when referring to people generally. (But notice that many words like <i>manager</i> or <i>manufacture</i> are not connected with 'man' at all.)	men and women.
Man/mankind is polluting the Earth. Man is not the only animal that uses tools. No man has ever climbed this mountain before. Who's manning the office? This is the largest man-made lake in Europe.	
Many jobs or activities are strongly connected with a particular sex.	Use expressions and pronouns that do not support sexist assumption.
<i>The teacher must not be late for his class.</i> <i>A manager has a duty towards his workers.</i> <i>The fall in prices is great news for housewives.</i> <i>A mother should never leave a baby alone in the house. He might hurt himself.</i>	
Job names are used which refer unnecessarily to the sex of the person.	Use job names that apply equally to men and women.
<i>workman</i> <i>salesman/saleslady businessman chairman camerawoman authoress/lady writer male nurse policeman airline stewardess</i>	
Male words are frequently put before female words in common combinations.	Try to balance the ordering of male and
<i>Men and women; boys and girls; husband and wife; brother and sister; his and her; he or she</i>	
The words used for men and women in the same situation are not equal. For example: <i>thp title MfSS fplk you fhat flip</i>	Use equal male and female terms.

woman is not married, but applies to married and unmarried men.	
<i>Ted and Angela are man and wife.</i> <i>I have three girls and two men working for me.</i> <i>Mr. Lewis and Miss Masters.</i>	

Task 2. Read this poem by Lord Tennyson and edit it to make it more politically correct.

Man is for the field and wife is for the hearth;

Man is for sword and for the needle she;

He is for head and woman with the heart;

Man to command and wife to obey.

All else is confusion.

Task 3. Although famous, these proverbs are not politically correct. Try to change them:

1. Early to bed, early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise.
2. He who cannot obey cannot command.
3. A man's home is his castle.
4. Every man has his hobbyhorse.
5. He is happy that thinks himself so.

Task 4. Column A represents traditional names for different races and nationalities, and column B gives politically correct version. Match the names from column A with column B.

A	B
1. Oriental	a). Native Australians
2. Colored	b). Native Hawaiian
3. Australian Aborigines	c). Asian
4. Torres Strait islanders	d). Caucasians
5. Whites	e). African -Americans

The movement for political correctness has both supporters and critics. This makes it a good topic for discussions, debates, and other exercises in critical thinking skills. Below are several topics for further investigation or discussion. They may not be familiar or appropriate for all settings, but they may help teachers think of pc issues that would be relevant to their students.

Tasks for further investigation

1. Terms referring to racial, ethnic, or indigenous groups of people. Sensitivity toward race and ethnicity is also reflected in language changes that have been motivated by political correctness. For example, in most common usage today *Asian* has replaced *Oriental* and *Native American* has replaced *American Indian*. However, there is not always universal agreement or understanding about which terms are favored, polite, or neutral in a particular setting. Have your students design and

conduct a survey of their classmates, neighbors, and friends who represent various racial and ethnic groups about this issue. Then, they can report their findings to the class.

2. Terms used to disguise unpleasantness. In an attempt to mask the truth or to hide unpleasant realities, governments or other special interest groups sometimes create euphemisms or expressions to put a more positive light on a situation. If *blind* sounds offensive, substitute *visually challenged*. *Genocide* may be referred to as *ethnic cleansing*. Sometimes, the new terms seem awkward, funny, or even offensive. Again, there is unlikely to be agreement on whether such terms are good or not. Consider this opinion from Dr. Kenneth Jemigan of the National Federation of the Blind in the U.S.: “*The blind have had trouble with euphemisms for as long as anybody can remember. The form has changed, but the old notions of inferiority and second-class status still remain. The euphemisms and political correctness do not help. If anything, they make matters worse as they claim modern thought and enlightenment. The attempt to avoid such straightforward, respectable words as blindness, blind, the blind, etc. and imply shame instead of true equality, and portray the blind as touchy and belligerent.*” Do you agree or disagree with Dr. Jemigan? Try to explain why. Try to find other similar examples of euphemistic speech.

3. Political correctness in languages other than English. Politically correct changes are also occurring in languages other than English as a reflection of growing tolerance, inclusion, and other changes in modern societies. What examples of politically correct speech can you identify in the native languages of your classmates or community? Create a class list of examples.

4. PC point of view. Which of these two points of view most closely reflects your opinion? Explain, giving examples to support your opinion.

