

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Факультет іноземних мов**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ ТА  
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ**

*Збірник матеріалів  
Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції  
(26–27 квітня 2018 року)*

**Кривий Ріг**

**2018**

**УДК 80(082)**

**ББК 81.2Р**

**А 43**

**Актуальні питання філології і методики викладання мов** : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26–27 квітня 2018 року, м. Кривий Ріг) / [редкол.: С. І. Ковпик (голова), С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк, Н. П. Тропіна, О. Б. Каневська (відп. ред.), О. І. Гамалі, Н. Д. Соловйова]. – Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2018. – 298 с.

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

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

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**С. І. Ковпик**, доктор філологічних наук, професор, м. Кривий Ріг (**голова**)

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

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

**Н. П. Тропіна**, доктор філологічних наук, професор, м. Херсон

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

**О. Б. Каневська**, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Кривий Ріг  
(**відповідальний редактор**)

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

#### **РЕЦЕНЗЕНТИ:**

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

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

Рекомендовано до друку Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол №11 від 10 травня 2018 р.).

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції розміщено у репозитарії бібліотеки КДПУ за адресою: [elibrary.kdpu.edu.ua](http://elibrary.kdpu.edu.ua)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:  
**Серія КВ №23102-12942р.**

**УДК 80(082)**

**ББК 81.2Р**

**А 43**

**ЗМІСТ**  
**СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ.**  
**ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ**

<b>Т. П. Беценко</b>	<b>6</b>
До питання про мовостиль Олени Теліги	
<b>Н. П. Тропина</b>	<b>15</b>
Жанр інтернет-поezии «пирожки» как зеркало языкового вкуса эпохи	
<b>Т. П. Беценко, В. В. Волошина</b>	<b>22</b>
Мова поетичних творів Ігоря Калинця: фоностилістичний рівень	
<b>А. Р. Габидуллина, А. Г. Чикибаев</b>	<b>27</b>
Особенности прецедентного субтекста в учебно-научном дискурсе	
<b>Г. И. Бардачова</b>	<b>33</b>
Национально-культурная коннотация орнитонимов русского языка	
<b>А. В. Буріменко, І. А. Салата</b>	<b>38</b>
Класифікація фразеологізмів на позначення погоди в англійській мові	
<b>О. И. Гамали, О. Б. Каневская</b>	<b>46</b>
Особенности характеристики речи персонажей в рассказах	
В. М. Шукшина	
<b>Р. Я. Гладкова</b>	<b>56</b>
Художественная картина мира К. Г. Паустовского как отображение общекультурной информации	
<b>О. М. Горпинченко, Т. П. Беценко</b>	<b>66</b>
Структурно-семантичні типи безсполучникових складних речень у романі В. Шкляра «Маруся»	
<b>В. Ю. Кисленко, О. Б. Каневская</b>	<b>70</b>
Стилизация как художественный приём в исторических произведениях Елены Хаецкой	
<b>І. М. Клименко</b>	<b>75</b>
Розвиток системи англійського словоскладення у різні історичні періоди	
<b>О. В. Козлова</b>	<b>82</b>
Специфика портретных характеристик персонажей в произведениях И. Бабеля	
<b>Л. М. Приблуда</b>	<b>89</b>
Структурно-граматична специфіка метонімії в українській прозі ХХІ століття	
<b>Г. В. Соболева</b>	<b>92</b>
Современная экономическая терминология как фрагмент русской и украинской картин мира с учетом метафоризации	
<b>О. А. Тронь, О. Б. Каневская</b>	<b>104</b>
Состав и функции цветообозначений в поэтической речи Леонида Мартынова	
<b>А. А. Цепин</b>	<b>109</b>
Семантические модели создания комического эффекта в романе-анекдоте В. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина»	

## **ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ**

<b>С. І. Ковпик</b>	<b>116</b>
Поетика гастрономічного простору роману Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма»	
<b>А. С. Алексеева</b>	<b>124</b>
Литературные альманахи и сборники в оценке критики 20-х годов XX в. (на материале рецензий, опубликованных в журнале «Печать и революция»)	
<b>М. О. Дудніков</b>	<b>128</b>
Конфлікт ортодоксальної віри і мистецтва в романі О. Форш «Сучасники»	
<b>В. В. Любецкая</b>	<b>133</b>
«Немая сцена» как пластическое выражение драматического в пьесе Н. В. Гоголя «Ревизор»	
<b>Т. В. Михальченко</b>	<b>139</b>
Концепция Истории в поэтическом преломлении: А. д'Обиньи «Трагические поэмы» (1616) – Сен-Жон Перс «Дожди» (1943)	
<b>Л. П. Михно</b>	<b>145</b>
Українські народні думи – оригінальні словесно-музичні пам'ятки національної та світової культури	
<b>І. С. Смаровоз</b>	<b>150</b>
Специфіка жанрового діапазону польської літератури 10–20-років ХХІ століття (до постановки проблеми)	
<b>А. В. Шмалько</b>	<b>156</b>
Рецепция этнической картины мира в прозе Григория Петровича Данилевского	
<b><i>НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І ВИЩІЙ ШКОЛІ</i></b>	
<b>В. А. Гаманюк</b>	<b>163</b>
Міжкультурна компетенція у структурі фахової підготовки учителів іноземних мов	
<b>Н. Ю. Богун, О. В. Пахомова</b>	<b>170</b>
The development of communicative skills of high school students by means of projects	
<b>К. В. Гостра</b>	<b>176</b>
Генеза методів навчання російської мови як іноземної	
<b>О. И. Дашенко</b>	<b>183</b>
Особенности обучения русскому языку как иностранному студентов, имеющих низкий общеобразовательный уровень	
<b>О. І. Дрогайцев</b>	<b>188</b>
Медіаосвіта як складова професійної підготовки майбутнього вчителя німецької мови і літератури	
<b>А. Е. Зоріна, О. В. Гладка</b>	<b>195</b>
Формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи у процесі навчання іноземної мови	

<b>Я. О. Казаку, Н. Д. Соловйова</b>	<b>202</b>
Навчання лексичного матеріалу за допомогою асоціативного методу	
<b>О. В. Кондрашева</b>	<b>206</b>
Оволодіння вимовою в процесі формування іншомовної компетенції	
<b>М. С. Мазепа</b>	<b>213</b>
Сучасні методи та вимоги до викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах	
<b>О. Г. Малигін</b>	<b>219</b>
Проблема відбору лексики та її правильного перекладу при навчанні англійської мови в межах другої спеціальності студентів філологічних факультетів педагогічних університетів	
<b>Т. А. Матвієнко</b>	<b>226</b>
Використання інтерактивних засобів навчання у процесі розвитку мовної компетенції на уроці німецької мови в школі	
<b>А. А. Передерій, Н. Д. Соловйова</b>	<b>232</b>
Підвищення рівня мотивації у підлітків до вивчення англійської мови в школі	
<b>О. А. Сулік</b>	<b>239</b>
Психологічна готовність до навчання як фактор адаптації до школи у молодшому шкільному віці	
<b>В. О. Устінова</b>	<b>248</b>
Специфіка застосування ігрових технологій на уроках німецької мови в початковій школі	
<b><i>НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І ВИЩІЙ ШКОЛІ</i></b>	
<b>Т. П. Беценко, Ю. О. Підпригора</b>	
Краєзнавча діяльність у сучасному освітньо-виховному процесі: теоретичні поняття	<b>256</b>
<b>Л. В. Горбань</b>	<b>259</b>
Формування на уроках зарубіжної літератури духовно-емоційної сфери учня	
<b>О. І. Горбунова</b>	<b>270</b>
Особливості впровадження інтерактивної технології фідбеку на уроках української літератури	
<b>Н. П. Мещерякова</b>	<b>276</b>
Словарно-фразеологіческая работа на уроках изучения художественного произведения как основа развития речи учащихся	
<b>О. В. Мохначёва</b>	<b>282</b>
«Коралина» Нила Геймана в новой школьной программе по зарубежной литературе	
<b>О. В. Юшманова</b>	<b>288</b>
Особливості вивчення соціотипів персонажів твору літератури як шлях до соціалізації учнів	
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b>	<b>295</b>

## СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ. ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

УДК 811. 161. 2 + 82.1+ 81'42

**Т. П. Беценко,**  
доктор філол. наук, професор,  
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,  
м. Суми

### ДО ПИТАННЯ ПРО МОВОСТИЛЬ ОЛЕНИ ТЕЛІГИ

**Беценко Т. П. До питання про мовостиль Олени Теліги.**

*Стаття присвячена аналізу різнорівневої мовно-стильової організації поетичних текстів О. Теліги. Увагу приділено характеристиці фонічних, лексичних, синтаксичних ознак поетичних творів митця. Зроблено спробу в загальних рисах окреслити специфіку творчої манери художника слова.*

**Ключові слова:** мова поезії, стиль, ідіостиль, художньо-образні засоби, поетична система, книжний стиль.

**Беценко Т. П. К вопросу о языковом стиле Елены Телиги.**

*Статья посвящена анализу разноуровневой культурно-стилевой организации поэтических текстов О. Телиги. Внимание обращается на характеристику фонических, лексических, синтаксических признаков поэтических произведений автора. Сделана попытка в общих чертах обрисовать специфику творческой манеры художника слова.*

**Ключевые слова:** язык поэзии, стиль, идиостиль, художественно-образные средства, поэтическая система, книжный стиль.

**Betsenko T. P. To the Question of the Language Style of Olena Teliha.**

*The article deals with the analysis of the different-level cultural and style organization of poetic texts by O. Teliha. Attention is drawn to the characteristics of the phonic, lexical, syntactic features of the artist's poetic works. An attempt was made in general to outline the specifics of the author's creative manner.*

**Keywords:** language of poetry, style, idiostyle, artistic-figurative means, poetic system, book style.

**Постановка проблеми.** Олена Теліга – українська поетеса «Празької школи» (мистецьке угруповання поетів-емігрантів міжвоєнного двадцятиліття, до якого входили Юрій Дараган, Олекса Стефанович, Оксана Лятуринська, Олег Ольжич, Євген Маланюк, Леонід Мосендз, Юрій Клен, Ю. Липа, Наталія Лівицька-Холодна, Галя Мазуренко та ін.), що, за висловлюваннями критиків, є найвизначнішою жіночою постаттю в українській літературі після Лесі Українки. Обоє зближує палкий життєстверджуючий оптимізм, сила духу, високі устремління, громадянський пафос та відданість ідеї, протест проти сірості, буденності, безликості, непримиренність до ворогів.

**Аналіз останніх досліджень.** Оцінюючи творчий доробок поетеси, критики (Ю. Бойко, Б. Бойчук, С. Гордзинський, М. Жулинський, О. Звичайна, О. Климентова, Н. Миронець, М. Мушинка, Я. Пархета, Б. Рубчак та ін.) наголошують на таких його рисах, як вишуканість у тематичному та емоційному планах, настроєвих переживаннях, елегантність, що поєднуються з простотою світоспоглядання, народним світобаченням, національно-духовним колоритом, культивуванням прагнень до волі, правди, гармонії; звернення до історичної тематики.

**Формулювання мети дослідження.** Мета розвідки – схарактеризувати в загальних рисах лінгвостиль Олени Теліги.

**Виклад основного матеріалу.** Належність Олени Теліги до «Празької школи» визначало її мистецькі уподобання та смаки: «Празька школа» поетів в українській літературі – феномен, який не має аналогів у світовій літературі ХХ століття, оскільки безпосередньо пов'язаний з процесами національного становлення і тими катастрофами, що випали на долю української політичної нації» [1, с. 3]. Саме митці означеного угруповання, а разом з ними і Олена Теліга, «заклали особливий тип художньої мови в ХХ столітті (історична, археологічна, релігійна, міфологічна, мілітарна лексика), що залишила глибокий слід в українській поезії і своїми можливостями збагачувала й збагачує наступні літературні покоління» [1, с. 31]. Провідними темами творчості Олени Теліги є цілісна картина національного буття, героїка боротьби, свобода народу, боротьба за його національне визволення, бій і перемога, а також теми творчості, гармонії людських почуттів, життя і безсмертя, рідного краю і чужини.

Систему художніх образів поетеси складають домінанти:

- *вогонь (полум'я, пожежа, сяйво, іскри, свіча, попіл, палити, іскритися, горіти, палати, світитися, гарячий, полум'яний, світло):* світиться полум'я, згорають у вогні («Подорожній»); серце запалає, гаряче горло стисне, вогнем любові межі («Поворот»); у вогні, полум'яне пекло («Вечірня пісня»); *крешіть вогонь із кременів, життя іскристе* («Мужчинам»); *гарячий день* («Неповторне свято»); *в гарячих зморах* («Гострі очі розкриті в морок»); *у сонці і блискавицях, іскряться снопами* («Чорна площа»); *весняна пожежа, полум'я з вогненних блисків* («Чужа весна»), *раптом пам'ять, мов натхненний майстер / Вогнем змалює золотавість айстер* («Напередодні»), *Думки, мов нероздмухані вогні* («Усе – лише не це!»), *Та я минала всі вогні, Як світло не своєї брами* («Безсмертне»), *Тільки я мушу твердо й безжалісно знати, / Що не зродиться полум'я з вогненних блисків* («Чужа весна»); образ *вогню* перетинається з образом *сонця*.

- *вітер: зловіщий вітер* («Поворот»); *вітер полоще, вітер буде бить* («Чорна площа»); *обіймає вітер* («Чужа весна»), *Не студить вітер уст – зігрівся коло них* («Сьогодні кожний крок хотів би бути вальсом...»); *Моя душа й по темнім трунку / Не хоче слухати порад, / І знову радісно і струнко / Біжить під вітер і під град* («Моя душа й по темнім трунку»);

- *сонце: Нам буде сонцем кожний куц і камінь / У ці хвилини – гострі і щасливі!* («Поворот»); *П'яним сонцем тіло налилося* («Літо»); *Від сонця свят і*

непогоди буднів («Вірність»); І захід сонця – мов кривава рана («Вірність»); Вітрами й сонцем Бог мій шлях намітив («Сучасникам»); Блакитне сонце мені світило, / А буде чорне, а може й сіре! («Танго»);

- **грім і блискавиця**: Лише по спеці гряде жданий грім / Із хмар сковзне – багнетом – блискавиця («Неповторне свято»); Може, завтра вже нас відкличе Канонада грізного грому! («Чоловікові»); О, так, я знаю, нам не до лиця / З мечем в руках і з блискавками гніву, / Військовим кроком, з поглядом ловця / Іти завзято крізь вогонь і зливу («Відповідь»); І напружений погляд хоче / Відшукати у тьмі глибокій – / Блискавок фанатичні очі, / А не місяця мрійний спокій;

- **поле**: Коли над рідним, тим же самим полем / Зависне інша, незнайома пісня («Поворот»);

- **рідний край і чужина**: Чекає все: і розпач, і образа, / А рідний край нам буде – чужиною («Поворот»); Голос твій затремтів, мов птиця, / Під потоком палаючих слів / Про козацькі степи й станиці / І про все, що лише присниться / Не на рідній землі («Сонний день»); О краю мій, моїх ясних привітів / Не діставав від мене жодний ворог («Не треба слів»).

Так само художньо вагомими постають образи, пов'язані з природною стихією, – **заметілі, завірюхи, хуртовини, бурі, вихору, граду, хмар, неба, спеки, землі, вод, криниці, джерела, водоспаду**, разом з тим – **зброї, меча, гармат** тощо.

Ключовими для лірики О. Теліги є філософські поняття **безсмертя, життя, смерть, всесвіт, вічність, добро, зло, час**, також **перемога**. Антитезовими вимальовуються **життя і смерть, свята і будні, мить і вічність, день і ніч, світло і тінь, світло і тьма (морок, темінь), сміх і плач, сміх і біль, сутінок і світанок, радість і сум, тиша і спокій, ненависть (ненавидіти) і любов (любити), віра і зневіра (розпач), початок і кінець, розлука і зустріч, чорний і світлий, рідний і чужий, радісний і сумний, гарячий (полум'яний, пристрасний, теплий) і холодний (зимний), голосний (дзвінкий) і тихий** та ін. Взагалі художній стиль митця можна схарактеризувати як поетику протиставлень.

Дослідники творчості Олени Теліги відзначають, що для її поетичного ідіолекту властиве поєднання ніжності й мужності, відтак – чоловічого й жіночого начал, інтимного і громадянського. Саме це надає стильовій манері поетеси особливої привабливості, неповторності й оригінальності.

Незважаючи на те, що доробок Олени Теліги складає 41 поезія, письменниця засвідчила свій самобутній стиль, свою манеру письма з характерними мовно-стильовими, мовно-образними домінантами та рисами, хоча у критиці натрапляємо на міркування, що Олена Теліга не встигла виробити свого стилю. Звичайно, аби доля відміряла Олені Телізі більше земних літ, без сумніву, її поетичний хист, що закономірно, зазнав би багатьох змін і засяяв новими гранями самобутності. Проте цьому, на превеликий жаль, не судилося бути...

Поетичний доробок Олени Теліги позначений музикальністю, неповторним ритмо-мелодійним ладом. Для митця притаманна легкість



побудови фрази, що й створює її пісенність, плавність, формує музикальний малюнок у словесно-образному плані. Поетика стилю Олени Теліги пов'язана з музично-хореографічним контекстом. Потяг до мистецтва у поетеси відчутний послідовно і виявляється по-різному. На це вказують заголовки віршових творів («Сьогодні кожен крок хотів би бути вальсом», «Танго», «Вечірня пісня»), музичні та хореографічні терміни, уживані в текстах (вальс, танго, пісня, звук, рухи, гімн), музичні образи (художні образи пісні, танцю, дзвону та ін.). Мистецькі терміни (як-от образ пісні, танцю) – багатопланові: *Зависне інша, незнайома пісня; І в життя, як в безжурний танок, / Увійду до нічних годин; Пливти все далі, віддавшись хвилі, / – Зрадливе танго, – твого туману.*

Поетичні тексти відображають не тільки високу освіченість Олени Теліги, шляхетність походження, образ життя, елегантність манер у побуті, повсякденному житті і водночас елегантність у віршотворенні, а й демонструють обізнаність в мистецтві, оприявлюють його розуміння, сприйняття й відчуття. Поетеса чудово володіє термінологічним апаратом з означеної галузі. У результаті її твори постають як синтез звуків (музики) та танцювальних рухів (хореографії). Скажімо, поезія «Танго» – це високодовершена, втілена у словесно-образну форму музикально-танцювальна композиція з відтвореним особливим ритмом, мелодикою.

Помічаємо, що для стилю Олени Теліги властивий карбований ритм, що засвідчує чіткість висловленої думки, конкретику бачення сутності речей: *Не треба слів! Хай буде тільки діло! / Його роби – спокійний і суворий, / Не плутай душу у горіння тіла, / Сховай свій біль. Зломи раптовий порив.*

У фонічному плані виразовою є гра близькозвучних слів: *Не цвітуть на вікні герані – / Сонний символ спокійних буднів. / Ми весь час стоїмо на грані / Невідомих шляхів майбутніх;* уживання епіфор: *і тому, що в своїм полоні / Не тримають нас речі й стіни, / Ні на день в душі не холоде / Молодече бажання чину; Якогось вітру, сміху чи злоби! / Щоб рвались душі крізь іржаві грати, / Щоб крикнув хтось: ненавидь і люби – / і варто буде жити чи вмирати!;* використання асонансів: *Топчуть ноги радісно і струнко/ Сонні трави на вузькій межі;* алітерацій: *Тобі ж дарую зброю: / Цілунок, гострий, як ніж; Крешіть вогонь із кремнів!..*

Різні фонічні засоби взаємодіють, естетизуючи словесно-образний малюнок: наприклад, алітеровані (*р, т, тн, тр*) та асоновані (*о, а*) звуки, звукокомплекси голосних і приголосних (*-ун-, трун*), епіфори (*-ана, -ок*) завдяки своїм акустичним властивостям та звукосимволічним значенням реалізують емоції надривної, страху, смерті: *Ніч була розбурхана та тьмяна, / Вітер грав і рвав пом'яті струни, / Я пила самотньо аж до рана / Темну розпач – найгіркіший трунок. / А під ранок, зором помертвілим / Розгорнувши спопелілий морок, / Віднайшла я ненаправний вилом / На землі, на небі і в просторах...*

Фонічні засоби синкретизовано переплітаються з іншими тропами та стилістичними фігурами: метафорикою, градацією, повторами. Крім того, можемо стверджувати, що поетичний доробок митця характеризується озвученістю (звуковою наповненістю): завдяки словам із семою звуку: *дзвін,*

*грім, канонада, струна, дзвінкий, голосний, ридати, плач, сміх* та ін.