- a. PC speech is an important issue in modern society and reflects a growing respect for others.
- b. PC speech is just a form of conformism and does not represent a meaningful change in attitudes.

To sum up I would like to say that politically correct changes occur in many other languages as a reflection of the ideas of tolerance and inclusion. New words and expressions reflect the changes arising in modern societies.

Bibliography:

1. Bail, J. *What Language Should We Teach?* - New York, 2000.

Анотація

В статті розглядаються зміни, які відбулися в англійській мові у зв'язку з рухом за політичну коректність в англійських країнах, і особливості викладання політично коректної мови на уроках англійської.

Л.С.Цоуфал
старший викладач

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ

У статті розглядаються теоретичні проблеми комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови; обґрунтовується роль комунікативних ситуацій у формуванні мовної особистості.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до змісту навчання й виховання, розробкою ефективних форм і методів, які сприяли б формуванню мовної особистості, здатної вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови.

Потреба забезпечити вимоги суспільства до мовленнєвої підготовки підростаючого покоління зумовлює необхідність удосконалення методів і прийомів формування комунікативних умінь і навичок.

Останнім часом у психологічній, педагогічній, методичній літературі порушується питання комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу навчання рідної мови в школі, розглядається можливість засвоєння школярами різних аспектів мови як засобу спілкування, передбачається усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями й навичками.

Формування певних умінь лежить в основі будь-якого виду діяльності. Мовлення, за переконанням О.О.Леонтьєва, являє собою низку мовленнєвих дій, які мають свою проміжну мету і підпорядковані загальній меті діяльності. У свою чергу мовленнєва дія передбачає мету, планування і здійснення плану, зіставлення мети і результату, тобто має чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, у якому можна виділити групи операцій, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. Розглянемо запропоновані О.О.Леонтьєвим фази мовленнєвої діяльності.

I фаза - орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації, тобто визначення ситуації спілкування, типу й стилю мовлення.

II фаза - планування змісту висловлюваного (що треба сказати), визначення теми (про що буду говорити), складання програми висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі підготовчі функції (наприклад, визначення характерних стильових рис майбутнього висловлення, вибір мовних одиниць, визначення їх відповідності смислового навантаження, змісту й завданню спілкування, розташування їх у певній послідовності).

III фаза - трансформація внутрішнього мовлення в зовнішню форму. Саме тут відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному вираженні (вибір слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, засобів зв'язку між реченнями).

IV фаза - контроль, що реалізується в процесі співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера із завданням висловлювання, контролю послідовності й правильності виконаних операцій, виправлення допущених помилок [1].

V загальній структурі мовленнєвої діяльності усі її види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні способи взаємодії людей у процесі спілкування. У межах самої діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям "уміння", яке психологи й дидактики розглядають як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність, творчо застосовуючи набуті знання у знайомих чи нових умовах.

Аналізуючи мовленнєву діяльність як явище, яке відповідає всім ознакам діяльності, необхідно враховувати, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, є мотивованою, здійснюється з певною метою. Її основна мета досягається за допомогою засобів мови і специфічних мовленнєвих дій, і в результаті виникає висловлювання, що відповідає поставленій меті.

Слід зазначити, мовленнєва діяльність характеризується певною специфікою. Ця специфіка полягає в тому, що мовленнєва діяльність звичайно виступає як невід'ємна частина іншого виду діяльності - ігрової, навчальної, трудової. При цьому мета мовленнєвої діяльності визначається в позамовленнєвому плані. Здійснення мовленнєвої діяльності не є самоціллю в процесі комунікації. Як підкреслював О.О.Леонт'єв, тільки в тому випадку, коли мета і результат діяльності полягають у створенні певного мовного висловлювання, мовленнєва діяльність має місце в чистому вигляді, оскільки мета, засоби, дії і результат - все це визначається на мовному матеріалі, обмежене мовленнєвим актом і не виходить за його межі.

Комунікативно-діяльнісний підхід потребує розгляду лінгвістичної теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою [2,71].

Учителі повинні дбати, щоб знання про мову поставити на службу мовленнєвим навичкам, а мовленнєву діяльність організувати так, щоб у ході її закріплювалися і краще усвідомлювалися лінгвістичні поняття та закономірності.

Безперечно, взаємозв'язок між знаннями, уміннями й навичками полягає в тому, що останні формуються на основі знань. Знання є необхідною умовою виконання дій, у свою чергу уміння й навички необхідні для подальшого набуття знань.

Практична спрямованість навчання рідної мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а й насамперед навчання діяльності спілкування, створення на уроці таких умов, які б спонукали учнів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників.

Відомо, що процес формування комунікативних умінь і навичок - довготривалий і складний, потребує досконалого знання вчителем теоретичних основ зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ як основного засобу навчання зв'язних висловлювань, важливої умови дієвості навчання.

У зв'язку із запровадженням комунікативно-діялісного підходу змінюються методи і прийоми навчання. Поряд з такими основними прийомами навчання, як переказ і твір, великого значення набуває метод моделювання зв'язних висловлювань. Він реалізується в різноманітних ситуативних вправах, сконструйованих з урахуванням залежності змісту і мовленнєвого оформлення висловлювань від ситуації спілкування.

Комунікативна ситуація - це ситуація мовлення, ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, що виникає в реальному житті або моделюється на уроці з певною дидактичною метою [2,70].

Дослідники по-різному розв'язують питання про компонентну структуру комунікативної ситуації.

Так, дослідник комунікації нерідною мовою В.Скалкін вважає, що комунікативна ситуація складається з чотирьох компонентів: 1) обставини дійсності;

2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєве спонування; 4) реалізація комунікативного акту [3,174].

Українські лінгводидакти (М.І.Пентилюк, О.М.Біляєв) виділяють такі компоненти комунікативної ситуації: учасники (адресат, адресант, аудиторія), предмет мовлення, обставини мовлення (місце, час, інші умови), способи здійснення спілкування (усне, писемне мовлення, умовні знаки тощо), код (мова, діалект, стиль), мовленнєвий жанр, подія, оцінка ефективності мовлення, мета [2,70].

Розуміння компонентного складу ситуації, знання того, як можна комбінувати складові ситуації в процесі навчання, дозволяє створювати моделі взаємовідносин співбесідників у конкретних умовах спілкування. Моделюючи ситуацію, важливо передбачати і предмет мовленнєвої діяльності, і мовленнєвий намір, і мету мовленнєвої діяльності, можливої в межах певної ситуації.

На думку В.Скалкіна, методична модель комунікації може бути представлена такими її типовими видами: 1) офіційний індивідуальний контакт; 2) ділова (неофіційна) розмова; 3) вільна (неофіційна) бесіда; 4) групова офіційна бесіда; 5) монолог у груповій бесіді; 6) публічне спілкування [3,178].

Ситуації, які моделює вчитель, різні залежно від того, якою мірою вони передбачають майбутнє висловлювання. Так, зокрема Г.Т.Шелехова вважає і пропонує застосовувати на уроках мови такі різновиди ситуацій, що а)містять вичерпну інформацію про обставини, у яких відбувається висловлювання; б) містять частину інформації, останні компоненти уточнюються школярами (у такому випадку створюються різні варіанти реалізації запропонованої ситуації); в) містять формулювання запитання проблемного характеру на морально- етичні та суспільні теми; г) визначаються за допомогою тексту-опису обставин, який є інформацією для роздумів [4,3].

Створення комунікативних ситуацій на уроці має виняткове значення для розвитку зв'язного мовлення. Адже такі завдання формують в учнів уміння

вільно і творчо використовувати лексичні і граматичні засоби мови, підводять їх до мовленнєвого спілкування в умовах природної комунікації, дисциплінують мислення, загострюють почуття мови, привчають гнучко користуватися нею, вибираючи з декількох варіантів той, який найбільше підходить для певних умов спілкування.

Список використаної літератури

1. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 367 с.
2. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред. М.Пентиліук. - К.: Ленвіт, 2003. - 149 с.
3. Скалкин В.Л. Структура устноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. - М.: Рус. яз., 1991. - 360 с.
4. Шелехова Г.Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах: Посібник для вчителя. - К.: "Альфа-М", 1996. - 36 с.

Summary

The article deals with theoretical problems of the approach aimed at enhancing communicative competence while teaching languages. It also clarifies the role of communicative situations in forming communicative competence.

**Актуальні проблеми філології
і методики викладання мов**

Збірник наукових праць

Підписано до друку 30.11.2004.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-др. арк. - 12,13. Обл.-вид. арк. - 13,58.
Тираж 150 прим. Замовлення 96/11.

Криворізький державний педагогічний університет
50086 м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54
т. (0564)71-42-47

Друкарня СПД Щербенок С. Г.
50027 м. Кривий Ріг, вул. Рокосовського, б. 5, оф. 3
т. (0564) 922-077