Слухові (звукові) образи гармоніюють із зоровими (показовістю відзначаються образи *тьми, світла, сірості*).

Поетичний доробок Олени Теліги, незважаючи на конкретику та прямолінійність, відзначається функціонуванням художньо-образних одиниць: епітетних структур, метафоричних конструкцій, порівняльних зворотів тощо. Естетичну вагу мають фігури антитез, повтори.

Епітетні сполуки в ідіосистемі Олени Теліги – оригінальні, емоційно виразові, експресивні: *Та звідкись сум зловіщий вітер вишле; Всі інші душі – зимні чи ворожі – і всі глибокі поміж ними межі; Комусь там дотик рук, комусь гарячий сміх; Сонні трави на вузькій межі; П'яним сонцем тіло налилося; Бо не вмію замінити в отруту Відгоріле соняшине – “люблю”. Але тут, в синіх сутінках, тиша завітла, А за сонними вікнами блимає нафта. Як правило, означення-епітети – переносно вживані (метафоричні): і коли приволікся заплаканий ранок, / Вас покликкала смерть у похмурій імлі; Тільки сміх мій весняним вітром / Буде бігти – тобі навздогін; Тільки подмухів теплих розбещена згря / Все б хотіла спалити у весняній пожежі!; Залізну силу, що не має меж, / Дихання Боже в сльози перетопить.*

Помічаємо, що часто в одному міні-контексті поетеса поєднує традиційні, загальноновживані епітети-прикметники й означальні слова, що є авторським баченням предметів та явищ, їх рис: *Це буде так: в осінній день прозорий / У ці хвилини – гострі і щасливі!; На світлий день спадає чорна тінь / Зловіщих хмар, мов жалібний серпанок, / А зимну ніч, безсилу від тремтінь, / Бере в обійми полум'яний ранок; І кохання, легке й крилате, / Я запрагну змінити у вічність; Упало світло ліхтарів / На день конаючий і тихий; Нам буде сонцем кожний куц і камінь / У ці хвилини гострі і щасливі!; Все, що дає життя іскристе і багате, / Мов медоносний сік, збираємо для вас; Тільки в душу, безборонну і порожню, / Сум летить непереможним, чорним змієм; Без металевих слів і без зідхань даремних / По ваших же слідах підемо хоч на смерть!* В авторському баченні обігруються такі означення-епітети, як *залізний, металевий, п'яний, гострий, зимний, сонний, зловіщий, племінний* тощо.

Оригінальними є прислівникові метафоричні епітети: *Щоб зайвину свою розсипати перлисто; Топчуть ноги радісно і струнко.*

Моделювання метафоричних сполук підпорядковане законам поетичного творенням. Природними постають метафори, виражені дієсловами: *часто серце запалає болем; і тремтить схвильоване колосся, / Прихилившись до мого плеча; Щоб рвались душі крізь іржаві грати.* Здебільшого – це традиційні поетичні метафоричні конструкції, які, однак, не сприймаються затертими й безбарвними в контексті віршової думки: *і душа моя горить сьогодні; Бо душа моя сьогодні грає / І тікає на шляхи великі; А може в цьому й є моя сміливість: / Палити серце – в хуртовині сніжній, / Купати душу – у холодній зливі; Десь ридують трамваї і мучаться авта.*

Поетеса значну увагу приділяє внутрішньому світові особистості (ліричного героя). Тому ключовими (стрижневими) поняттями метафоричних виразів є *серце, душа, думка, мозок, слово, кохання, любов, біль, розлука,*

**вогонь** тощо. Навколо них О. Теліга вибудовує метафоричні контексти: Душа з розбігу стане на сторожі, / Щоб обережно, але гостро стежить / Всі інші душі – зимні чи ворожі – / і всі глибокі поміж ними межі.; Думки, мов нероздмухані вогні, / Бажання – в запорошених оковах; Мрії, спогади – все згоріло...; Від сонця свят і непогоди буднів, / Моя душа й по темнім трунку / Не хоче слухатись порад, / і знову радісно і струнко / Біжить під вітер і під град; Але там, де берізка-пані / Шаль прозорий нам кинула в дар, / Всі думки колихнулись, п'яні, / і, пориву зломить не в стані, / Піднялись аж до хмар!; і душа моя горить сьогодні; О, як байдуже все, коли душа зім'ята, / Сліпа, безкрила, сунеться на дно...; і знов думки, і серце у вогні, і гостра туга у невпиннім зрості; і плине в серце найхмільніший плин: / Далекий шум незроджених поезій. Буває час: палахкотять уста, / Тремтить душі дзвінке роздерте плесо, / Немов хтось кинув здалека листа / і кличе десь – без підпису й адреси...; Не плутай душу у горіння тіла, / Сховай свій біль. Зломи раптовий порив; Але для мене – у святім союзі: / Душа і тіло, щастя з гострим болем; А тепер наші душі і топчуть, і ранять / Ваші кроки останні по зимній землі.

Метафоризації піддаються дієслова на позначення активної дії, руху, переміщення, емоційного вияву: **бурлити, рухатися, рватися, кликати, кричати, зривати, кружляти, закрутити, бігти** тощо.

Поезія Олени Теліги – високоінтелектуальна, глибокодумна, орієнтована на запити доби. Відтак фіксуємо уживання метафор, оформлених сполукою з родовим присубстантивним: *заметемо вогнем любови межі; і тягло мене вогнем спокус; В сотах мозку золотом прозорим / Мед думок розтоплених лежить; Зложи на мої коліна / Каміння жорстоких днів / І срібло свого полину / Мені поклади до ніг; Зловіщий брязкіт днів, що б'ються на кавалки, / і жах ночей, що затискають плач; В зітханнях вітру і на крилах співу, / В сльозах пекучих, уночі пролитих, / В стрілі образи і в пожежі гніву / Заходить сонце – і відзвук мелодій; і тягло мене вогнем спокус; Але, буває, крізь вогонь межі / Минулі дні вертаються, як спогад; Чи дотик смерти на одну хвилину?*

Притаманним для ідіостилю поетеси є використання розгорнутих, багатоступеневих метафор, як-от: *Тяжке змагання наші душі зоре, / Щоб колосились зерна перемоги; і коли Твоя душа воскресла / Знову мчить у осяйну путь, / Не питай, чиї натхненні весла / Темний берег вмлі відитовхнуть; Щоб легке, розкуте серце / Співало, як вільний птах, Щоб ти, найміцніший, сперся, / Спочив на моїх устах; О, як байдуже все, коли душа зім'ята, / Сліпа, безкрила – сунеться на дно.; Хочу крикнуть в далечінь безкраю і когось на допомогу кликати, / Бо душа моя сьогодні грає і рушає на шляхи великі; А в мене дні бунтують і кричать, / Підвладні власним, не чужим, законам, / і тиснуть в серце вогнену печать, / і значать все не сірим, а червоним.*

Метафоризовано, переносно-асоційовано сприймається і поетично осмислюється митцем довколишній реальний світ: *Десь ридують трамваї і мучаться авта, / Але тут, в синіх сутінках, тиша завітла, / А за сонними вікнами блимає нафта; Знову осінь утікає злякано / Під травневою рясною зливою.* Помічаємо органічне переплетення метафоричних та порівняльних

структур: *Буває час: палахкотять уста, / Тремтить душі дзвінке роздерте плесо, / Немов хтось кинув здалека листа / і кличе десь – без підпису й адреси.*

У поетичному доробку переважає настрої запалу, пристрасті, заклику до боротьби, нескореності. Його створюють активно вживані дієслівні наказові форми: *Не бійся днів заплутаних вузлом, / Ночей безсонних, очманілих ранків. / Хай ріже час лице добром і злом! / Хай палять серце найдрібніші ранки!*

Лірика Олени Теліги позбавлена страху, непевності, хитань, тому й превалюють форми наказового способу: *А в тім вікні нехай замерехтить / Чись обличчя – вперте і сміливе, / Щоб знов життя – надовго чи на мить – / Розколихалось хвилию припливу. / Щоб погляд чийсь, мов трунок дорогий, / Переплеснувся найсвітлішим плином, / Де очі інших, очі ворогів / Не домішали яду чи полину.*

Форми наказового способу з відтінком наказу, прохання, побажання сприяють реалізації експресії запалу, бойового заклику, передають динаміку почуттєвості та емоційності: *Ти в тїнь не йди. Тривай в пекучій грі. / В сліпуче сяйво не лякайся дивиться – / Лише по спеці гряне жданий грім.*

Градаційне контактне розташування в контексті дієслів у формі наказового способу передає кульмінацію мовомисленнєвої діяльності ліричного героя, засвідчує апофеоз його переживань та настроєвості: *О, як байдуже все, коли душа зім'ята, / Сліпа, безкрила – сунеться на дно. / А ти її лови, тримай, тягни нагору! / Греби скоріше і пливи, пливи! / Повір: незнане щось у невідому пору/ Тебе зустрине радісним – живи!*

Вертикальне розташування дієслів у формі наказового способу не тільки створює карбований ритмо-мелодійний лад, а й формує запально-вольовий, бойовий дух фрази: *Гойдайте ж кличний дзвін! / Крешіть вогонь із кремнів!.. або: Хай мій клич зірветься у високість / і, мов прапор в сонці, затріпоче, / Хай кружляє, мов невтомний сокіл, / і зриває рідних і охочих!*

Поезія Олени Теліги – це поезія впевненості, переконливості, людської гідності. Тверді, карбовані слова засвідчують вольові думки. Помітними є такі риси особистості поетеси, як сміливість, різкість, деяка категоричність. Мовностильова ознака категоричності, заперечувальності слугує показником внутрішнього світу митця і пов'язується із стійкістю переконань, незгодою з існуючим станом речей. Тому у поезії доволі часто спостерігаємо вживання заперечних речень, як-от: *Я руці, що біла, – не пробачу / – Не для мене переможний бич!; Ти для мене чужий, не з єдиного краю, / А тому не затерти поплутані межі, / Тільки подмухів теплих розбещена згряя / Все б хотіла спалить у весняній пожежі!*

Заперечність у поетичній інтерпретації Олени Теліги – своєрідна незгода з чимось, засвідчення позиції, переконаність у зворотньому тощо:

*Не цвітуть на вікні герані –  
Сонний символ спокійних буднів.  
Ми весь час стоїмо на грані  
Невідомих шляхів майбутніх.*

*І тому, що в своїм полоні*

*Не тримають нас речі й стіни,  
Ні на день в душі не холоне  
Молодече бажання чину.*

Частка *не*, з допомогою якої реалізується заперечення реалій, дій, вчинків, намірів, може слугувати засобом творення градаційності: *це тому я, мов у сні, / Пішла серединою вулиць / і очі зустрічні, ясні, / Не глянули, а розчахнулись!*

Доволі часто заперечення постає багатоступінчатим:

*Ще не всьому зватися дано!  
Ще не завжди у глибоких водах  
Відшукаєш непорушне дно.*

.....  
*Усе – лише не це! Не ці спокійні дні,  
Де всі слова у барвах однакових...*

.....  
*Незнаний нам початок і кінець,  
Не розуміємо таємну міру,  
Коли життя сплітає у вінець  
В незнаній черзі віру і зневіру.*

Показово, що Олена Теліга вдається до створення заперечності з метою ствердити щось: *Залізну силу, що не має меж, / Дихання Бога в сльози перетопить; Ми завтра знов не будемо чужі, / Цей світлий дар приймаючи від Бога.* Помітно, що кількаразове заперечення в контексті не тільки передає наростання емоцій, а й виконує своєрідну функцію протиставлення: *Не любов, не ніжність і не пристрасть, / Тільки серце – збуджений орел!; Ще сальви не було, не заревли гармати, / Та ви вже на ногах.* Заперечна частка не часто виступає у складі прикметникових слів: *Відчує певність, мов нехибну шпаду. / Мій день єдиний! Неповторне свято!; Незнаний нам початок і кінець, / Не розуміємо таємну міру, / Коли життя сплітає у вінець / В незнаній черзі віру і зневіру.* Отже, прийом заперечення в індивідуально-авторському аранжуванні, сягаючи народнопоетичних джерел, виступає засобом творення художньої виразовості.

Мовостиль Олени Теліги можна схарактеризувати з допомогою понять **оптимізм, пристрастність, запальність**. Це зразок поезії з наскрізним домінуванням сили духу, революційності, нескореності, непримиренності зі злом, несправедливістю, брехнею. Митцю не притаманний розпач, плач, зневіра, хоча й відчутний біль, страждання, але не розпач, не безсилля. Сум завжди життєстверджуючий, оптимістичний, переповнений вірою у життя, в перемогу світлого, доброго. Тому, очевидно, частовживаними є окличні речення: *В день такий віддатись поцілункам! / В день такий цілим надхненням жить!; Махнуть рукою! Розіллять вино! / Хай крикне хтось – хай буде завірюха, – / Ах, як я хочу віднайти вікно / У сірім мурі одностайних рухів! / Усе – лише не це!*

Жіноча лірика Олени Теліги – по-чоловічому конкретна і виважена, струнка, інколи різка, карбовано чітка, але навдивовижу приваблива своєю чутливістю, ніжністю: *Не треба слів! Хай буде тільки діло! / Його роби –*

*спокійний і суворий, / Не плутай душу у горіння тіла, / Сховай свій біль. Зломи раптовий порив. Це лірика сильної духом людини, пристрасної, жагучої, що переповнена ідеєю, мрією, що йде несхибно обраним шляхом: Не лічу слів. Даю без міри ніжність. / А може в цьому й є моя сміливість: / Палити серце в хуртовині сніжній, / Купати душу у холодній зливі.*

Не можна не помітити такої ознаки стильової манери митця, як вміння створювати афоризми. Афористичність висловлення – рідкісний дар розуму й таланту. Це відчуття сили, енергетики слова, свідчення інтуїції поетичного обдарування: *Тільки тим дана перемога, / Хто й у болі сміється зміг!; Я палко мрію до самого рання, / Щоб Бог зіслав мені найбільший дар: / Гарячу смерть – не зимне умирання; Тільки серце – збуджений орел! / Пий же бризки, свіжі та іскристі, / Безіменних, радісних джерел!; Не треба смутку! Зберемось відразу, / Щоб далі йти дорогою одною; Тяжке змагання наші душі зоре, / Щоб колосились зерна перемоги.*

Характерною прикметою афористичних висловів Олени Теліги є те, що вони будуються на основі антитези : *Хай ріже час лице добром і злом!*

Отже, поетикальна система Олени Теліги – самобутнє явище в історії української художньої думки, що потребує докладного й різнобічного вивчення. Поезія Олени Теліги належить до зразків високоінтелектуальної творчості. Помітним є світський струмінь її віршових полотен, книжна манера поетичного мовомислення (дослідники по-різному називають цю ознаку: панський стиль, елегантність манери викладу тощо), і це налаштовує на своєрідне сприйняття текстів Олени Теліги, на пошук думки митця, орієнтує на прагнення віднайти її глибину.

Вважаємо, що Олена Теліга по-новому представила мову поетичної творчості, зокрема, в плані побудови висловлювання. Поетеса засвідчила вміння реалізувати образну думку в стилі саме книжного мислення з ознаками елегантності та шляхетності. Художньо-образне втілення поетичного бачення реалій довколишнього світу в Олени Теліги – просте і водночас складне (небуденне): помітним постає нешаблонний, вписаний в норми книжного стилю підхід до викладу думки. Це поезія високоінтелектуального плану, багатозмістових підтекстів та широкого спектру емоційності. «Світська» манера письма постає як відлуння різноликої, багатой внутрішньої сутності поетеси. Олена Теліга продемонструвала нові способи мовностильового розвитку поетичної творчості – на зразках індивідуально-авторської епітетики, метафорики. Художньо-образні моделі поетичного мовомислення Олени Теліги впізнавані, оригінальні, неповторні.

Отже, Олена Теліга – талановитий продовжувач традицій національної мистецької творчості, подвижник в царині національно-мовної поетичної стилесистеми. Її поезія є гартом душі, але не бездушності, духовного убозтва, скніння. Шліфований, відточений книжний стиль викладу з прямою думкою, виваженістю і чіткістю вирізняється своєю простотою і зрозумілістю, глибокою переконливістю висловлення. Відсутня кучерявість фрази, заплутаність слова-образу, недомовленість.

### Список використаної літератури

1. Ільницький М. Від «Молодої музи» до «Празької школи» / М. Ільницький. – Львів, 1995. – 318 с.
2. Миронець Н. Олена Теліга / Н. Миронець – Київ, 2008. – 64 с.
3. Празька поетична школа. Антологія / пор. О. Г. Астафев, А. О. Дністровий. – Харків: Ранок, Веста, 2004. – 256 с.
4. Теліга О. Душа на сторожі. Твори / Олена Теліга / Упорядники Ольга Веремійчик, Катерина Криворучко. – Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 2012. – 192 с.
5. Теліга О. Вибрані твори / Олена Теліга / Упоряд. О. Зінкевич. – Київ: Смолоскип, 2006. – 344 с.
6. Теліга О. О краю мій...: Твори, документи, біографічний нарис / Олена Теліга. – Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 1999. – 496 с.
7. Фасоля А. Поетка вогненних меж / А. Фасоля // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 44–50.

УДК 81

**Н. П. Тропина,**

доктор філол. наук, професор,  
Херсонський державний університет,  
г. Херсон

### ЖАНР ИНТЕРНЕТ-ПОЭЗИИ «ПИРОЖКИ» КАК ЗЕРКАЛО ЯЗЫКОВОГО ВКУСА ЭПОХИ

*Тропина Н. П. Жанр інтернет-поezії «пиріжки» як дзеркало мовного смаку епохи.*

*Статтю присвячено самодіяльному поетичному жанру мініатюр у вигляді неримованого катрена, поширеному в Інтернеті, що має жартівливу назву «пиріжки». «Пиріжки» розглянуто як самовираження сучасної мовної особистості з постмодерністським світосприйняттям. Аналіз мовних особливостей «пиріжків» дозволив виявити властивості постмодерністської ментальності і дати характеристику мовній особистості та мовному смаку епохи.*

*Ключові слова:* мова Інтернету, самодіяльна поезія, поетичний жанр «пиріжок», постмодернізм, мовна особистість, мовний смак епохи.

*Тропина Н. П. Жанр интернет-поezии «пирожки» как зеркало языкового вкуса эпохи.*

*Статья посвящена самодетельному поэтическому жанру - миниатюрам в виде нерифмованного катрена, распространенному в Интернете и носящему шутовское название «пирожки». «Пирожки» рассматриваются как самовыражение современной языковой личности с постмодернистским мировосприятием. Анализ языковых особенностей «пирожков» позволяет выявить свойства постмодернистской ментальности*

и дать характеристику языковой личности и языковому вкусу эпохи.

**Ключевые слова:** язык Интернета, самодеятельная поэзия, поэтический жанр «пирожок», постмодернизм, языковая личность, языковой вкус эпохи.

**Tropina N. P. Genre Internet-Poetry "Pies" as a Mirror of Language Taste of the Epoch.**

*The article deals with the amateur poetic genre of miniatures in the form of unrhymed quatrains, distributed on the Internet and bearing the joking name of "pies". "Pies" are considered as a self-expression of a modern linguistic personality with a postmodern worldview. Analysis of the language features of "pies" allows us to identify the features of postmodern mentality and to characterize the language personality and the language taste of the epoch.*

**Keywords:** Internet language, amateur poetry, poetic genre "pie", postmodernism, language personality, language taste of the epoch.

*Естественно восторгаться размахом вечно бурлящего океана – языка, но нельзя не заметить его избыточности: в нём много устаревающего и новейшего, необходимого и ненужного, прекрасного и отвратительного, всплывающего из глубин во время шторма.*

В. Г. Костомаров

Языковой вкус, по утверждению В. Г. Костомарова, – «это, в сущности, меняющийся идеал пользования языком, соответственно характеру эпохи» [6, с. 19]. Языковой вкус формируется и меняется исторически: каждая историческая эпоха характеризуется присущим ей «языковым вкусом», который проявляется в отборе языковых средств, преимущественным использованием тех или иных синтаксических конструкций, предпочтением тех или иных средств художественной выразительности, отношением к обязательности/необязательности соблюдения языковых, включая стилистические, норм, отношением общества к включению в стандартный язык внелитературных элементов и во многом другом.

Языковой вкус базируется на чутье языка. «В чутье языка отражена культурно-национальная память, растворены пласты разных наследий, разных поэтико-речевых концепций. Важную роль в формировании русского языкового чутья и вкуса играло и играет соотношение книжной и внекнижной речи, принимавшее часто характер соперничества литературного и «народного» языка» [6, с. 18].

Вместе с тем, «понятие вкуса как социально-психологический фактор эволюции языка, соотношение разговорности и книжности в ней, роль медиа и др.) остаются актуальными и все еще не разработанными» [6, с. 18], – замечает далее В. Г. Костомаров. Этим определяется актуальность нашего



обращения к теме статьи.

Язык современности (условно ограничим «современность» постперестроечным периодом) является отражением политических, культурных, социально-психологических перемен, происшедших в обществе в этот временной промежуток и, конечно же, нашедших свое отражение в языке. В языке эти перемены коснулись прежде всего жанрово-стилистического уровня, его перестройки, его лексической наполненности. Наиболее яркой чертой изменений в языке является его демократизация (что нельзя не приветствовать), однако демократизация зачастую переходит грань разумного и приобретает чрезмерный характер (грубые просторечия, жаргонизмы, а часто и мат хлынули в публицистические жанры, художественную литературу, многие языковые нормы стали расшатываться и даже осознанно нарушаться), что побудило видного лингвиста современности М. А. Кронгауза написать книгу под острым публицистическим названием «Русский язык на грани нервного срыва» [8], а автору «Языкового вкуса эпохи» В. Г. Костомарову констатировать: «Многочисленно, что сейчас происходит очевидное падение уровня художественного вкуса...» [6, с. 19]. В этом высказывании «вкус» - это хороший вкус. Нам представляется, что, когда В. Г. Костомаров давал название своему исследованию, он понимал «языковой вкус» широко, без оценочной коннотации. Вкус может быть и хорошим и плохим. В нашей небольшой статье мы будем понимать под «языковым вкусом эпохи» то, как реально пишут, говорят, воспринимают действительность наши современники.

Мы полагаем, что на формирование и реализацию, проявление языкового вкуса влияет широко и глубоко внедрившееся в русское постперестроечное общество постмодернистское сознание, ставшее в конце XX и особенно в XXI веке практически всеохватывающим. Когда речь заходит о постмодернизме, прежде всего, возникают мысли о его проявлении в культуре. Однако постмодернизм проявляется не только в культуре - живописи, архитектуре, скульптуре, музыке, киноискусстве, литературе, но, прежде всего, постмодернизм – способ восприятия и осмысления действительности современным человеком. На это свойство указывают как исследователи, изучавшие постмодернизм в рамках эстетики (В. В. Бычков) [1], так и ученые, рассматривающие постмодернизм прежде всего с точки зрения литературоведения (И. П. Ильин) [4] – оба исследователя подчеркивают вектор движения от сознания к художественному выражению. Таким образом, постмодернизм в культуре является реализацией определенного общественного сознания, определенного мировидения. И все те проявления, которые мы наблюдаем в новейшем русском языке – это «оязыковление» постмодернистского мировидения, постмодернистского сознания значительной части носителей русского языка, наших современников.

Свои наблюдения над языковым вкусом эпохи мы осуществили на материале поэтического Интернет-жанра «пирожки».

«Пирожки» - это достаточно молодой поэтический жанр, он появился в Интернете в начале XXI столетия. Известен первый автор «пирожков» - Владислав Кунгуров, известен год появления коротких стихов в форме катрена,

написанного четырехстопным ямбом, без рифмы, без знаков препинания, без обязательного соблюдения орфографии - 2003. Постепенно создатели «пирожков» объединились, выработали правила отбора стихов, создали «пирожковые» сети. Создателем одной из самых крупных «пирожковых» сетей, указывает Л Заева - филолог и психоаналитик, является Вадим Саханенко [3].

Спустя около десяти лет после появления в Интернете, «пирожки» попали в поле зрения лингвистов. Как отмечает М. Н. Крылова, одна из первых исследовавшая новый жанр Интернета, публикации, посвящённые филологическому изучению «пирожков», стали появляться, начиная с 2012 г., и принадлежат М. Я. Дымарскому [2], С. Н. Петренко [11], Л. Е. Клемят [7], В. Ю. Прокофьевой [12], М. Н. Крыловой [9], Е. И. Панченко [10].

Филологи видят в «пирожках» «упражнения в остроумии» (М. Я. Дымарский) [2, с. 387]; связь «пирожковой» поэзии «со смеховой фольклорной традицией и поэтикой абсурда и нонсенса в литературе» (С. Н. Петренко) [11, с. 129]; оценивают «пирожки» как «жанровые трансформации поэтической миниатюры в непрофессиональной сетевой литературе» (В. Ю. Прокофьева) [12, с. 75]; отмечают, что «пирожкам» присущи такие признаки постмодернизма, как «интертекстуальность, ирония и черный юмор, креативные и игровые аспекты, апелляция к различным художественно-историческим эпохам, взаимодействие со средствами масс-медиа» (Л. Е. Клемят) [7, с. 87], описывают семантико-стилистические особенности жанра (Е. И. Панченко) [10].

«Пирожки», по нашему мнению, являются очень «выгодным плацдармом» для изучения языкового вкуса эпохи: они создаются многими авторами, не являющимися профессиональными поэтами, именно поэтому можно говорить об обобщенной языковой личности, о некоей типичности в восприятии мира, о вкусовых предпочтениях этой обобщенной личности.

Итак, «пирожки» характеризуются высокой степенью демократизации языка: пренебрежением орфографическими нормами, отсутствием пунктуации, использованием сниженной и даже бранной лексики, сленгизмов. Вместе с тем отметим, что использование матерной лексики организаторами «пирожковых» сайтов не приветствуется.

*я знаю будущего нету  
иначе бы давным давно  
оттуда повалили люди  
в надежде что то изменить*

© Саблезубая Кошка

*искусствоведов группа тихо  
восторженно глядит на холст  
и вдруг один седой и строгий  
отчетливо сказал г....о*

© уаравlik

Однако языковой вкус создателей пирожков в области лексического отбора не ограничивается тяготением к сниженному регистру: современный

человек не может не знать научных терминов, прежде всего технической, компьютерной терминологии:

*размер генома человека  
примерно гдето гигабайт  
а у цыган намного больше  
там музыки семсот гигов*

© djfedos

«Пирожковая» языковая личность - это интеллектуальная личность с широким кругом интересов, нередко философски настроенная, глубоко осмысляющая вечные проблемы бытия, но постмодернистское сознание не позволяет ей слишком серьезно говорить об этих проблемах: всякая патетика чужда ей. Ср. «пирожок», где патетичность философствования снижается бытовым, «телесным» желанием:

*я осознала бренность жизни  
ничтожность бытия людей  
постигла тайны мирозданья  
власть хаоса пойду поем*

© Annghrian Sannghea

Постмодернистское восприятие жизни проявляется в «пирожках» многогранно: как интертекстуальность, ирония и самоирония, карнавализация, насмешка над тем, чем в «серьезных» культурах насмехаться не принято:

*когда олег прочел диагноз  
он убедился в том что смерть  
имеет безобразный почерк  
и знает анатомию*

© петкутин

*улыбка всё преобразжает  
вот николай хоть и в гробу  
а улыбается и ясно  
что всё у парня хорошо*

© zh

Яркой чертой «пирожков» является интертекстуальность, которая проявляется как обращение к прецедентным текстам: именам известных людей и героев художественных произведений (Пушкин, Дантес, Маяковский, Станиславский, Жан Люк Годар, Раскольников), строкам из стихов, обращением к целым художественным произведениям, фразеологическим конструкциям, которые трансформируются самыми разнообразными способами:

*олег работает а зоя сидит  
на шее у него чтобы ему  
больное горло  
не застудило сквозняком*

© Кошкин

*чем меньше женщину мы любим  
тем хуже борщ и жиже квас*

*и дети както не похожи  
на нас*

© Voroda

В одной миниатюре могут совмещаться несколько фразеологизмов, например, в приводимом ниже «пирожке» использованы три устойчивых сочетания слов: всем известное выражение *ходить налево*, фразеологизмы *сжигать мосты* и *плыть по течению*.

*любовь найти не так уж сложно  
сверни **налево там мосты**  
**сожги** их все и ляг на волны  
**теченье** вынесет тебя*

© lyuli

Нередко в рамках одного стихика присутствует сращение интертекстуальности и языковой игры:

*кричит **раскольников** из кухни  
несите **бабушка топор**  
клянусь от голода со мною  
вы не умрете никогда*

© kingpest

Прецедентные имена разных эпох и культур могут сосуществовать в рамках одной миниатюры, автор предполагает, что читатель, как и он, знаком с контекстом эпох, что прецедентные имена послужат отправными точками аллюзий:

***кирилл с мефодием** писали  
кириллицу для чайников  
**а энгельс с марксом** в тихом танце  
кружатся головы склонив*

© al cogol

Таким образом, новый поэтический жанр Интернет-поэзии «пирожки» является результатом творчества языковой личности с постмодернистским сознанием. Изучение «пирожковых текстов» дает возможность сделать вывод о том, что в «пирожках» отражаются характерные черты языкового вкуса русского этноса. К этим чертам относится осознанное стремление всячески избегать патетики, шутливое, саркастическое отношение к окружающему миру и себе самому, склонность к языковой игре, активное использование в языковом творчестве разного рода прецедентных текстов, умение «играть» ими, «демократическое» пренебрежение к устоявшимся стилистическим, орфографическим, пунктуационным правилам.

В рамках статьи осталось неопианным умение «пирожковой» языковой личности прибегать к различным средствам художественной выразительности, любимыми из которых являются метафора и сравнение. Можно предположить, что использование этих средств также характеризует языковой вкус эпохи.

#### Список использованной литературы

1. Бычков В. В. Эстетика: учебник [Электронный ресурс] / В. В. Бычков. - Москва: КНОРУС, 2012. - 528 с. - Режим доступа: <http://>

www.koob.ru/bychkov/aesthetics.

2. Дымарский М. Я. Между жанром и творчеством, или К становлению пирожкового мышления языковой личности / М. Я. Дымарский // Жанры речи: сб. науч. ст.: Памяти К. Ф. Седова. - Саратов; Москва: Лабиринт, 2012. - Вып. 8. - С. 385-390.

3. Заева Л. Стишки-«пирожки» как способ получить удовольствие [Электронный ресурс] / Л. Заева // Naked Science. 06.06.2014. - Режим доступа: <http://naked-science.ru/article/interview/stishki-pirozhki>

4. Ильин И. П. Постмодернизм. Словарь терминов [Электронный ресурс] / И. П. Ильин. - Москва: ИНИОН РАН (отдел литературоведения). – INTRADA, 2001. - 384 с. - Режим доступа: <http://postmodernism.academic.ru>.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. - Москва: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. - 264 с.

6. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи [Электронный ресурс] / В. Г. Костомаров – Режим доступа: <https://www.libfox.ru/641166-6-vitaliy-kostomarov-yazykovoy-vkus-epohi.html#book>

7. Клемят Л. Е. Новое в интернет-поэзии XXI века: стихи -«пирожки» как явление постмодернизма / Л. Е. Клемят // Scripta manent: науч. труды / Смоленский государственный университет. Научно-методический журнал. – Смоленск, 2014. - № 20. - С. 81-87.

8. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва / М. А. Кронгауз. - Языки славянских культур, 2008. - 320 с.

9. Крылова М. Н. Новые поэтические формы: «пирожки» и «порошки» [Электронный ресурс] / М. Н. Крылова // Филология и литературоведение. - 2015. - №3. – Режим доступа: <http://URL.philology.snauka.ru>

10. Панченко Е. И. Семантико-стилистические особенности нового жанра иронической поэзии / Е. И. Панченко // Вісник ДНУ. Мовознавство. - №11. – 2015, вип. 21 (1). - С. 179-183.

11. Петренко С. Н. Пирожки и порошки: сетевая поэзия между фольклором и литературой / С. Н. Петренко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - №7 (92). - С. 129-135.

12. Прокофьева В. Ю. Жанровые трансформации поэтической миниатюры в непрофессиональной сетевой литературе: пирожки [Электронный ресурс] / Прокофьева В. Ю. // Современные исследования социальных проблем: электронный журнал. - 2014. – №3 (19). - С. 75-81. - Режим доступа: <http://ej.soc-journal.ru>

13. «Поэторий» – пирожки, порошки, экспромты [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://poetry.ru/content>

**Т. П. Беценко,**  
доктор філол. наук, професор,  
**В. В. Волошина,**  
студентка IV курсу,  
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,  
м. Суми

## **МОВА ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ІГОРЯ КАЛИНЦЯ: ФОНОСТИЛІСТИЧНИЙ РІВЕНЬ**

**Беценко Т. П., Волошина В. В. Мова поетичних творів Ігоря Калинця: фоностилістичний рівень.**

*У статті в деталях з'ясовано специфіку звукової будови поетичних текстів Ігоря Калинця. Розглянуто стилістичні функції звукових компонентів у організації віршових творів. Визначено основні індивідуально-авторські риси використання фоностилістичних засобів у мовотворчості Ігоря Калинця.*

**Ключові слова:** фоностилістика, звук, алітерація, асонанс, поетичний текст, звукові повтори, звуковий символізм.

**Беценко Т. П., Волошина В. В. Язык поэтических произведений Игоря Калинца: фоностилистический уровень.**

*В статье в деталях выяснена специфика звукового построения поэтических текстов Игоря Калинца. Рассмотрены стилистические функции звуковых компонентов в организации стихотворных произведений. Определены основные индивидуально-авторские черты использования фоностилистических средств в языковом творчестве писателя.*

**Ключевые слова:** фоностилистика, звук, аллитерация, ассонанс, поэтический текст, звуковые повторы, звуковой символизм.

**Betsenko T. P., Voloshina V. V. Anguage of Poetic Texts by Igor Kalinets: Phonostylistic Level.**

*In the article, the specifics of the sound structure of the poetic texts by Igor Kalinets are clarified in general detail. Stylistic functions of sound components in the organization of poetic texts are considered. The main individual-authoring features of the use of phonostylistic means in the writer's linguistic creativity are determined.*

**Keywords:** phonostylistics, sound, alliteration, assonance, poetic text, sound repetitions, sound symbolism.

**Постановка проблеми.** Однією з характерних ознак поетичного тексту є звукова організація змістово-фактуального матеріалу, що разом із ритмом та римою виступає елементом архітекτονіки і продукує тонкі семантичні нюанси віршового малюнка.

**Актуальність дослідження** зумовлена потребою вивчення мовнообразної організації поетичного звукопису І. Калинця як самобутнього,

оригінального майстра художнього слова. До того ж, в україністиці немає наукових праць, присвячених образотворчому потенціалу фонічних компонентів в ідіостилі Ігоря Калинця.

**Аналіз останніх досліджень.** Фоностилестичний рівень віршових текстів І. Калинця досі не був предметом окремих лінгвістичних студій.

**Мета роботи** полягає у з'ясуванні ролі фонічних елементів як естетико-виражальних засобів у художньо-образній системі поетичного ідіостилу Ігоря Калинця.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних завдань:

- 1) виявити мовнообразні засоби фонічного рівня, засвідчені в ідіостилі митця;
- 2) розглянути в загальних рисах специфіку звукової організації віршових текстів письменника.

**Виклад основного матеріалу.** У мовознавстві звук можна кваліфікувати як атом [1, с. 48]. Будучи найменшою одиницею мови, фонічний елемент здатен максимально впливати на зміст висловлювання, на його емоційне забарвлення. Через синтез фонічних елементів досягається моделювання форми і змісту тексту. Володіння майстерністю звукопису свідчить про талант митця, розуміння ним значущості не тільки слова, а й окремого звука. Звукові комплекси, на думку В. Гумбольдта, створюють дух поетичної мови [3, с. 92].

Спробуємо з'ясувати, яку роль відіграє звук у поетичній мові Ігоря Калинця.

Асонанс є невід'ємним складником структури мовно-поетичної картини митця. Як правило, художник тяжіє до рядів асонованих звуків. Наприклад, *і, о* та *у*: *Тремтіла єдина зоря зеленим оком радіо, вливалися солов'ї і липи тріщали в ефірі / Зачарований Саваоф щонеділі святе дозвілля приносив діду в офіру; о та у*: *Засіли солом'яні оселі на Золотому Тоці, як кури, порпаються у купі напуття* [2, с. 110]. Використання асонансу базується на явищі звукового символізму. Асоновані звуки відтінюють емоційне сприйняття поетичної думки, посилюють експресію висловлення, гармонізують звукове тло тексту.

Традиційно автор вдається до алітерації, що увиразнює звукову, асоціативну й емотивну заданість образу : *Розбудилася роса раненько, у росі личко вмила, щоб ще гарнішою бути / Стежко, ходім зі мною, стежечко, обережно, не зачепися за камінець* [2, с. 56].

Милозвучності рядків Ігор Калинець досягає завдяки дотриманню закону звукової гармонії поетичного тексту: усі фонічні одиниці перебувають у впорядкованій взаємодії, злагодженості [1, с. 54]. Наприклад, у вірші «Червень» автор передає високоемоційний стан ліричного героя, добираючи словесно-образні одиниці відповідно до звукообразу **червень** із звуками нерізкими, такими, що асоціюються зі спокоєм, тишею, зокрема, активізуючи повтор шиплячого **ч** та свистячого **с**:

*Такий червоний червень, така червона воринь,  
Таке черлене сонце, таке червоне серце.  
Пече пісок, як присок, корявий покруч – корінь,*

*руслom ріка пречиста, де вирів вирви й смерчі.  
Безславна моя муза осліє від безслів`я,  
іди на безголів`я – об камінь слова коміть!  
Пожну таке весілля, яке собі посіяв,  
Чи ж мого хліба – меду не схочеться нікому?*[2, с. 15].

Звукопис у віршах Ігоря Калинця спрямований на підкреслення певного сенсу, що досягається завдяки врахуванню символічно-асоціативних значень звукових одиниць. У результаті автор моделює глибинний зміст тексту. Простежимо це на прикладі поезії «Осінь»:

*Така самотність у білій пустелі постелі,  
де понад нами стелою стеляться міражі.  
Господи, які в тебе очі стали настельні  
і пальці ласкаві - такі неживі.  
Звідки взялись ми. в якій оселі осіли –  
оструб, ослони під стінами, сіті і сак.  
У міжвіконні осінь, осонь і сіно,  
на острів осоту сонце воском стіка.  
Поезіє, спазми екстазу твого зіслабли,  
дивний сей світ, остали самі слова.  
У пустині світлиці живуть тільки сіті і лави,  
а я неживий і ти вже також нежива* [2, с. 70].

Помітно, що у вірші чітко переплітаюся асоціативні **а, о, і**, алітеровані **с, н**.

Повторювані звуки, разом із семантикою активізованих у висловленні слів, посилюють осмислення глибинного змісту тексту: скажімо, звук **о** – звук захоплення, урочистості (*осінь, осонь, Господи, сонце, слова* та ін.); звук **н** – це звук неба, тобто піднесеності (*осінь, осонь* та ін.) [3, с. 95]; звук **с** – ознака світла, сонця, саява, блиску, жовтого кольору, шелестіння (*пустелі, настельні, осінь, осонь, сіно, сонце, віск, пустиня, світлиця*). Відтак образ осені, що його малює художник слова, завдяки звукоповторам у нашій свідомості (і підсвідомості) асоціюється із захопленням, величчю, красою природи, що її створив Господь. Як переконуємося, звукоповторювані одиниці формують словесно-образну картину поезії.

Зауважимо, що поет вміло відтворює за допомогою звукопису зорові та слухові картини: *Знову був вітер. Тарабанив віконницями, шибками видзеленькував, як зубами. Вишарпував клоччя з-поміж зрубів...* [2, с. 48].

Ігор Калинець створив неперевершені звукові образи вітру, грому, дощу, блискавки тощо.

Величезна чутливість художника до звука, тонке сприйняття його символіки, естетичної енергії продукує високодовершені, почасти небагатослівні, лаконічні тексти без пунктуаційних знаків, що ґрунтуються на враженнях-емоціях, захопленні; при цьому спостерігаємо наскрізні звукові повтори на тлі всього тексту, а також повтори в міні-контексті, як-от: тут через увесь текст проходить повтор **а, о, н** (**а, о** – звуки, що асоціюються з подивом, захопленням, сильними емоційними враженнями; **н** – з м'якістю, ніжністю, жіночістю, високими чистими почуттями):



*панно  
з очима  
більшими  
за айстри*

*вже й наче  
осінь  
осінній настрій  
вже я  
лагідний  
мов щойно  
з ікони*

*кучері з позолітки  
елегійно  
дзвонять*

*щоденно  
ходжу  
з козубом  
на прощу*

*у лісовика  
що з ратицями  
грибів  
випрошую*

*та думаю  
як квітку  
з городця  
вашого  
вкрасти*

*панно  
з очима  
більшими  
за айстри*

Фрагментарно у вірші ніби «спотикаємося» через сонорний **р**, що є певним нагадуванням про неможливість здійснення чогось тощо.

Геніальним у звуко-образному плані вважаємо вірш «Перун»:

*З димом Десятинну і десятків інших –  
хай дибляться до Бога, хай диваються до дідька!  
Зализує звали язиком зеленим місяць –  
цей язичного апокаліпсису рахманний свідок.*

*Осиротіли подніпровські горби високорівні.  
З-під скосогору з драгви Перун вилазить.  
Дубове своє тіло задубіле під дубом гріє  
(золоті вуса русалкам пішли на прикраси).*

*Повертається старе з-перед віків черепкових,  
рушили ордою по підсоннях соняшникових хащі.  
Об руїни крешуть червоних блискавиць коні –  
облюбовує собі Перун місце для капища.*

Звуковий малюнок сформований на основі вибухових, зімкнено-прохідних приголосних **д, б, п, з**, сонорних **л, р**, голосних **о, у** та ін., завдяки звуковій грі слів (*Десятинну – десяток; дибляться – дибаять, язиком – язичного, осиротіли – високорівні, дубове – задубіле під дубом, підсоннях – соняшникових*), способом повтору частини одного слова в іншому (*вуса русалкам; дубове своє тіло задубіле під дубом гріє* та ін.) (остання ознака є прикметою ідіостилію І. Калинця взагалі).

**Висновки.** У віршових текстах Ігоря Калинця звукоповтори є органічними художньо вмотивованими складниками. У результаті поезія постає довершеним, значущим витвором мистецтва. Спостереження за фонічною організацією поетичних текстів Ігоря Калинця дозволяє говорити про органічну єдність звукових явищ і композиційно-сміслового тла художньої структури. Звуковий компонент детермінує надзвичайно потужну енергетику вірша, поглиблюючи смислове, символічне навантаження слів, окремих ідейно-тематичних ліній, образних «вузлів» поетичного тексту.

#### **Список використаної літератури**

1. Беценко Т. П. Стилїстика сучасної української мови. Фонїка / Т. П. Беценко, І. Б. Голуб. – Суми: Мрія, 2016. – 348 с.
2. Калинець І. Відчинення вертепу : Поезії з України / Ігор Калинець. – Львів: Піраміда, 2011. – 150 с.
3. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності / Світлана Єрмоленко. – Київ: Довіра, 1999. – 431 с.
4. Матвійчук У. Перспективи інтерпретації літературних творів крізь призму музики / Уляна Матвійчук // Слово і час. – 2016. – №1. – С. 80–86.

**А. Р. Габидуллина,**  
доктор филол. наук, профессор,  
Горловский институт иностранных языков ГВУЗ «ДДПУ»,  
г. Бахмут Донецкой обл.,  
**А. Г. Чикибаев,**  
канд. филол. наук,  
фрилансер

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕЦЕДЕНТНОГО СУБТЕКСТА В УЧЕБНО-НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ**

*Габидуллина А. Р., Чикибаев А. Г. Особенности прецедентного субтексту у навчально-науковому дискурсі.*

*У статті показано можливості підручників щодо формування прецедентних феноменів. Названо способи введення логоепістемі в навчальний текст: історико-лінгвістичне та біографічне посилання, історико-лінгвістичний коментар, що містять цитати, посилання, виноски із зазначенням прецедентного імені вченого і назви його робіт.*

*Ключові слова:* прецедентний субтекст; прецедентний феномен; навчально-науковий текст, логоепістема, дискурс.

*Габидуллина А. Р., Чикибаев А. Г. Особенности прецедентного субтекста в учебно-научном дискурсе.*

*В статье показаны возможности учебников по формированию прецедентных феноменов. Названы способы введения прецедентного феномена в учебный текст: историко-лингвистическая и биографическая ссылка, историко-лингвистический комментарий, которые содержат цитаты, ссылки, сноски с указанием прецедентного имени ученого и названием его работ.*

*Ключевые слова:* прецедентный субтекст; прецедентный феномен; учебно-научный текст, логоэпистема, дискурс.

*Gabidullina A. R., Chikibayev A. G. Specificities of the Precedent Subtext in the Educational-Scientific Discourse.*

*The article deals with the peculiarities of precedent names and expressions functioning in the structure of educational text. The precedent subtext is analyzed as a fragment of epistemic situation. The means of precedent phenomena realization in the metatext of textbook are found out.*

*Keywords:* the precedent subtext; the precedent phenomena; the educational text, logoepistem, discourse.

Основные сведения о лингвистических открытиях учащиеся получают из школьных и вузовских учебников, содержащих прецедентный субтекст, который является средством выражения научных констант, выполняющих

функцию ориентирования в пространстве множества научных имен и идей [1]. В любой отрасли знания существует особый список цитируемых авторов, имена которых обязательно должны быть упомянуты при составлении учебного текста. В лингвистике это имена филологов. Цель статьи – показать, как создается прецедентный субтекст в учебниках «Введение в языкознание» и «Общее языкознание». Именно эти пособия в первую очередь знакомят студентов с именами выдающихся лингвистов и их научными открытиями.

Каждый учебно-научный текст – это система субтекстов. Субтекст – фрагмент целого текста, реализующий в нем один из аспектов познавательной ситуации (онтологический, методологический, аксиологический, рефлексивный или коммуникативный), имеющий свой денотат, выполняющий текстообразующую функцию и обладающий определенной целеустановкой, в соответствии с чем сформировано внутренне и внешне организованное относительно самостоятельное смысловое целое [1]. По мнению Е. А. Баженовой, в собственно научном тексте можно обнаружить и прецедентный субтекст, который, являясь разновидностью онтологического и гносеологического субтекстов, осуществляет идентифицирующую референцию, актуализируя лишь имя научного объекта. Прецедентный субтекст является средством выражения научных констант, выполняющих функцию ориентирования в пространстве множества научных идей. Содержание прецедентного субтекста (целостная научная концепция) известно как автору, так и адресату, поэтому его эксплицитная дескрипция была бы коммуникативно избыточной. По этой же причине он, как правило, не имеет специальных метатекстовых или графических демаркаторов. Прецедентный субтекст апеллирует к знаниям и памяти читателя, отражает общность апперцепционной базы отправителя и получателя научного сообщения.

В учебно-научном тексте фоновые знания адресанта и адресата не совпадают, поэтому информация о выдающихся лингвистах и литературоведах в них представлена эксплицитно – как историко-лингвистическая и биографическая справка, историко-литературный или историко-лингвистический комментарий, которые содержат цитаты, ссылки и т. п.: *Практика вызвала и теоретическое осмысление. Крупнейшие ученые конца XIX–начала XX в. – Ф. Ф. Фортунатов, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр и другие – выдвинули теоретические основы научного описания данного языка в данную эпоху. <...>. Но, пожалуй, наиболее подробно рассмотрел этот вопрос Ф. де Соссюр* (выделено нами – А. Ч.). *Основной его тезис состоит в том, что «в каждый данный момент речевая деятельность предполагает и установившуюся систему, и эволюцию; в любую минуту язык есть и живая деятельность, и продукт прошлого».* **Отсюда вытекает идея синхронии и диахронии** [8, с. 44]. В роли метатекстовых операторов, вводящих прецедентное для науки имя в учебный текст, здесь являются: *выдвинули теоретические основы научного описания, подробно рассмотрел, основной тезис, тезис состоит.*

Впервые студенты знакомятся с прецедентными феноменами (ПФ) из сферы «Лингвистика» (ПФ – «...компонент знаний, назначение и содержание

которого хорошо известно представителям определенного этнокультурного сообщества, актуальный и использованный в когнитивном и коммуникативном плане» [9, с. 172]) в учебниках «Введение в языкознание», многие главы которых сопровождаются историко-лингвистическим или биографическим комментарием по поводу того или иного открытия в науке. Одни имена выдающихся лингвистов упоминаются эпизодически (*Карл Бюлер, Эдмунд Гуссерль, Вильям Джонс, Луи Ельмслев, Расмус Раск, Отто Эсперсен* и др.), другие (*Бодуэн де Куртене, Вильгельм Гумбольдт, Николай Вячеславович Крушевский, Александр Афанасьевич Потебня, Фердинанд де Соссюр, Филипп Федорович Фортунатов, Алексей Александрович Шахматов, Лев Владимирович Щерба*) повторяются, работы этих ученых цитируются, и тем самым они имеют тенденцию стать прецедентными не только в науке, но и в сознании студентов-филологов.

Как правило, ПФ включаются авторами в онтологический субтекст. Задача создателя учебника – соотнести имя ученого-лингвиста и рассматриваемое в параграфе языковое явление: *Лексемную мотивированность называют значимостью (термин Ф. де Соссюра), словообразовательную мотивированность – внутренней формой слова (термин А. А. Потебни)* [5, с. 191].

Реже ПИ лингвистов включаются в гносеологический (методологический) субтекст, который отражает способ формирования новых понятий, обоснования и интерпретации основных и уточняющих понятий, т. е. способ установления логико-семантических отношений между ними. Если онтологический аспект связан со знаниями о мире, то содержание методологического аспекта заключается в знании о знаниях. С помощью ПФ авторы учебников показывают процесс возникновения не только самого лингвистического понятия, но и специфичной для него системы действий:

1) *Н. С. Трубецкой – первый ученый, выдвинувший понятие нейтрализации, рассуждал так...* (и далее объемная цитата, формирующая понятие «нейтрализация фонем») [6, с. 70];

2) *И. А. Бодуэн де Куртене и Л. В. Щерба обратили внимание на реальное противоречие между сравнительно небольшим числом звуков языка, обозначаемых на письме и усваиваемых при обучении языку, и практически бесчисленным количеством разных физических звуков, из которых складывается речь <...>. Это противоречие и побудило ученых создать и развить теорию фонемы. В настоящее время известна не одна точка зрения на сущность фонемы. <...> Поэтому читателю будет предложена лишь одна из гипотез, стремящихся истолковать природу фонемы. Эта гипотеза восходит к учению акад. Л. В. Щербы...* [3, с. 40].

Нередко авторы учебников дают оценку лингвистическим открытиям, помещая ПИ в аксиологический субтекст:

1) **Много нового внесли** в учение о фразеологии различных языков работы швейцарского лингвиста Ш. Балли и русского советского ученого В.В. Виноградова [3, с. 40];

2) **Впервые в четкой форме разграничение** это (языка и речи – А. Ч.)

было выдвинуто и обосновано швейцарским лингвистом Фердинандом де Соссюром (1857-1913), **крупнейшим теоретиком** в области общего языковедения и одним из зачинателей современного этапа в развитии нашей науки. Причем **широкую известность** учение Соссюра о языке и речи получило только после его смерти [6, с. 6].

Если в учебниках «Введение в языковедение» прецедентный субтекст представлен фрагментарно, то пособиях по общему языковедению (раздел «История лингвистики») он может доминировать, «поглощая» онтологический и гносеологический субтексты. Описание того или иного лингвистического открытия сопровождается, как правило, биографической справкой: «*Якоб Гримм (1785-1863) исследовал с помощью сравнительно-исторического метода одну языковую группу – германскую. Гримм родился в г. Ганау, учился на юридическом факультете Марбургского университета. Однако его истинным призванием стали филология и литература. В 1830 году занимает кафедру немецкого языка и литературы в Геттингенском университете, с 1840 – профессор Берлинского университета...* [2, с. 64]. В учебнике А. А. Гируцкого, например, содержится краткая биография таких лингвистов, как И. А. Бодуэн де Куртене, Ф. И. Буслаев, А. Х. Востоков (Остенек), В. М. Вундт, В. фон Гумбольдт, Л. Ельмслев, А. Мейе, Г. Пауль, А. А. Потеня, Ф. де Соссюр, Н. С. Трубецкой, Ф. Ф. Фортунатов, Г. Шухардт.

Имена этих лингвистов неоднократно повторяются и в других, сугубо теоретических разделах учебника, создавая тем самым основу для «вербального импринтинга»: *Автором термина «языковое мышление» был И. А. Бодуэн де Куртене. Он рассматривал языковое мышление не только как сознательное, но и бессознательное, автоматическое использование элементов языковой структуры* [8, с. 100]; *Термин «психолингвистика» вошел в научный обиход с 1954 г. <...>, хотя само психологическое направление в языковедении возникло, как известно, в недрах сравнительно-исторического языковедения под влиянием философии языка В. фон Гумбольдта* [2, с. 284].

ПИ участвуют в реализации очень важной для учебного текста категории – адресатности, отражающей направленность текста на определенный круг людей, их знания, мнения, интересы, задающей определенную модель семантической и прагматической пресуппозиции реципиента. Авторы учебников учитывают недостаточно высокий уровень фоновых знаний студентов в области лингвистики, заполняя историко-биографическими экскурсами информационные лакуны в их интертекстуальном тезаурусе: *Де Соссюру принадлежит расширение двух основных понятий, используемых для различения любых единиц языка в логической матрице. Это понятия синтагмы и парадигмы. Раньше термин «синтагма» применялся для обозначения только сочетания слов, а термин «парадигма» - совокупности грамматических изменений одного и того же слова. Де Соссюр распространил применение этих терминов на любую языковую единицу* [8, с. 151]. В этом прецедентном субтексте, состоящем из нескольких строчек, дважды повторяется имя Ф. де Соссюра и дважды – принадлежащие ему термины с их толкованиями.

Нередко языковым сигналом ПФ выступает именно словосочетание, включающее существительное с общенаучной семантикой и антропоним (или производное от него притяжательное прилагательное): *la langue Cossюра*, *чужая речь Бахтина* и т. п. Для специалистов (но не студентов!) они обладают большой семантической емкостью при минимальной формальной вместимости, так как являются результатом смысловой компрессии содержания исходных текстов (прототекстов) и формой их метонимической замены (по выражению М.М. Бахтина, «аббревиатурой высказывания»).

На онтологическое содержание указывают прецеденты, обозначающие объект познания: *трансформационная грамматика Н. Хомского*, *теория речевых актов Остина и Серля* и др.

Методологическое содержание идей выдающихся лингвистов получает реализацию посредством обозначения:

а) форм знания: *постулаты Г. П. Грайса*, *максимы вежливости Д. Лича*; *гипотеза Сепира-Уорфа*, *теория семантических примитивов А. Вежбицкой*, *теория надежной грамматики и семантики фреймов Ч. Филлмора*, *принципы описательной грамматики Ф. Ф. Fortunatova*, *классификация Гумбольдта-Шлейхера* и др.;

б) названий научных школ и течений, представителями которых являются упоминаемые лингвисты: *Н. В. Крушевский* (Казанская лингвистическая школа), *один из основателей Московской фонологической школы Р. И. Аванесов*, *Московская Fortunatovская школа («формальная» лингвистическая школа)* и др.;

в) теоретических методов и средств познания: *компонентный анализ слова У. Гуднафа*, *конверсационный анализ Н. Ненне, Н. Rehbock*;

г) инструментов эмпирического познания: *списки Морриса Сводеша*, *схема родословного древа А. Шлейхера*, *модель речевой коммуникации Р. О. Якобсона*;

д) лингвистических понятий: *фонема и морфема (Бодуэн де Куртене)*, *структура языка (К. Бюлер, Н. С. Трубецкой)*, *опрошение (В. А. Богородицкий)*, *гиперфонема (А. А. Реформатский)* и др.

Прецедентный феномен – это не только имя, но и высказывание (цитата) известного лингвиста. Как правило, используются первичные цитаты, заимствованные непосредственно из первоисточника; вторичные же, или опосредованные, взятые из текстов, где данный фрагмент сам является цитатой, высказывания являются в учебниках редкостью.

Еще одним способом реализации прецедентного субтекста в учебниках является ссылка – вид интертекстуальной связи, при котором во вторичном тексте происходит указание на какой-либо формальный признак текста-источника. Ссылки могут быть а) именными, устанавливающими связь между текстом учебника и другим текстом посредством указания на имя автора заимствуемого текста: *Многие филологи, и среди них А. А. Шахматов, предполагают, что источником фонетических изменений является стиль* [8, с. 250]; б) титульными - на название соответствующего текста, в) смешанными - представляют собой комбинацию вышеназванных типов ссылки. Внутри

именных ссылок устанавливаются ссылки на другого автора (или группу авторов).

Прецедентный субтекст – это еще и сноска, т. е. примечание, размещаемое внизу страницы, которое является комментарием к какому-либо месту основного текста. Причина вынесения таких комментариев из основного текста состоит в том, чтобы не перегружать его чрезмерными подробностями, не затруднять излишними отступлениями суть изложения: *Пор-Рояль – монастырь около Версаля. Пор-Рояль был широко известен как крупнейший центр просвещения и науки. Для нужд преподавания создавались учебники, в том числе учебники грамматики и логики* [4, с. 15]. Надо признать, что импринтную ситуацию для усвоения ПФ студентами ни ссылки, ни сноски практически не создают.

Функции цитат, ссылок и сносок, создающих прецедентный субтекст, сложны и многоплановы. Основная – информативная: так, во «Введении в языковедение» А. А. Реформатского параграф 63 «Типы простых предложений» практически полностью построен на цитатах из работ А. А. Шахматова «Синтаксис русского языка. Вводная часть к учению о предложении» и «Очерк современного русского литературного языка». Еще одна функция – экспланаторная – состоит в пояснении тех или иных положений, формулируемых в учебном тексте посредством включения в его ткань фрагментов из работ классиков лингвистики: *Язык (у Соссюра “la langue”) того или иного коллектива и есть находящаяся в распоряжении этого коллектива система элементов* [6, с. 6]. Апеллятивная функция ПФ в учебном тексте заключается в том, чтобы опереться на авторитетное мнение: *В философии и языкознании давно установлено, что слова выражают понятия, а предложения – суждения, что слова являются символами, или знаками, понятий. Еще Аристотель писал, что «слова, выраженные звуками, суть символы представлений в душе, а письменна – символы слова»* [5, с. 124]. Оценочная функция прецедентного субтекста состоит в отношении цитируемого классика к идеям предшественников или современников: *Гумбольдт решительно возражал против понимания языка как чего-то механического и статичного, внешнего по отношению к выражаемой мысли. Он писал: «Язык есть не продукт деятельности, а деятельность...»* [4, с. 26]. Коммуникативная функция состоит в организации диалога между автором и читателем, между поколениями, осуществлении взаимосвязи старого и нового знания. Одновременно с названными выше функциями реализуется и этикетная функция как знак уважения к той или иной научной школе или к авторитетным ученым-лингвистам и текстам, созданным ими. Кроме собственно научных, цитаты выполняют еще и дидактические функции, связанные с коррекцией и систематизацией знания, формированием устойчивого интереса к данной научной дисциплине.

ПФ в учебно-научном тексте являются одним из механизмов формирования и сохранения научной традиции. Они не просто знаки целых текстов, которым эквивалентны по смыслу, – это значимые личностные знаки, на что указывают содержащиеся в них антропонимы. ПФ в учебных текстах –



свидетельство антропоморфизации и персонификации педагогической науки, т. е. имя ученого - субъекта прецедентного текста - в какой-то момент начинает отождествляться с его концепцией, входит в «золотой фонд» науки и становится знаком самого научного знания. ПФ, будучи личностными знаками, способствуют упорядочению фактов науки, являются точками отсчета в изменении научной парадигмы, дают студенту возможность получить и систематизировать научное знание и ориентироваться в его фонде.

### **Список использованной литературы**

1. Баженова Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности / Е. А. Баженова. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. – 272 с.
2. Гируцкий А. А. Общее языкознание : учеб. пособие / А. А. Гируцкий. – Минск:Тетра Систем, 2001. – 304 с.
3. Головин Б. Н. Введение в языкознание: учебное пособие / Б. Н. Головин. – Москва: Высшая школа, 1977. – 311 с.
4. Кодухов В. И. Общее языкознание: учебник для вузов / В. И. Кодухов. – Москва: Высшая школа, 1974. – 303 с.
5. Кодухов В.И. Вступ до мовознавства: учеб. для пединститутів / В. И. Кодухов. – М. : Просвещение, 1979. – 351 с.
6. Маслов Ю. С. Введение в языкознание: уч. пособие / Ю. С. Маслов. – Москва: Высшая школа, 1975. – 327 с.
7. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учебник для вузов / А. А. Реформатский. – Москва: Аспект Пресс, 2002. – 536 с.
8. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию: уч. пособие / Ю. В. Рождественский. – Москва: Высшая школа, 1990. – 381 с.
9. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: монографич. учеб. пособие / Е. А. Селиванова. – Киев: Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.

**УДК 811.161.1**

**Г. И. Бардачова,**  
*магистрант,*  
*Херсонский государственный университет,*  
*г. Херсон*

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ ОРНИТОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА**

***Бардачова Г. І. Національно-культурна конотація орнітонімів російської мови.***

*У статті розглянуто деякі специфічні культурні конотації орнітонімів, що відображені у пареміологічному фонді російської мови. Автор виходить з того, що конотація є маркером національного світосприймання та віддзеркалює культурний код народу.*

***Ключові слова:*** культурна конотація, паремії, орнітоніми, культурний код.

***Бардачова Г. И. Национально-культурная коннотация орнитонимов русского языка.***

*В статье рассматриваются некоторые специфические культурные коннотации орнитонимов, отраженные в паремиологическом фонде русского языка. Автор исходит из того, что коннотация является маркером национального мировосприятия и отображает культурный код народа.*

***Bardachova H. I. The National-Cultural Connotation of Ornitonims in Russian.***

*The article discusses some of the specific cultural connotations of the ornitonims, reflected in Russian proverbs. The author believes that the connotation is a marker of national worldview and reflects the cultural code of national values views.*

***Keywords:*** *connotations, proverbs, cultural code, language awareness.*

По мнению В. Н. Телия, базовым для лингвокультурологии является понятие культурной коннотации как способа воплощения культуры в языковом знаке. Мы, вслед за В. Н. Телия, определяем культурную коннотацию как «интерпретацию денотативного или образно мотивированного, квазиденотативного аспектов значения в категориях культуры» [3, с. 214].

В. А. Маслова считает, что «в коннотации реализуются потенциальные ресурсы номинативной системы языка, ибо коннотативное слово обладает способностью не только создавать, но и удерживать глубинный смысл, находящийся в сложных отношениях с семантикой слова, закреплять его в языке, создавая тем самым культурно-национальную языковую картину» [2, с. 56].

В пословицах и поговорках часто используются зоонимы и орнитонимы, передающие биоморфный код культуры. Как утверждают исследователи, «под воздействием складывающихся в культуре эталонов и стереотипов обыденного сознания в языке закрепляются случайные ассоциации между элементами биоморфного кода и свойствами и качествами человека» [1, с. 193]. Близость человека и птиц как одушевленных существ в русском языковом сознании, постоянное совместное проживание со многими из них позволяет приписывать многие качества человека птицам и наоборот, причем их связи во многих случаях не случайны.

В данной статье мы попытаемся описать национально-культурную специфику орнитонимов, отображенную в паремиологическом фонде русского языка.

В русском паремиологическом фонде одной из многочисленных групп являются пословицы с названиями домашних птиц (*петух, курица, гусь* и др.), а также птиц, обитающих рядом с человеком (напр. *воробей, ворона, сорока* и др.). Общим свойством этих паремий является ярко выраженный антропоцентризм как универсальный способ познания.

***Образ курицы.*** Курица – домашняя птица, которая является одним из основных источников питания для человека: эта птица несет яйца, ее мясо

употребляют в пищу. На зажиточных дворах курам не было счёту. В некоторых пословицах *курица* является показателем материального благополучия человека или, наоборот, выступает символом бедности, неблагополучия. Например: *Не та земля дорога, где медведь живет, а та, где курица скребет; Курица в сережках, а петух в сапожках; Он богатый жених: рогатого скота – кошка да курица; Голодной курице и просо снится;*

Однако, несмотря на полезность, ценность птицы для жизнедеятельности человека, в материале русских пословиц наблюдается в основном негативная оценка характерных качеств этого образа, которые в итоге проецируются на человека.

В некоторых пословицах *курица* олицетворяет трусливого человека, неспособного на мужественный поступок и готового защищать только свое добро: *На своем пепелище и курица бьет. На своей улочке и курочка храбра.*

Выражение *как мокрая курица* употребляют в адрес бесхарактерного, неуверенного в себе человека.

В пословице *«Яйца курицу не учат»* курица символизирует опытного человека, которого поучают более молодые, неопытные.

Человек, создающий много шума из ничего, изображен в пословицах: *Черепаха кладет тысячи яиц – никто не знает, курица кладет одно – шуму на всю округу; Курица яйцо снесла – кудах-тах-тах!*

Такой человеческий порок, как зависть, обличен в пословице: *Курица соседа всегда выглядит гусыней.*

В русском народном сознании образ курицы ассоциируется с образом женщины. Курицей называли болтливую женщину: *Скажешь курице, а она и всей улице. Курица гогочет, а петух молчит. Мало мира в том доме, где курица поет, а петух молчит.*

С курицей сравнивали пьяного человека: *Мастеровой, что курица: где ходит, тут и напьется. Как курица: что ступит, тут и клюнет. Мастеровой, что курица: где ступит, там и клюнет.*

Взаимоотношения в семье между родителями и детьми также нашли отражение в пословицах через образы петуха и курицы с цыплятами: *Детушек воспитать – не курочек пересчитать. От худой курицы худые яйца. Хохлатые куры двором ведутся.*

Образ курицы в русских пословицах и поговорках имеет не только отрицательное значение, но и положительное. Эта домашняя птица всегда отличалась особой заботой о своем потомстве, бережливостью, что, соответственно, отразилось и в фольклоре: *Учись у курочки: разгребай да подбирай. Не та земля дорога, где медведь живет, а та, где курица гребет. Каждая курица свой насест хвалит. Курочка по зернышку клюет, да съта бывает. Не там курочка яйцо снесла, где кудахчет. И у курицы сердце есть.*

О человеке следует судить по внутренним качествам, не только по внешности: *Хороша курочка перьями, а мясом еще лучше. Хоть черненька курица, да на яйцах сидит.*

**Образ петуха** можно встретить в фольклоре разных стран. В русском фольклоре петух имеет героический характер и приходит на помощь слабым.

У восточных славян и в христианской мифологии одна из важнейших функций петуха как предвестника – часовая (временная). Его крик означает начало нового часа, когда действуют тёмные (бесовские) силы. Своим голосом прокричавший петух разгоняет нечисть до следующей ночи. Пение третьих петухов свидетельствует о завершении действия нечистых сил. Отсюда поговорка: *Третьи петухи пропели.*

Петух – полезная птица в хозяйстве. Для многих жителей сельской местности звонкий, пронзительный голос петуха выполняет и сейчас роль будильника. Ведь недаром выражение *вставать с первыми петухами* бытует и по сей день. Поэтому голосовое поведение этой птицы стало предметом многих пословиц: *Поп да петух и не евши поют! Петуха на зарез несут, а он кричит кукареку! Петухи запели: жениться пора! Вставай Архип, петух охрип!; Хороший петух уже в яйце кукарекает; Не потому солнце встает, что петух прокукарекал; Дошли до глухого вести, что украли петуха с насести; Плохо, когда петух поет лишь тогда, когда курица прикажет; Петух прокукарекал, а там хоть не рассветай; И петух свои часы знает.*

В некоторых пословицах и поговорках петух коннотирует признак «задиристость»: *Драчливый петух голенаст живет; Растопырился, как петух; Драчливый петух жирен не бывает; Драчливый петух своей смертью не умрет; У драчливого кочета гребень всегда в крови.*

Такое качество, как глупость, репрезентировано в пословице *Глуп, как индейский петух.*

Иногда образ петуха может олицетворять собою счастье, благополучие, что отражено в пословицах: *У кого счастье поведется, у того и петух несется; Кому поживётся, у того и петух несется, У счастливого и петух несется;*

В некоторых пословицах мы наблюдаем оппозиции: *петух – мужик, парень; курица – девка, баба: Девка не курица, парень не кочет; не жениться им, где кто захочет; Курице не быть петухом, а бабе мужиком.*

Таким образом, петух в русском национальном сознании символизирует задиристого, заносчивого, драчливого человека.

**Образ гуся.** В основном пословицы и поговорки с ключевым словом *гусь* имеют отрицательные коннотации. Так, устойчивые выражения: *каков гусь, хорош гусь* (ловкач, мошенник), *гусь лапчатый* (пройдоха, плут), *гусь порядочный* (нерасторопный, недалновидный, заносчивый человек), которые могут употребляться самостоятельно, а также входить в состав пословиц, – характеризуют человека с отрицательной стороны.

Анализ пословиц и поговорок позволяет вывести новые значения понятия «гусь». Он глуповат, задирист, чванлив, драчлив и себе на уме, поэтому гуся часто сравнивают с человеком заносчивым: *Гусь свинье не товарищ. Гусь лапчатый. Что с гуся вода.* Последняя поговорка очень часто является частью многих пословиц, точнее вариантов одной пословицы: *С нас беда, как с гуся вода. Лейся беда, что с гуся вода. С гуся вода, а с меня, молодца, небылые слова. Что с гуся вода, небылые слова.*

Образ гуся олицетворяет сердитого человека: *Ровно у гусака: сердце маленькое, а печенка большая.* Гусь может обозначать человека с хитрецей: *И*

ловок гусь, да мотай на ус. Такое качество человека, как болтливость, порицается в пословице: *Гусь, слетав за море, становится болтлив, как утка.*

**Образ воробья.** Образ воробья, этой маленькой, юркой птички, которая постоянно соседствует с человеком, представлен небольшим числом паремий. Наблюдаются пословицы как с положительной, так и с отрицательной коннотацией.

Опытного, мудрого человека репрезентируют пословицы: *Старого воробья на мякине не обманешь; Старому воробью по колени река.*

Образ воробья в пословице *И воробей на кошку чирикает* олицетворяет смелого человека.

Метафорический смысл имеет пословица: *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь.* В этой конструкции скорость птички сравнивается со словом: прежде чем что-либо говорить, необходимо взвесить каждое слово.

Пословица *Воробыи торопились, да маленькими уродились* имеет поучительный смысл и служит советом человеку: излишняя поспешность не дает нужных результатов

Такие человеческие качества, как пустословие, зависть, порицаются в пословице: *Любил кричать воробей, что его соловьи затерли, а сам от зависти чирикать разучился.*

**Образ вороны.** Пословицы и поговорки отражают переносное значение слова *ворона* – зевака, ротозей: *Метил в ворону, попал в корову; Ворон считать; Прямо ворона летает, да и та на кукан попадает.* Эти пословицы возникли вследствие того, что маленькие птички могут красть у вороны пищу прямо из-под ее носа.

Однако пословицы позволяют выявить и другие значения этого слова. *Вороной* называли трусливого человека. Это мнение возникло в связи с тем, что ворона по своей сути очень осторожная птица, никогда не подходит близко, ждет, когда опасность минует: *Сердце соколье, а смелость воронья; Эта ворона нам не оборона; Ворона сове не оборона; Пугана ворона и куста боится; Грозен Семен, а боится Семена одна ворона; Из-за куста и ворона остра.*

Модель поведения человека-выскочки, который стремится любыми способами занять чужое место, репрезентирована через образ вороны в большинстве пословиц: *Ворона за море летала, да вороной и вернулась; Где вороне ни летать, а все навоз клевать; Не летать было вороне в боярские хоромы; На что вороне большие хоромы, знай, ворона свое гнездо; На что вороне большие разговоры, знай ворона свое воронье кра.*

Образ вороны в значении выскочки очень популярен в пословицах, построенных по принципу антитезы. Противопоставляются образы вороны и сокола: *Вороне соколом не бывать. Сокол с места, а ворон на место. Наряд соколий, а походка воронья. Плох сокол, что ворона с места сбила. Как ни бодрись ворона, ей до сокола далеко.*

Пословица *Ворон ворону глаз не выклюет* имеет ироническую, неодобрительную коннотацию: люди одного и того же рода занятий, мыслей, поступков (чаще неблагоприятных) не будут ссориться, становиться друг другу

поперек дороги.

Такое качество, как глупость, репрезентировано в пословицах: *Если ворона розу найдет, возомнит себя соловьем; И ворона о себе думает, что она умна; Ворона в павлиньих перьях; Только что плакавшая ворона уже смеется; Пошла ворона лебединой поступью и забыла, кто она есть.*

В некоторых пословицах образ ворона имеет положительные коннотации, символизируя мудрость, опытность: *Старый ворон не мимо каркнет. Старый ворон не каркнет даром: либо было что, либо будет что.*

В ходе исследования мы пришли к **выводу**, что наименования птиц, их семантика является своего рода «производящей основой» для множества паремий, отображающих мировосприятие и культуру народа на разных этапах его развития. Поэтому уяснение связи внешнего облика, поведенческих особенностей птиц, а также их названий с мифологическими представлениями народа, изучение ключевой символики, позволяющей представить образ русского человека сквозь призму пословиц и поговорок с наименованиями птиц, – все это позволяет внести определенный вклад в познание национальной русской культуры и ее традиций.

#### Список использованной литературы

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В. А. Маслова. – Минск: Издательство: Мн.: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

УДК 811. 111'373.7

**А. В. Буріменко,**  
*студентка IV курсу факультету іноземних мов, гр. АНФ-14-1,*  
**І. А. Салата,**  
*канд. філол. наук, доцент,*  
*Криворізький державний педагогічний університет,*  
*м. Кривий Ріг*

#### КЛАСИФІКАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПОГОДИ В АНГЛІЙСЬКІ МОВІ

**Буріменко А. В., Салата І. А. Класифікація фразеологізмів на позначення погоди в англійській мові.**

Статтю присвячено дослідженню та класифікації фразеологізмів на позначення погоди в англійській мові. Автори проаналізували наукову літературу з фразеології для вивчення наявних класифікацій фразеологічних одиниць з метою складання власних класифікацій, спираючись на деякі з проаналізованих. Методом довільного вибору для проведення класифікації було обрано 25 фразеологізмів англійської мови, що стосуються погоди або

позначають інші явища через їх порівняння з погодними умовами. Вибрані фразеологічні одиниці було класифіковано за різними їх ознаками.

**Ключові слова:** фразеологізм, фразеологічна одиниця (ФО), фразема, класифікація, фразеологізми на позначення погоди.

**Бурименко А. В., Салата І. А. Классификация фразеологизмов, обозначающих погоду в английском языке.**

Статья посвящена исследованию и классификации фразеологизмов, обозначающих погоду в английском языке. Авторы проанализировали имеющиеся в научной литературе классификации с целью создать собственные классификации, опираясь на некоторые из проанализированных. Методом свободной выборки было выделено 25 фразеологизмов, отнесенные к трем различным классификациям в соответствии с их характеристиками.

**Ключевые слова:** фразеологизм, фразеологическая единица (ФО), фразема, классификация, фразеологизмы, обозначающие погоду.

**Burimenko A. V., Salata I. A. The classification of fraseologisms about weather in the English language.**

The article is devoted to the research and classification of fraseologisms about weather in the English language. The authors analyzed a number of classifications mentioned in the scientific literature with the aim to create our own classifications based on some of the analyzed ones. To reach this aim we chose 25 fraseological units, which were classified into three groups according to their different characteristics.

**Keywords:** fraseologism, fraseological unit, classification, fraseologisms about weather.

**Мета** нашої роботи – дослідити та класифікувати фразеологізми на позначення погоди та інших явищ за аналогією із погодними в англійській мові.

Перш за все ми проаналізувати наукову літературу з фразеології, щоб визначитися з термінами, які використовуються вченими-лінгвістами. Ми з'ясували, що існує декілька термінів – фразема, ідіома, фразеологізм, фразеологічний зворот, фразеологічна одиниця, стійке словосполучення, стійкий вираз, якими вчені позначають одне й те ж поняття. Зазвичай терміни «фразеологічна одиниця» та «фразеологізм» прирівнюються за значенням одне до одного, а інші терміни можуть відрізнятися у конотаціях залежно від обраної класифікації. В нашій статті ми будемо використовувати терміни *фразема, ідіома, фразеологізм, фразеологічний зворот, фразеологічна одиниця* як тотожні. Отже, ми з'ясували, що фразеологізм (фразема, фразеологічна одиниця) – це лексико-граматична єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи речення, які, маючи цілісне значення, відтворюються у мові за традицією.

Також ми проаналізувати наукову літературу для вивчення наявних класифікацій фразеологічних одиниць з метою здійснити власні класифікації, спираючись на деякі з них.

Одним з найважливіших завдань фразеології є вироблення принципів

класифікації та систематизації фразеологічних одиниць. Лінгвісти запропонували ряд схем для класифікації фразем, спираючись на певні їх ознаки. Типи класифікацій розрізняють залежно від того, який принцип покладено в її основу (семантичний, стилістичний, структурний, граматичний, генетичний). Для того щоб створити власні класифікації, ми розглянемо основні класифікації фразеологізмів, які існують у вітчизняній та закордонній науці.

У лінгвістиці набула визнання семантична класифікація В. В. Виноградова на основі принципу семантичної нерозкладності фразеологічних одиниць. На його думку, не всі фразеологізми є однаковими з точки зору з'єднаності компонентів і співвідношення семантики усього виразу із семантикою його складників.

Як відомо, В. В. Виноградов виділяє три групи фразеологічних одиниць:

1. Фразеологічні зрощення – це тип абсолютно неподільних, нерозкладних стійких словосполучень, цілісне значення яких невмотивоване, тобто не впливає із значень слів-компонентів. Науковець стверджує, що перетворення словосполучення у фразеологічне зрощення відбувається з різних причин, серед яких важливе місце займає переосмислення, втрата прямого значення компонентами виразу, поява нового образу, емоційні та експресивні фактори.

2. Фразеологічні єдності – це стійкі словосполучення, що семантично неподільні і цілісні за значенням, але їх цілісне значення може бути вмотивованим, воно є результатом впливу лексичних значень слів-компонентів. У своєму компонентному складі фразеологічні єдності вміщують певний елемент, який сприяє мотивації значення фразеологізму в цілому. Тут граматичні стосунки між компонентами відносно легко розрізнити і звести до живих сучасних зв'язків.

3. Фразеологічні сполучення – це стійкі мовні звороти, які не є безумовними семантичними одиницями, оскільки характеризуються певною самостійністю складових частин. Одне із слів-складників фразеологічного сполучення семантично зумовлене й не може бути замінене іншим, а ті слова, які його характеризують, допускають взаємну заміну.

Фразеологічні сполучення становлять тип фраз, що створені реалізацією зв'язаних значень слів. Складові частини фразеологічних сполучень можуть зберігати лексичні значення і входити до складу інших фразеологічно зв'язаних об'єднань слів, становлячи собою мінімальне утворення для нових смислових серій [5].

Класифікація В. В. Виноградова відіграла важливу роль у розробці теоретичних питань фразеології. Вона розкрила механізм утворення фразеологічного значення, відношення семантики цілого виразу до значень слів-компонентів, що його складають.

Зберігши три основні типи фразеологічних одиниць (за класифікацією В. В. Виноградова), інший дослідник М. М. Шанський виділив четвертий тип, який він назвав фразеологічними виразами. Це стійкі словосполучення, що об'єднують такі стійкі у своєму складі і часто вживані фразеологічні звороти,



які не тільки є семантично подільними, але й складаються цілком із слів із вільним значенням. Він обґрунтовує, що фразеологічні вирази відрізняються від вільних словосполучень своєю відтворюваністю в готовому вигляді як структурної і значеннєвої одиниці, а не створюються за існуючими законами мови щоразу заново.

М. М. Шанський серед фразеологічних виразів виділяє дві групи:

1. Фразеологічні вирази комунікативного характеру, що становлять собою предикативні словосполучення, рівноцінні реченню. Вони є цілим відтворенням і виражають певне судження.

2. Фразеологічні вирази номінативного характеру. Вони є сполученням слів, ідентичних лише певним частинам речення [11, с. 84–85].

Учений також поділяє фразеологізми за стильовими ознаками на чотири групи:

1. Міжстильові фразеологічні звороти.
2. Фразеологічні звороти розмовно-побутового характеру.
3. Фразеологізми книжкового характеру.
4. Фразеологічні архаїзми та історизми [11].

Беручи за основу дві попередні класифікації, Л. Г. Авксентьев стверджує, що, враховуючи структурно-семантичну цілісність фразеологічних одиниць та їх диференційні ознаки, ми можемо розмежувати дві групи фразем:

1. Фразеологічні одиниці-ідіоми, що охоплюють фразеологічні зрощення і фразеологічні єдності та характеризуються семантичною цілісністю, нерозкладністю, здатністю за своїм значенням співвідноситися з окремими словами; їх компонентний склад характеризується сталістю та стійкістю.

2. Фразеологічні сполучення, які у семантичному плані становлять собою відносно подільні аналітичні сполуки, які характеризуються самостійністю компонентів [1, с. 47–48].

Класифікація фразеологічних одиниць Б. О. Ларіна відома також як класифікація за історичною еволюцією семантики усталених словесних сполук. Науковець вирізняє умови, які визначають розвиток вільних словосполучень у фразеологізми:

- 1) втрата реалії;
- 2) метафоризація;
- 3) деформація компонентного складу;
- 4) порушення первісної граматичної структури.

Відповідно до умов, учений розробив класифікацію, що показує умови розвитку вихідних словосполучень:

1. Перемінні словосполучення.
2. Стійкі метафоричні словосполучення.
3. Ідіоми [8].

Ще одна класифікація фразеологічних одиниць розроблена О. І. Молотковим на основі граматичного принципу у морфологічному підході. Так, він розподіляє фразеологічні одиниці на такі групи:

1. Іменні фразеологізми.
2. Дієслівні фразеологізми.

3. Ад'єктивні фразеологізми.
4. Адвербіальні фразеологізми.
5. Вигуківі фразеологізми [9, с. 126–150].

За граматичною формою і семантичними ознаками пропонує розподіляти фразеологізми науковець В. Л. Архангельский. Так, він виділяє дві групи сталих зворотів:

1. Фраземи – фразеологічні одиниці зі структурою словосполучення.
2. Стійкі фрази – фразеологічні одиниці зі структурою речень і так званих предикативних сполучень слів [4, с.114].

Науковець М. Т. Тагієв визначає фразеологічну одиницю як самостійну одиницю мови за її оточенням, що створюється на основі структурного зв'язку цілого і не збігається із поняттям поширення слів-компонентів на основі їх еквівалентних відношень. На основі даного визначення він розробляє класифікацію фразеологізмів за характером структурних зв'язків фразеологічних одиниць із іншими одиницями у системі мови. Академік зауважує, що взята ізольовано фразема не може бути визначена через лексико-граматичні ознаки своїх слів-компонентів [10, с. 65–68].

С. Г. Гаврін розробив систему фразеологізмів за їх функціональними типами. Відповідно, науковець виділяє шість типів фразеологізмів:

1. Образно-виразні стійкі сполучення слів. До цієї групи відносяться метафоричні одиниці, сталі порівняння, сталі гіперболи та літоти, тавтологічні сполуки.
2. Еліптичні сполуки, що об'єднують усічені стійкі сполуки слів.
3. Термінологічні фразеологізми, що охоплюють складені терміни мистецтва, науки тощо.
4. Афористичні фразеологізми, що виражають умовиводи-узагальнення.
5. Контекстологічні фразеологічні одиниці, що є тотожними фразеологічним сполученням у класифікації В. В. Виноградова.
6. Ідіоми – всі стійкі вирази, які втратили внутрішню форму [6, с. 77–81].

Л. Г. Авксент'єв на основі генетичного підходу у лінгвістиці розробляє класифікацію фразеологізмів за сферами первісного вжитку:

1. Крилаті вирази видатних майстрів-слова – російських, українських та зарубіжних письменників.
2. Вирази, які походять із античних джерел.
3. Вислови біблійного походження, засвоєні з церковнослов'янської мови.
4. Вирази народного походження, приказки, прислів'я.
5. Вирази професійно-виробничого походження [1, с. 54–56].

Такими є основні типи класифікацій фразеологізмів, які знайшли своє місце в науковій лінгвістичній спільноті. Їх вивчення є важливим кроком до з'ясування природи фразем, їх місця та особливостей функціонування в системі мови.

Таким чином проаналізувавши найбільш відомі у лінгвістиці класифікації, ми зробили спробу зробити власні класифікації фразеологізмів англійської мови на позначення погоди та інших погодних явищ, спираючись на деякі з вище зазначених.

Для досягнення нашої мети методом довільного вибору для проведення класифікації нами було обрано 25 фразеологізмів, що стосуються погоди або позначають інші явища через їх порівняння із погодними умовами.

У першій нашій класифікації обраних фразеологізмів ми спиралась на відому класифікацію академіка В. В. Виноградова, який структурував усі фразеологізми з точки зору з'єднаності компонентів і співвідношення семантики усього виразу із семантикою його складників.

Таким чином до фразеологічних зрощень ми віднесли наступні ФО: *be a breeze, to chase rainbows, to get wind of, to have one`s head in the cloud, it`s raining cats and dogs, to be on cloud nine, to put on ice, to steal one`s thunder, a storm in a teacup, to take a rain check, to be under the weather.*

До фразеологічних єдностей відносяться такі ФО: *to be snowed under, to break the ice, rain or shine, a fine weather for ducks, to rain on someone`s parade, to throw caution to the wind.*

Фразеологічні сполучення складають на нашу думку, наступні фразеологізми: *as right as rain, calm before the storm, every cloud has a silver lining, a fair-weather friend, it never rains but it pours, a ray of hope, to save for a rainy day, a storm is brewing.*

Аналіз класифікації обраних ідіом за В. В. Виноградовим дозволяє зробити висновок: більшість фразеологізмів, що використовувались під час аналізу, належить до фразеологічних зрощень (11 одиниць), які є абсолютно неподільними стійкими словосполученнями, що мають невмотивоване цілісне значення, яке не впливає із значень слів-компонентів. Як бачимо, у фразеологічних зрощеннях втрачений зв'язок між прямим та переносним значенням, переносне значення стало основним. Саме тому фразеологічні зрощення неможливо дослівно перекласти на іншу мову.

Якщо згадати характерні ознаки фразеологічних зрощень, зазначені М. М. Шанським, то можна зробити висновок, що:

- 1) в обраних нами фразеологізмах відсутні некротизми та архаїзми;
- 2) обрані фраземи є синтаксично неподільними та характеризуються непроникністю додаткових слів;
- 3) у більшості випадків в обраних фразеологічних одиницях є неможливою зміна місць слів-компонентів.

У наступній нашій класифікації фразеологізмів на позначення погоди та інших явищ за аналогією з погодними, ми спиралась на класифікацію фразеологічних одиниць І. В. Арнольд, яка класифікувала ФО згідно з їх граматичною структурою [3, с. 54–56].

За граматичною структурою ми розподілили обрані нами фразеологічні вирази на п'ять груп:

- 1) фразеологічні одиниці, які функціонують як іменники:
  - N+prep+N – *calm before the storm, a ray of hope, a storm in a teacup*;
  - Adj+N – *a fair-weather friend*;
- 2) фразеологічні одиниці, що функціонують як дієслова:
  - V+(one`s)+N – *to break the ice, to chase rainbows, to steal one`s thunder*;
  - V+N+prep – *to get wind of*;

- V+prep+(one's)+N – *to put on ice, to rain on one's parade*;
- V+prep+(Adj)+N – *to save for a rainy day*;
- V+Adj+N – *to take a rain check*;
- V+N+prep+N – *to throw caution to the wind*;
- V+one's+N+prep+N – *to have one's head in the clouds*;

3) фразеологізми, що функціонують як прикметники:

- (as)+A+as+N – *as right as rain*;

- to be +(prep)+N – *to be a breeze, to be on cloud nine, to be under the weather*;

- to be+Part.ІІ+postpositive – *to be snowed under*;

- Adj+N+prep+N – *a fine weather for ducks*;

4) фразеологічні одиниці, що функціонують як прислівники: N+conj+N – *rain or shine*;

5) фразеологічні одиниці, які є реченнями: *every cloud has a silver lining, it never rains but it pours, it's raining cats and dogs, a storm is brewing*.

Можна підсумувати, що більшість проаналізованих ФО функціонують у мові як дієслова – 10 фразеологічних одиниць.

Крім того, можна виділити ідіоматичні вирази, які існують у багатьох мовах, як:

1. Абсолютні еквіваленти – це ідіоматичні вирази, які мають всі спільні елементи і є абсолютно ідентичними в мовах географічно, історично та культурно близьких регіонів, як, наприклад, у випадку з Європейським континентом. Багато ФО прийшли в європейські мови зі спільних джерел – із грецьких міфів, римської культури, Біблії та класичної європейської літератури: *the heel of Achilles, to cross the Rubicon, the tree of knowledge, thirty pieces of silver*.

2. Часткові еквіваленти, в яких один або декілька компонентів співпадають, а інші є відмінними, наприклад: *to kiss the post* – поцілувати замок, *as pale as paper* – блідий як стіна, *to know smth. as one's ten fingers* – знати щось, як свої п'ять пальців.

3. Приблизні аналоги, які мають в англійській та українській мовах однакове значення, але виражене різними компонентними структурами, наприклад: *a fly in the ointment* – ложка дьогтю в бочці меду, *make haste slowly* – тихіше їдеш – далі будеш.

4. Національні ідіоми, які сформовані у мові певною національною спільнотою та добре зрозумілі тільки носіям цієї мови. Наприклад, тільки в англійській мові існують і добре зрозумілі носіям англійської мови такі фразеологічні вирази: *to dine with Duke Humphrey, to cut off a shilling*, або в українській мові: впіймати облизня, пекти раків, утерти носа.

Таким чином, порівнявши англійські та українські фразеологізми на позначення погоди та інших явищ за аналогією із погодними, ми розподілили обрані нами фразеологізми англійської мови на чотири групи за наявністю еквівалентів в українській мові:

1) абсолютні еквіваленти: *calm before the storm* – затишшя перед бурею, *a ray of hope* – промінь надії, *to break the ice* – зламати лід;

2) часткові еквіваленти: *to chase rainbows* – гнатися за неможливим, *a fair-weather friend* – друг до першої біди, *to have one's head in the clouds* – літати в хмарах, *to be on cloud nine* – на сьомому небі від щастя, *to put on ice* – відкласти на безрік, *to save for a rainy day* – залишати на (про) чорний день;

3) приблизні аналоги: *as right as rain* – так, як треба, *to be a breeze* – простіше простого, *to be snowed under* – засипати, завалити (напр. роботою), *rain or shine* – за будь-якої погоди, *every cloud has a silver lining* – немає лиха без добра, *to get wind of* – пронюхати (про щось), *to rain on one's parade* – підсунути свиню, *a storm is brewing* – згущаються хмари, *it never rains but it pours* – біда біду кличе, *it's raining cats and dogs* – ллє, як із відра;

4) національні ідіоми: *a fine weather for ducks* – дощова погода, *to steal one's thunder* – опублікувати запозичену ідею раніше її автора, *to take a rain check* – перенести на інший час, *to be under the weather* – погано почуватися.

З обраних фразеологізмів більшість – це приблизні (10 одиниць) та часткові (9 одиниць) фраземи. Як бачимо, абсолютних фразеологічних міжмовних аналогів небагато, що зумовлено віддаленою спорідненістю української та англійської мов, і виявляється у відмінностях граматичної будови, лексичного складу, засобів образності співвідносних фразеологічних одиниць.

Отже, здійснене дослідження дозволяє зробити наступні висновки. Відмінності між українськими та англійськими фразеологізмами на позначення погоди не є суттєвими: фразеологізми в англійській мові частіше є зрощеннями, ніж в українській мові; українські фразеологізми, як і англійські, позначають вчинки людей, ставлення до вчинків інших людей та емоції через проведення аналогії з погодними явищами.

Ми вбачаємо, що зроблені нами класифікації будуть сприяти подальшому поглибленому вивченню та засвоєнню фразеологізмів англійської мови.

### Список використаної літератури

1. Авксентьев Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія / Л. Г. Авксентьев. – 2-ге вид. – Харків: Вища школа, 1988. – 137 с.
2. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К. Т. Баранцев. – 2-ге вид., випр. – Київ: Т-во “Знання”, КОО, 2005. – 1056 с.
3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – Москва: Флинта, Наука, 2012. – 376 с.
4. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке / В. Л. Архангельский. – Ростов: ИРУ, 1964. – 315 с.
5. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – Москва: Наука, 1977. – 114 с.
6. Гаврин С. Г. Проблемы систематизации устойчивых сочетаний современного русского языка в функциональном аспекте / С. Г. Гаврин. – Москва: ИПУ, 1966. – С.77–81.
7. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь: словарь / А. В. Кунин. – Москва: Русский язык, 1996. – 942 с.
8. Ларин Б. А. История русского языка и общее языкознание / Б. А. Ларин. – Москва: Просвещение, 1977. – 157 с.

9. Молотков А. И. Основы фразеологии русского языка / А. И. Молотков. – Ленинград: Наука, 1977. – 283 с.

10. Тагиев М. Т. Модели структурно-семантических отношений фразеологического и лексического состава / М. Т. Тагиев // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Т.: ИТУ, 1968. – С. 65–68.

11. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: / Н. М. Шанский. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Специальная Литература, 1996. – 192 с.

**УДК 811.161.1'42 Шукшин**

**О. И. Гамали,**

*канд. филол. наук, доцент,*

**О. Б. Каневская,**

*канд. пед. наук, доцент,*

*Криворожский государственный педагогический университет,*

*г. Кривой Рог*

## **ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РАССКАЗАХ В. М. ШУКШИНА**

***Гамали О. І., Каневська О. Б. Особливості характеристики мовлення персонажів у оповіданнях В. М. Шукшина.***

*У статті проаналізовано специфіку характеристики мовлення персонажів у оповіданнях В. М. Шукшина. Диференційовано поняття «мовленнєва характеристика» і «характеристика мовлення». Визначено основні засоби характеристики мовлення персонажів: авторська, пряма, непряма мова, опис інтонування, фонетичні, лексичні, синтаксичні виражальні особливості тощо.*

***Ключові слова:*** *мовленнєва характеристика персонажа, характеристика мовлення, авторська мова, пряма мова, непряма мова, виражальні засоби, оповідання В. М. Шукшина.*

***Гамали О. И., Каневская О. Б. Особенности характеристики речи персонажей в рассказах В. М. Шукшина.***

*В статье анализируются специфические характеристики речи персонажей в рассказах В. М. Шукшина. Дифференцируются понятия «речевая характеристика» и «характеристика речи». Определены основные средства характеристики речи персонажей: авторская, прямая и косвенная речь, описание интонации, фонетические, лексические, синтаксические выразительные особенности и т.д.*

***Ключевые слова:*** *речевая характеристика персонажа, характеристика речи, авторская речь, прямая речь, косвенная речь, выразительные средства, рассказы В. М. Шукшина.*

*Hamali O. I., Kanevska O. B. The specifics of speech characterization in short-stories by V. M. Shukshin.*

*The article describes speech elements which are significant for speech characterizing V. M. Shukshin's short-story characters. The concepts «speech characterization» and «specifics of speech» are differentiated. The constituents of speech characterization are direct speech and represented speech conveying the characters' way of thinking and emotions, revealing the relationship of the author's and character's standpoint. The essential components of characters' speech are its extent, the tone of voice depiction, the variety of graphons, lexical and syntactic expressive means.*

**Keywords:** *speech characterization of character, specifics of speech, author's speech, direct speech, represented speech, expressive means, short-stories by V. M. Shukshin.*

«Своеобразный и цельный талант», «удивительно талантлив, разносторонне и мощно одарён», «почти невероятная разносторонность» – вот немногие из отзывов о Василии Макаровиче Шукшине, которые можно выделить в работах исследователей жизни и творчества этого замечательного русского писателя. В его произведениях – жизнь во всех её проявлениях. Герои В. Шукшина ищут ответы на вопросы: «Что есть человек? В чём суть его пребывания на Земле? Судьбы сегодняшние – продолжение исторической цепи поколений. Прочны ли эти звенья и как они спаяны?» и т.п.

На страницах шукшинских произведений мы слышим живую народную речь, которая органично соединена с литературным языком и обогащает его. В связи с этим и возникает необходимость изучения языка этого самобытного художника слова.

Интерес к творчеству В. М. Шукшина не снижается уже несколько десятилетий, однако в научной печати чаще появляются литературоведческие труды (В. Быстров, А. Варганьянц, В. Горн, Т. Елимна, А. Овидренко, Г. Павликов, С. Фрейлих, Л. Шепелева, М. Якубовская и др.). Изучение идиостиля В. Шукшина осуществляется в широком контексте исследования языка художественной литературы, тем не менее, работ, посвященных специфике языка его произведений (В. Апухтина, Л. Бодрова, В. Горн, Ю. Ковбасенко, Р. Шакиржанова и др.), всё еще недостаточно.

**Цель** исследования – описать особенности характеристики речи как неотъемлемого компонента художественного образа персонажа в рассказах В. М. Шукшина.

Представляется, что само понятие «характеристика речи персонажа», при кажущейся простоте, – понятие многоаспектное, в частности, в рассказах В. М. Шукшина. Прежде всего, это характеристика собственно прямой разговорной речи героя со всем комплексом лингвостилистических средств: от фонетики до синтаксиса. Как пишет А. Н. Васильева, «разговорная речь создаёт у нас привычку к образным словам и выражениям, и это в известной степени притупляет остроту восприятия изобразительного текста. Поэтому писатель “должен” как-то по-особому построить речь, выдвинуть, акцентировать какие-

то её “моменты”, задержать на них внимание читателя с той целью, чтобы тот смог “ощутить” предмет описания, а не только понять общий смысл текста» [1, с. 34]. В художественном (разумеется, в истинно художественном) произведении важна каждая деталь. Внешняя незначительность скрывает в себе значимость, замысел писателя состоит не столько в навязывании собственного видения героев и событий прямыми высказываниями по их поводу, сколько в формировании того или иного отношения к ним с помощью различных средств. Автор художественного произведения не может полностью и точно передать устную речь. Однако это не значит, что писатель должен абсолютно избегать передачи лексической бедности, множества слов-паразитов, сниженной лексики и т.п., если это художественно оправданно и служит собственно речевой характеристике героя.

Основу речи всех героев рассказов В. Шукшина составляет устная разговорная речь, но обработанная автором в эстетических целях.

Во-первых, в рассказах существенным средством характеристики персонажа является отражение манеры произношения, так называемый, критерий шибболета, согласно которому в произношении любого говорящего есть признаки, не существенные для основного содержания речи, но позволяющие окружающим судить о его прошлом и настоящем. На основании таких сведений диагностируется принадлежность говорящего к той или иной социально-культурной общности [2, с. 147]. В речи героев отмечаются фонетические просторечия: *ты чо, тада, карахтеристика, а иде же они, ничо, шшо, счас, щас, чево, чявой-то; шшь чяво; не на чё* и т.д. – сигнализирующие о «простоте» героев. Например: – *Хоть счас-то не ерпенься! – тоже с досадой сказала старуха. – «Сундуки»... Одной уж ногой там стоит, а шшо шебаршит ково-то. Не велел доктор волноваться; – Ну, тада прости меня, старик, если я в чём виноватая... («Как помирал старик»)). Кроме того, фонетические или орфоэпические отклонения могут быть средствами создания комизма: *Он [Петька], вообще, рассказывать не умеет – торопится всегда, перескакивает с пятого на десятое и вдобавок шепелявит (букву «ш» толкает куда-то в передние зубы, получается не то «с», не то «з» – что-то среднее)... // – Народу-у, мля! – У него какая-то дурацкая привычка чуть ли не после каждого слова приговаривать «мля». (...) // – Идёс, мля, по плязу – тут баба голая, там голая – валяются. Идёс, переступаес через них... – Петька выговаривает: «переступаес» («Петька Краснов рассказывает...»)).**

Во-вторых, В. Шукшин обращается к лексическим средствам. Так, просторечные единицы встречаются в речи разных героев чаще (персонажи, не имеющие образования: мать – 71 слово, Князев – 38, Алёша Бесконвойный – 29) или реже (герои, получившие образование: юрист Ваганов – 16 слов, художник Саня – 7). Рекордно мало (всего 3) просторечий в речи Капустина («Срезал»), что обусловлено его прагматической установкой на научность собственной речи (впрочем, при невысоком уровне образования героя): *попроведаем, «микитим», как нерезаных собак.*

В рассказах встречаются, например, такие просторечные слова и выражения: *маленько и свет-то увидела; шибко он его зашиб-то?; не по нутру;*



нескладно вышло; глаза выпучим; глаза пялить; вылупил шары-то свои; налил-то шары; хаханьки строить; ногами дрыгают; попёрся; замастырили; муть; харчи; трепаться; вляпаться и др. В контекстах: – **Счас как дам по башке! Гад такой!** // – **Выходите к чёртовой матери! Все! Вон!** («Танцующий Шива»); ... **Неужели туда же, куда ты, харя необразованная?** Просили, всем миром просили – **нет! Вылупил шары-то свои...** («Крепкий мужик»); – **Тебе не пожрать надо, не пожрать, а всю голову проломить безменом!** – орёт жена. – **Ведь от людей уж прохода нет!..** («Миль пардон, мадам»).

Частотны и бранные выражения: **ё-моё; хрен с ними; чёрт-те чего!; на кой чёрт; твою в душеньку ма-ать; харя необразованная; харя твоя бесстыжая; остолоп; сволота; хамло; падали кусок; разинул пасть; чепуху пороть; бестолочь, хреновина и др.** В контекстах: **Стакан водяры. – И смотрит с любопытством. – Што, ничего я мужик, мать-перемать?** («Сураз»); – **Уйди!** – зло кричала Зоя и колотила мужа в широкую грудь, как в дверь, обитую дерматином. – **Уйди! Подонки!.. Хамьё!.. Подонки!.. Подонки!..** («Пьедестал»); – **Ой, трепло!** // – **Сгинь с глаз!** («Верую!»).

Грубое просторечие выражает стремление персонажа унижить других людей: – **Дубина,** – сказал Князев, потирая челюсть. – **Тебе не электриком, а золотарём надо... В две смены. Гад подколодный! Руки ещё распускает...; – Хамло,** – сказал он негромко. – **Ну и хамло же... Разинул пасть** («Штрихи к портрету»); **Шурыгин всерьёз затрясся, побелел:** – **Вон отсудова, пьяная харя!** («Крепкий мужик»).

В речь героев нередко вводятся народнопоэтические слова и выражения: – **Да сыночки вы мои милые!** – воскликнула мать и заплакала. – (...) **Сжальтесь вы над ним... Один он у меня – при мне-то: и поилец мой, и кормилец...** («Материнское сердце»); **Ну и стал я, значит, жить-поживать...** («Срезал»); **Что он, Колька, любит, что ли? Глянется ему;** конечно, **Нинка – здоровая, гладкая. А время подпёрло жениться, ну и ходит, дурак, по ночам, «тальянит».** **А чего не походить? Молодой, силёнка играет в душе...** («Думы»).

Диалектизмы единичны: **трава, бусая от росы; нижет холодом; сураз.** Жаргонные слова также не часты: **враз решку наведут** (т.е. «накажут виновных») – Стёпка; **Я тебя работаю** («убью»), **вышку навели** («осудили к смертной казни»), **пять лет «парился»** («сидел в тюрьме») – Спирька; **ботать по фене, тянуть на себя одеяло** – Капустин. Причём у первых двух героев жаргон – отголосок их пребывания в тюрьме, а третий отрешивается от жаргонных слов, которые используются в качестве цитат. Тем самым Капустин одновременно хочет подчеркнуть «положительность» своей природы и очернить собеседника в глазах слушателей: – **Это называется “покатил бочку”,** – сказал кандидат... // – **Не знаю, не знаю, – торопливо перебил его Глеб, – не знаю, не знаю, как это называется – я в лагере не сидел. В свои лезете? Тут, – оглядел Глеб мужиков, – тоже никто не сидел – не поймут... вы же не “катили бочку” на профессора... И “одеяло на себя не тянули”. И “по фене не ботали”** («Срезал»).

Книжная лексика редко встречается в речи героев, т.к. перед нами –

сельские жители, без высшего образования, разговаривающие в бытовой обстановке. Появление книжных слов зависит от цели говорящего: Капустин претендует на осведомленность в научных проблемах, поэтому употребляет 16 книжных слов и выражений; Князев искренне заинтересован социальными проблемами, пишет об этом книгу – в его речи обнаружено 100 таких единиц. Кудряшов – библиотекарь, читает литературу: *пенсне, снисходительность, неореализм, Миклухо-Маклай, живой труп*, даже варваризм: *Ду ю спик инглишь* («Психопат»); художник Саня («Залётный») неплохо образован: *это естественно, сознаю бесконечность, попытка природы осознать самоё себя, смерть неизбежна, не в состоянии постичь её, позволяет понять*; Матвей Рязанцев («Думы») работает председателем, отсюда и *коллективизация, после трудового дня* и др.

Таким образом, отбор слов у В. Шукшина нацелен на наиболее точное отражение культурного уровня и внутреннего мира героя; при этом нередко заостряются характерные особенности и отодвигаются на задний план или совсем не затрагиваются другие.

Ещё одним актуальным средством речевой характеристики является синтаксис речи персонажа. Не случайно реплики персонажей из рассказов В. М. Шукшина часто цитируются в качестве иллюстраций в исследованиях по разговорной речи. Талантливо обработанная, разговорная речь в тексте звучит естественно, правдиво. Ощущение народности, подлинности речи писателем достигается использованием простых предложений или сложных предложений с небольшим количеством компонентов. Например, Саня Неверов («Залётный») обращается к собеседнику с такой речью: *Хорошо, Филипп. Мне пятьдесят два, двенадцать откинем – несознательные – сорок... Сорок раз видел весну, сорок раз!.. И только теперь понимаю: хорошо. Раньше всё откладывал, всё как-то некогда было – торопился много узнать, всё хотел громко заявить о себе... Теперь – стоп-машина! Дай наглажусь. Дай нарадуюсь. И хорошо, что у меня их немного осталось. Я сейчас очень много понимаю. Всё! Больше этого понимать нельзя. Не надо.* В этом отрывке только два сложных предложения, которые к тому же невелики по объёму. Аналогично: *Сроду таких слов не говорят, а как помрёт человек, так начинают: «сокол», «голубь»...* («Хозяин бани и огорода»); *Да боюсь, что она такая же... вроде твоей жены* («Страдания молодого Ваганова»); *Вы врач, ваша медсестра не умеет делать уколы, а вы... вас это ни капли не встревожило* («Психопат»).

Заметим, что сложные предложения гораздо менее частотны, чем простые. Сложноподчинённые предложения с распространёнными предикативными частями (а не сложносочинённые или бессоюзные) воспринимаются как книжные, неуместные в устной разговорной речи героев: *Вот высказано учёными предположение, что Луна лежит на искусственной орбите, допускается, что внутри живут разумные существа; Допуская мысль, что человечество всё чаще будет посещать нашу, так сказать, соседку по космосу, можно допустить также, что в один прекрасный момент разумные существа не выдержат и вылезут к нам навстречу* («Срезал»).

Имитировать речевой поток (иногда плохо расчленённый, с нечёткими

границами предложений, повторами, перебивками и т.п.) В. Шукшину помогают также вставки и самоперебивы. Например: *Да ну их к чёрту! – устало сказал Князев. – Взорвался просто... Глупость человеческую не мог больше вынести. Я ей одно, она мне: «Давайте пока не посылать – давайте подумаем». Она подумает!.. Курица; – Да она меня хуже оскорбила! Она же меня за идиота считает! Ведь она же ни строчки тут не прочитала – тетради лежали у начальника на столе, – а судит! И я знаю, откуда: жена ей наговорила... Она к жене моей ходит, та ей и... охарактеризовала всю работу – что глупость, мол, бред, пустая трата... и прочее («Штрихи к портрету»).* Их использование, однако, не должно затруднять логическое развёртывание речи, если в задачу автора не входит, например, изображение сумятицы в мыслях персонажа: – *Пугачёва ведут! – кричал он. – Не видели Пугачёва? Вот он – в шляпе, в галстуке!.. – Князев смеялся. – А сзади несут чявой-то про государство. Удивительно, да? Вот же ещё: мы всю жизнь лаптем ити хлебаем, а он чявой-то про государство! Какой ещё! Ишь, чяво захотел!.. Мы-то не пишем же! Да?! Мы те попишем! Мы те подумаем!.. Да здравствуют полудурки!* («Штрихи к портрету»).

В художественную речь легко переносятся частицы *вот* и *так*, в обычной устной речи заполняющие паузы: – ***Во-от!** – поймал его Князев на слове...* («Штрихи к портрету»); – ***Вот...** нога. Ноженция* («Нечаянный выстрел»); – ***Так.** Допустим. Собака – это ладно...* («Космос, нервная система и шмат сала»); – *Да-а... **Вот так.** А ты говоришь – водопровод... Ну, поехали* («Волки»).

В проанализированных нами рассказах В. Шукшина выявлены практически все известные способы имитации устной речи, а именно:

- парцеллированные конструкции: *Ну, как там? **Дома-то?*** («Страдания молодого Ваганова»); *Ночью, часу в двенадцатом, соловьи поют. Ах, дьяволята!.. **выкамаривают.** Друг перед другом, что ли* («Залётный»);

- лексический повтор с синтаксическим распространением: *Потому позвольте вам заметить, товарищ кандидат, что **кандидатство** – это ведь не **костюм**, который купил раз и навсегда. Но даже **костюм** и то надо иногда чистить. А **кандидатство**, если уж мы договорились, что это не **костюм**, тем более надо... поддерживать...* («Срезал»);

- вставные конструкции: *Да ведь когда и поработать-то смолоду, **ведь чего уж лучше – людей лечить** – нет, к тридцати годам душа уж дохлая* («Психопат»); *Мне пятьдесят два, двенадцать откинем – **несознательные** – сорок...* («Залётный»);

- вопросно-ответные конструкции в монологической речи: *Но нам, тем не менее, надо понять друг друга. Верно? Как?.. – Я предлагаю...* («Срезал»); *Вы здесь кино смотрите? А мы – в неделю два раза. К вам артисты приезжают? А к нам без конца ездили* («Стёпка»);

- экспрессивно-стилистическое словорасположение: *Привыкли люди на **чужбинку жить*** («Хозяин бани и огорода»); *Один он у меня – **при мне-то...*** («Материнское сердце»).

Следует отметить, что в проанализированных текстах не встречаются

конструкции с именительным темой или именительным представлением, а также номинативные предложения, типичные для разговорной речи. Кроме того, для разговорной речи (в отличие от книжной) не характерны причастные и деепричастные обороты, сложные предложения с большим числом компонентов. Если же они встречаются в речи героя – надо найти мотивировку их употребления. Так, деепричастные обороты и речевые штампы в речи Капустина («Срезал») проявляют его претензию на научность: *проблема как таковая не перестанет существовать, высказано учёными предложение, ...допуская мысль, что человечество всё чаще будет посещать... соседку по космосу, в каком направлении мы, провинциалы, думаем...* и др.

Наблюдения показывают, что прямая речь главных героев рассказов В. Шукшина занимает значительное место в структуре текста. Например, речь Ваганова («Страдания молодого Ваганова») и Бесконвойного («Алёша Бесконвойный») составляют  $\approx 61\%$  текста, Капустина («Срезал») –  $\approx 47\%$ , Князева («Штрихи к портрету») –  $\approx 45\%$ .

Существенную роль в речевой характеристике играет интонация. Прямую речь персонажа важно рассматривать во взаимосвязи с авторскими ремарками, конкретизирующими интонацию речевого отрезка: *Перекурим это дело. – Он говорил зло. Он уже не верил в успех, но признаться в этом было страшно. Просто невозможно. Нет! Как же?..* («Нечаянный выстрел»); *Да вы спокойней, спокойней, – снисходительно и недобро посоветовал Князев; Товарищ Князев, – сухо, казённым голосом заговорил председатель, – мне это неловко делать, но я должен...* («Штрихи к портрету»). Причем ремарки могут быть не только ближайшими, но и включаться в более широкий контекст: – *Николай Николаевич, дорогой... давайте подождём с посылкой? Конечно, не моё это дело, но, тем не менее, послушайте доброго совета: подождите. Ведь всегда успеете, а может быть раздумаете... А? // Князев помнил потом, что было такое ощущение, точно его стали вдруг поднимать куда-то вверх. Но не просто поднимают, а хотят вроде перевернуть вниз головой и поддержать за ноги. Всё взорвалось в Князеве злым протестом, всё вскипело волной гнева. Он закричал неприлично: – Дура! Дура ты пучеглазая!.. Что ты сидишь квакаешь?! Что?!..* («Штрихи к портрету»).

Интонационные варианты высказываний обусловлены эмоциональным состоянием говорящего, его профессиональным, диалектным, культурным статусом, а также условиями общения и его целями, часто не декларируемыми, а уходящими в подтекст. Так, в риторическом вопросе подтекст сформирован соединением интонации, близкой к интонации сообщения (утверждения), и вопросительной синтаксической формы: *Только, может быть, мы сперва научимся хотя бы газеты читать? А? Как думаете? Говорят, кандидатам это тоже не мешает* («Срезал»). Назидательная интонация в этом отрывке не соответствует вопросительной форме, этот сдвиг позволяет обнаружить цели говорящего: унижить собеседника, возвыситься за его счёт. Аналогично: *Но ведь... что же? Тут сам не поймёшь: зачем дана была эта непосильная красота? Что с ней было делать?.. Ведь чего и жалко-то: прошёл мимо – торопился, не глядел* («Земляки»); – *Да мало у нас их было, твёрдых-то? От*

*кого мы стонали-то, не от твёрдых?* («Наказ»).

Известно, что при непосредственном общении совершается двухканальная коммуникация: мы не только слышим, но и видим мимику, жесты, движения, собеседника, компенсирующие эллиптичность разговорной речи. Однако в художественной речи воспринимается лишь то, что возбуждается текстом произведения, поэтому очень важны авторские ремарки, помогающие понять ситуацию общения и эмоциональное состояние собеседников. К тому же, авторские ремарки не только содержательно дополняют речь персонажа (а через неё и сам характер), но в ряде случаев дают читателю возможность в корне переосмыслить непосредственно выраженное словами. Прямая и авторская речь «взаимодополняют, активизируют друг друга и создают новое смысловое качество именно в этом внутреннем взаимодействии» [1, с. 77]. В рассказах В. М. Шукшина ремарки полифункциональны: описание внешности персонажей как составляющей образа, прямая оценка героев и т.д.

Назначение ремарок, непосредственно связанных с прямой речью героев, по нашему мнению, состоит в следующем:

1. Обогащение восприятия речи персонажей с помощью дополнительного указания на интонацию, манеру речи, оценку, а также определение характера говорения. Например, слова Князева: *«Да вы спокойней, спокойней...»* – могут быть восприняты по-разному, автор уточняет интонацию: *«снисходительно и недобро посоветовал Князев»*. Иногда писатель готовит читателя к восприятию фразы, давая ей оценку: *Он закричал неприлично: «Дура!»*.

Глагол речи с его определителем уточняют внутреннее состояние персонажа (*Убери её, – хрипло попросил Степан. – Убери!*) или придают персонажу комизм (*Как сказать, как сказать, – молвил Князев, открывая сеничную дверь...*).

2. Раскрытие внутреннего состояния героя, которое не всегда можно понять из прямой речи: *– Вот они, собаки! – прошептал Андрей Ерин. С каким-то жутким восторгом прошептал: – Разгуливают...* («Микроскоп»). Иногда ремарки указывают на противоположный выраженному в прямой речи содержанию смысл: *Всё: завтра исключу из колхоза. Придерусь к чему-нибудь и исключу. – Он каждую ночь так говорил. И не исключал...* («Думы»).

3. Характеристика восприятия главного героя другими действующими лицами или авторская оценка. В них может содержаться указание на черты характера персонажа: *– Садись, Спиридон, похлебай. – Спирька иногда помогал старикам, они любили его и жалели* («Сураз»); авторское отношение к герою: *– Чего тут... Дошлый, собака! // В голосе мужиков слышалась даже как бы жалость к кандидатам, сочувствие. Глеб же Капустин по-прежнему неизменно удивлял. Изумлял. Восхищал даже. Хоть любви, положим, тут не было. Нет, любви не было. Глеб жесток, а жестокость никто, никогда, нигде не любил ещё* («Срезал»).

4. Указания на причины поведения персонажей. Например, агрессивность Капустина объясняется тем, что он *был родом из соседней деревни и людей знал мало* («Срезал»).

Таким образом, прямая речь героев, взаимодействуя с авторской речью, воспринимается глубже, точнее, а нередко приобретает противоположное значение. В ремарках выражается внутреннее состояние героев в момент говорения, не всегда данное вовне, восприятие главного действующего лица другими персонажами, а также описывается ситуация общения.

Напомним, что в словарном определении речевой характеристики персонажа имеется в виду лишь его прямая речь. Нами также обозначена актуальность для полной характеристики речи авторских ремарок. Думается, кроме этого, для понимания характера персонажа необходимо обращение к несобственно-прямой речи героя, например, когда автор передаёт его мысли, а по сути, воссоздаёт внутренний мир, углубляет представление не только о мотивировке его поступков, но и о характере речи. Например: *Когда крытая машина стала съезжать с парома, Филипп ощутил нестерпимую боль в груди. Охватило беспокойство: что-то он должен сделать! Ведь увезут сейчас. Совсем. Ведь нельзя же так: проводил глазами, и всё. Как же так? И беспокойство всё больше овладевало им, а он не трогался с места, и от этого становилось не по себе («Осенью»); Думал о Нине... Шевельнулось в груди нечто вроде жалости к ней – или он попробовал пожалеть? – очень захотелось, чтобы у ней в жизни случилась бы какая-нибудь радость («Хахаль»).*

Средства, выделяющие несобственно-прямую речь из авторского контекста (или иначе, вводящие её), чрезвычайно многообразны. В лингвистической литературе предприняты попытки их разноаспектного описания. Так, Г. М. Чумаков, исходя из понимания несобственно-прямой речи как сверхфразового единства, сосредоточивается на форме конструкций, разделяя их в зависимости от степени спаянности компонентов и характера интонации на цельнооформленные и раздельнооформленные [3, с. 46–47].

В цельнооформленных конструкциях компоненты объединены внутрифразовыми знаками препинания: двоеточием, тире, запятой, парным знаком (запятой и тире) – и соответствующей внутрифразовой интонацией, например: *И открыто заболело сердце, и мысли собрались воедино: да, Марья («Осенью»); Ему тоже захотелось спросить всех: как же так можно?! («Раскрас»); Думалось – не думалось – хорошо, ясно делалось на душе, как будто вдруг – в какую-то минуту – стал ты громадный, вольный и коснулся руками начала и конца своей жизни – смерил нечто драгоценное и всё понял. Ну, и что? Ну, и ладно! – так думалось («Залётный»).*

В раздельнооформленных конструкциях компоненты разделены фразовой пунктуацией, главным образом точкой, но – с интонацией, не теряющей зависимый характер: ритмомелодическая зависимость вводимого компонента меньшая, чем в конструкциях с внутрифразовой пунктуацией на границах компонентов, однако большая, чем между фразовыми компонентами абзаца как синтаксического единства. Например: *Старуха отодвинула письмо в сторону и опять стала смотреть в окно. А за окном уже ничего почти не видать. Только огоньки в окнах... (...) Вот тут, на этих улицах, прошла жизнь. А давно ли?.. О господи! Ничего не понять. Давно ли ещё была молодой. Вон там,*

*недалеко, и теперь закоулочек сохранился: там Ванька Кандауров сказал ей, чтоб выходила за него... Ещё бы раз всё бы повторилось!* («Письмо»).

В зависимости от местоположения компонентов разновидности цельнооформленных и раздельнооформленных структур различаются следующие конструкции: а) с препозитивным вводом: *И Петька усмехнулся, подумал: сколь велика земля!* («Петька Краснов рассказывает...»); *А то вдруг про смерть подумается: что скоро всё* («Думы»); б) с постпозитивным вводом: *Это была несусветная ложь: Славка изумлялся про себя* («Вянет, пропадает»); *Нет, надо всё сначала, думал Солодовников* («Шире шаг, маэстро!»); в) с интерпозитивным вводом: *Надо только, думал он, собраться, крепко подумать* («Шире шаг, маэстро!»); г) с обрамлённым (препозитивно-постпозитивным) вводом: *Сашка молчал. Теперь, пожалуй, ничего не выйдет. Он долго стоял, смотрел вниз – ждал: пройдёт само собой то, что вскипело в груди, или надо через всё проломиться с молотком к Игорю?..* («Обида»).

В рассказах В. Шукшина отмечаются также синтаксически самостоятельные, однокомпонентные структуры несобственно-прямой речи, реализуемые без помощи вводов: а) синтаксически изолированные структуры (связь с авторским текстом логическая): *Да с неба ещё льются и скользят серебряные жаворонки-свёрлышки. Хорошо! Господи, как хорошо!..* («Земляки»); б) предложение или предложения несобственно-прямой речи в органическом соединении с авторским контекстом, образующие вместе синтаксическое целое – фразовое или сверхфразовое: *Анисим вздрогнул: до странного показалась знакомой эта фраза. Не фраза сама, а то, как она была сказана: так говорил отец, когда задумывался, – с еле уловимой усмешкой, с лёгким удивлением. Дальше он ещё сказал бы: «Мать твою так-то». Ласково* («Земляки»).

Лингвисты отмечают, что не менее важна грамматическая семантика средств, выделяющих несобственно-прямую речь, к примеру, смена временного плана [Васильева 1983]. Это средство находим и в шукшинских рассказах: *Тоскливо сделалось Матвею. (...) Хотел ещё чего-нибудь вспомнить из своей жизни, но как-то совсем ничего не приходило в голову. Опять навалились колхозные заботы... Косить скоро, а половина косилок у кузницы стоит с задранными оглоблями. А этот чёрт косой, Филя-кузнец, гуляет. Теперь ещё на свадьбу зальётся, считай неделя улетела* («Думы»). Здесь при переходе к несобственно-прямой речи прошедшее время глаголов заменяется настоящим и будущим.

Таким образом, воссоздавая разговорную речь, В. М. Шукшин отбирает те её средства, которые не противоречат эстетической функции художественного произведения. Характеристика речи в шукшинских рассказах является настолько важным средством индивидуализации и типизации героев, что сюжет часто отступает на второй план, а понять суть того или иного персонажа можно только по его речи.

Наблюдения позволяют дополнить, уточнить, разграничить словарное определение речевой характеристики и характеристику речи как комплексное явление. В последнем участвуют интонация, объём, лексика и синтаксис речи

прямой героя, составляющие собственно речевую характеристику, а также несобственно-прямая речь, в которой так же, как и в прямой, сохраняются особенности речи героев, передаётся их способ мышления и эмоциональные реакции на внешний мир, и авторские вкрапления. Формы несобственно-прямой речи, кроме того, нередко позволяют обнаружить общность позиций автора и персонажа.

Авторские ремарки, взаимодействуя с прямой речью, обеспечивают смысловые приращения вплоть до противоположного значения. Авторские включения также переносят в художественную речь живое многоканальное общение.

Подчёркнём, что для правильной интерпретации языковых и неязыковых средств нередко требуется учёт более или менее обширного контекста (вплоть до рассказа в целом).

### **Список использованной литературы**

1. Васильева А. Н. Художественная речь : курс лекций по стилистике для филологов : [ учеб. пособие ]. – Москва: Русский язык, 1983. – 526 с.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 191 с.

3. Чумаков Г. М. Синтаксис конструкций с чужой речью / Г. М. Чумаков. – Киев: Вища школа, 1975. – 120 с.

4. Шукшин В. М. Рассказы и повести / Василий Макарович Шукшин. – Кишинёв : Литература артистикэ, 1977. – 576 с.

**УДК 801.5.: 801.8+808.2**

**Р. Я. Гладкова,**  
канд. филол. наук, доцент,  
Херсонский государственный университет,  
г. Херсон

### **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КАРТИНА МИРА К. ПАУСТОВСКОГО КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ**

*Гладкова Р. Я. Художня картина світу К. Г. Паустовського як відображення загальнокультурної інформації.*

*У статті визначено риси індивідуальної художньої картини світу К. Паустовського, а саме: психологізм, увага до художньої деталі, особлива експресія, що сформовані різноманітними експресивними засобами, як-от: метафори, антоніми, синоніми, лексико-синтаксичні повтори тощо.*

*Ключові слова: індивідуальна художня картина світу, психологізм, художня деталь, експресивність, емоційність, експресивні засоби.*

*Гладкова Р. Я. Художественная картина мира К. Г. Паустовского как отображение общекультурной информации.*

*В статье определены черты индивидуальной художественной картины*



мира К. Паустовского, а именно: психологизм, внимание к художественной детали, особая экспрессия, которые сформированы различными экспрессивными средствами, а именно: метафоры, антонимы, синонимы, лексико-синтаксические повторы и т.п.

**Ключевые слова:** индивидуальная художественная картина мира, психологизм, художественная деталь, экспрессивность, эмоциональность, экспрессивные средства.

**Gladkova R. Literary worldview of K. Paustovsky as a reflection of general cultural information.**

*The article deals with the peculiarity and the main features of K. Paustovsky artistic individual world view, such as : psychologism, an artistic detail, expression formed by metaphors, antonyms, synonyms, lexical syntactical repetitions etc.*

**Keywords:** individual artistic world view, psychologism, artistic detail, expressiveness, emotionality, expressive means.

Стилистическое исследование художественного произведения предполагает содержательный анализ системы речевых средств. В. В. Виноградов писал: «...действительность, раскрывающаяся в художественном произведении, воплощена в его речевой оболочке: предметы, лица, действия, называемые и воспроизводимые здесь, внутренне объединены и связаны, поставлены в разнообразные функциональные отношения. Все это сказывается и отражается в способах связи, употребления и динамического взаимодействия слов, выражений и конструкций во внутреннем композиционно-смысловом единстве словесно-художественного произведения. Состав речевых средств в структуре литературного произведения органически связан с его “содержанием” и зависит от характера отношения к нему со стороны автора» [1, с. 91]. Современная лингвистика текста бурно прогрессирует: это исследования по структурно-смысловому анализу текста И. Р. Гальперина, В. А. Кухаренко и др.; работы, относящиеся к изучению стилистических особенностей текста, В. В. Одинцова, С. Н. Иконникова, В. П. Ковалева и др. Многочисленны работы, посвященные описанию художественной речи, выразительно-изобразительных средств языка вообще, а также анализу идиостилей конкретных авторов (работы С. И. Клецкой, Н. М. Грицкевич, З. Н. Бакаловой, О. А. Красновой и др.).

В современной научной литературе утверждается: основной задачей анализа художественной литературы является исследование специфики языковых средств произведения и выяснение закономерностей их использования. Художественный текст, как отмечают лингвисты, обладая всеми особенностями, свойственными тексту вообще, отличается от других текстов, прежде всего, наличием эстетической и изобразительно-выразительной сторон. Это значит, что художественный текст может изучаться в содержательном, формальном, стилистическом и других аспектах. Методологической основой анализа текста служит представление о неразрывном единстве формы и содержания, об их взаимообусловленности и

взаимоотнесенности. Таким образом, исследование художественного текста невозможно без изучения его стилистических особенностей. Однако такое членение будет оправданным, если будет проводиться с учетом разных текстовых уровней (лексического, синтаксического, композиционно-синтаксического), что способствует осмыслению текста как «целостного единства» (В. В. Виноградов).

К. Г. Паустовский – выдающийся русский прозаик. Анализом языка произведений писателя плодотворно занимаются К. Г. Попов, И. С. Куликова, Т. А. Заякина, И. Н. Боброва, Т. В. Пономаренко, О. А. Колесников, Ю. С. Долгов и др. Однако художественная картина мира К. Г. Паустовского еще не стала предметом отдельного детального исследования. В этом и заключается цель данной статьи.

В произведениях К. Г. Паустовского созданы красочные картины, настолько эмоциональные и экспрессивные, что читателю кажется, будто он сам присутствует при происходящем, испытывает все чувства и ощущения вместе с героями. Читатель вместе с персонажами переживает боль, страдания, голод, жажду, страх, борется за жизнь и побеждает. Эмоциональное воздействие художественной речи достигается, прежде всего, характером изображения персонажей и картин природы, экспрессивностью повествования, психологической достоверностью.

Напряженный психологизм художественной картины мира достигается особой зримостью созданных метафорических образов. Следует заметить, что произведения К. Г. Паустовского просто пронизаны метафорами. Чем символичнее, сложнее, внутренне богаче произведения этого автора, тем больше в них метафор. Процесс метафоризации – это не просто развитие переносных значений, основанных на сходстве предметов, явлений, но и формирование абстрактных понятий на базе конкретных. Являясь лексико-семантическим выразительным средством, метафора способна не только расширять смысловой объем слова, но и служить средством усиления экспрессивных свойств художественной речи, состоящих в переносном употреблении слов, в результате чего создаются метафоры речевые. Специфическая особенность творчества писателя – смысловое разнообразие метафорических сочетаний. «Это могут быть выражаемые словами любые образно осваиваемые явления действительности: люди и растения, самые разные проявления неживой природы, явления отвлеченного характера» [2, с. 55].

Чаще всего из основных семантических типов метафор в художественной речи К. Г. Паустовского встречается соотношение «неживому – живое», то есть автор использует прием олицетворения. Происходит процесс оживления и очеловечивания неживой природы, предметов и абстрактных понятий. Например: «*Небо радостно трепетало...*» («Повесть о жизни»), «*...тихо подремывал снег*» («Письма»).

Довольно многочисленны в произведениях писателя метафоры типа «неживому – неживое». Например: «*Звуки джаза тянутся за ним, как нитка...*» («Третье свидание»); «*Мощным потоком падал теплый дождь...*»

(«Где нашли золотое руно»); «**Тифлис густо пенится желтыми плоскими крышами...**» («С берегов Куры»).

Менее частотны у К. Г. Паустовского метафоры типа «живому – живое». Например: «**Шакалы подползли по-пластунски...**» («Повесть о жизни»); «**Старушка вся расцвела, заулыбалась...**» («Третье свидание»).

Сравнительно редки в произведениях писателя метафорические сочетания типа «живому – неживое». Например: «**...застыли часовые...**» («Письма»); «**Она тотчас же ввинтилась в нас своими пронзительными глазами...**» («Мимолетный Париж»).

Анализ метафорических контекстов лишний раз подчеркивает справедливость мысли В. В. Виноградова, заметившего, что «слова и выражения в художественном произведении обращены не только к действительности, но и к другим словам и выражениям, входящим в строй того же произведения» [1, с. 234].

В прозе К. Г. Паустовского встречаются различные синонимы, которые более точно выражают мысль, её коммуникативную сущность, усиливают психологизм внутренней речи персонажей. Роль синонимов весьма разнообразна и значительна. Они помогают уточнить, дополнить наши представления о предметах, явлениях действительности, ярче и разносторонне охарактеризовать их. Поэтому чем богаче синонимические ряды, тем шире их границы, тем богаче язык, тем больше возможности он дает для творческого его использования. Семантические синонимы писатель использует в основном для более точного выражения мысли, то есть идеографические синонимы выполняют коммуникативную функцию, например: «**И такая задушевная была, такая сердечная**» («Повесть о лесах»).

Стилистические синонимы в художественной речи К. Г. Паустовского используются чаще, чем семантические и служат они для более точной характеристики явлений действительности, персонажей, для выражения отношения к ним автора произведения, например: «**Каждый год умирали от лихорадки соседи и издыхали буйволы**» («Повесть о жизни»); «**Какое дивное, очаровательное утро**» («Черное море»).

Значительно реже использует писатель семантико-стилистические синонимы, экспрессивная нагрузка которых отчетливо воспринимается в тексте, где они совмещают свойства семантических и стилистических синонимов, например: «**Когда я пишу самый маленький рассказ, то все равно работаю над ним, как землекоп, как грабарь**» («Время больших ожиданий»).

Характерной чертой художественного творчества К. Г. Паустовского является создание контекстуальных синонимов, например: «**Чистый, первобытный, ничем не оскверненный свет спускался на землю**» («Время больших ожиданий»); «**Сырой человек, неспелый, – сказал, помолчав, старик**» («Колотый сахар»), которые уточняют, дополняют наши представления о персонажах, предметах, явлениях действительности, ярче и разностороннее характеризуют их.

Как известно, для синонимов характерно преимущественно контактное употребление в речи, которое способствует тому, что каждый последующий

синоним уточняет предыдущий, подчеркивает, усиливает качество или нагнетает действие объекта. Например: «*Во всякое время года там бывают **сильные, проливные дожди***» («Колхида»); «*Вся изба **затряслась, затрепетала***» («Кордон 273»). При нанизывании синонимов, или слов, семантически сближенных в контексте, К. Г. Паустовский использует слова-усилители **такой, какой, все, самый**. Создается более емкая характеристика образа, нагнетается эмоциональное напряжение. Например: «...**такая** *милая* была, **такая** *душевная*» («Повесть о жизни»); «*Весь день был **такой** тихий, **такой** спокойный...*» («Далекие годы»).

Следует отметить, что в художественных произведениях автора встречается также неконтактное расположение синонимов. Например: «*Корки **черствого** хлеба валялись рядом с **сухими** лепестками желтых георгинов*» («Черное море»). Синонимы *черствый* и *сухой* способствуют дифференциации понятия, хотя не обладают свойством взаимной замены.

Иногда при введении синонимов в контекст автор объединяет их с помощью сочинительного союза. Например: «*Земля **покачивалась** и **волновалась** от шума акаций и ветра*» («Колхида»); «***Противно** и **назойливо** верещал цинковый флюгер на крыше маленькой обсерватории*» («Повесть о жизни»). В приведенных примерах второй компонент несет дополнительную информацию, благодаря которой художественный образ приобретает более полную характеристику, становится нагляднее, четче, а значит, выразительнее.

Исследование показало, что использование синонимов в составе особых компонентов текста является характерным стилистическим приемом в творчестве К. Г. Паустовского. Об этом свидетельствует не только большое количество синонимов, но и многообразие функций, которые выполняют синонимы в художественном тексте писателя. Так, в функции синонимического разнообразия писатель употребляет стилистически однородные синонимы (чаще всего это разнокорневые синонимы), например: «*Тихие закаты **угасали** над полями и острогами Карпат. В их **тлеющей** глубине каждый раз **умирал** еще один день*» («Время больших ожиданий»); «***Стреляет** из пистолета. **Нарисовал** мелом какую-то зверскую рожу и **палит** в нее*» («Наш современник»). Функция синонимической градации основана на общих парадигматических характеристиках лексической синонимии, но на первый план выдвигаются допустимые при общем семантическом содержании частности семного содержания синонимов. В соответствии с этой функцией два или несколько синонимических слов употребляются в одном, близком контексте и не только передают общее содержание реалии, но и акцентируют допустимые в пределах синонимии семные оттенки значения.

Выразительно-художественный потенциал функции синонимической градации заключается в возможностях детализации описываемой реалии, поскольку конкретные выходы синонимов этой функции в речь связаны с ее смысловой сущностью – подчеркиванием семных частных. В том случае, когда синонимы в функции градации характеризуют одно лицо, один объект, они, обозначая детали, как бы дополняют характеристику описываемого лица или объекта. Например: «*Имба у нас **дымная**, ну прямо **курная**...*» («Дым

отечества») (ср. роль синонимов *дымная* и *курная* в значении 'отапливаемая дымом'); «Вообще для похвалы у нас мало слов, а для того, чтобы обругать мотор, их находится множество: "*керосинка*", "*тарахтелка*", "*дымовоз*", "*жестянка*" и, наконец, самое обидное – "*вонючка*"» («Избушка в лесу») (в данном примере синонимы дополняют характеристику «машины», обозначая такие детали, как то, что она тарахтит, дымит, имеет запах керосина и прочее). Функция синонимического противопоставления заключается в том, что при общей семантике синонимы могут иметь семные различия.

Функция синонимического противопоставления призвана не только подчеркивать частности, но и на их основе противопоставлять слова-синонимы. Например: «Он говорил, а не "*выступал*", очень легко, будто разговаривал не с огромной аудиторией, а с кем-нибудь из своих друзей» («Начало неведомого века»). Функцию синонимичного противопоставления К. Г. Паустовский использует с целью повышения выразительности своих произведений. Функция синонимичного уточнения состоит в том, что в данной функции синонимы поддерживают друг друга семантически. С помощью двух или нескольких синонимов писатель детализирует, подчеркивает нужный оттенок или черту описываемого лица или объекта. Например: «А в том, что цветок этот южный, зябкий, для нашего климата как будто бы посторонний» («Пришелец с юга») (то есть синонимы подчеркивают хрупкость цветка); «Вы молодец! – кричал между тем незнакомец. – *Отшельник! Схимник! Робинзон! Матрос Селькири! Симеон Столпник! Жан-Жак Руссо!*» («Время больших ожиданий») (ряд синонимов используется для изображения человека, живущего в полном одиночестве).

Следует отметить, что синонимы в функции уточнения чаще всего располагаются контактно и сочетаются бессоюзной связью. В функции синонимического уточнения могут использоваться синонимы, некоторые из которых могут быть представлены словосочетаниями, детализирующими семантику предыдущего синонима. Например: «Но вскоре и серебро начало понемногу тускнеть, терять прозрачность и покрываться налетом...» («Время больших ожиданий») (ср.: *тускнеть* уточняется словосочетаниями *терять прозрачность* и *покрываться налетом*).

Итак, проведенное исследование показало, что одно из проявлений художественного мастерства К. Г. Паустовского – умение максимально точно передать мысль. И добивается писатель этого за счет широкого использования синонимов, выполняющих самые разнообразные функции. Целенаправленный отбор синонимов усиливает эмоциональную выразительность художественного произведения. Синонимы представляются теми единицами художественного выражения, которые наряду с другими компонентами текста служат немалым средством создания образности и выразительности.

Не менее важна для художественной речи и роль другого лексического явления – антонимии, которая выражает одно из важных семантических отношений лексических единиц – их противоположность. К. Паустовский видит жизнь в контрастах, и это свидетельствует о цельности его восприятия действительности. Писатель, опираясь на антонимы, умело пользуется такой

стилистической фигурой, как антитеза, строящейся на смысловом противопоставлении сравниваемых понятий. В прозе К. Г. Паустовского антитеза служит средством контрастной характеристики явлений действительности, предметов, состояний и т. п. Например: «*Резкая тень от абажура разрезала комнату на две части – светлую и темную*» («Жизнь на клеенке»); «*Вы, видать, сытая, а я голодный, как пустая бочка*» («Повесть о жизни»).

С помощью антитезы автор передает чередование противоположных действий, состояний, переход от одного состояния в другое и обратно. Например: «*Глан был пугливо-деликатен и загорался и гас с необычайной быстротой*» («Блisterающие облака»); «*Должно быть, я полюбил эти ночные дежурства за странное, совершенно ложное чувство безопасности, живущей рядом с опасностью*» («Повесть о жизни»). Прибегая к антитезе, писатель стремится предельно лаконично выразить мысль, и его высказывания звучат как афоризмы. Например: «*Когда в ночи расстрелов Шацкого была дрожь, Миллер похлопывал его по спине и напоминал: – Бросьте? Раз родились – все равно помрем*» («Кара-Бугаз»); «*Поэтому старайтесь держать голову в холоде, а сердце в тепле*» («Повесть о жизни»).

Отличительным приемом использования антонимов как выразительного средства в произведениях К. Г. Паустовского следует считать также употребление в одном предложении нескольких пар антонимов. Причем типичным для художественной прозы писателя является параллельное употребление антонимичных пар. Особенно часто антонимичные пары наблюдаются в рассуждениях философского характера. Например: «*Ах, юноша? – воскликнул с огорчением Потоцкий. – Если просит взаймы нахал, то он преувеличивает, а если порядочный, то преуменьшает*» («Повесть о жизни»); «*...я покажу тебе страну, где все делается для того, чтобы у людей было в будущем поменьше горя и побольше счастья*» («Австралиец со станции Пилево»). Параллельное использование антонимов позволяет объемнее охарактеризовать предмет, явление действительности, показать наличие контрастных признаков в самой природе вещей.

Стремясь к выразительности, афористической отточенности речи, К. Г. Паустовский нередко вводит в текст антонимы в процессе авторедактирования, то есть окказиональные антонимы, предпочитая контекстуальные антонимы нейтральным. Контекстуальные антонимы обладают большей семантической точностью, выразительностью, чем языковые. Например: «*Я ... курил уже не чахлые папиросы, а крепкую трубку*» («Этикетки для колониальных товаров») (ср.: чахлый (контекст.) – слабый (нейтр.); «*Жизнь каждого – безвестного и великого, безграмотного и утонченного – всегда таит саднящую тоску о другом более радостном существовании*» («Романтики») (ср.: великий (контекст.) – знаменитый (нейтр.), утонченный (контекст.) – образованный (нейтр.)). Контекстуальные антонимы характеризуют стиль писателя, особенности его речетворческой практики.

К антитезе, выраженной антонимами, близок оксюморон – соединение

несоединяемого. Такие слова, обладающие несовместимыми в обычной речи семантическими частицами, соединяются в художественном тексте как взаимопроницаемые противоположности и дают художественное изображение человека, предмета, явления действительности в их внутренних противоречиях. Например: «Дорога на берег лежала по **жгучим льдам**» («Северная повесть»); «Стояла звонкая ночная **тишина...**» («Блισταющие облака»); «...**молчание было шумное от множества мыслей**» («Блισταющие облака»); «Сознание было затоплено **прозрачной темнотой...**» («Северная повесть»). Здесь наиболее полно раскрылась та изумительная двойственность, в которой заключается обаяние художественной прозы К. Г. Паустовского.

Эмоциональное и психическое состояние персонажей произведений К. Г. Паустовского передается предельно достоверно и с психологической, и с художественной стороны с помощью многочисленных лексико-синтаксических повторов, которые используются и в пейзажах (уточняют впечатление от увиденного, подчеркивают детали), и при описании монотонности существования, а также выражают авторское видение мира.

Сущность повтора как стилистического приема заключается в целенаправленном отклонении от нейтральной синтаксической нормы, для которой достаточно однократное употребление слова с целью особой эмфатизации высказывания. Лексико-синтаксический повтор – характерное стилистическое средство художественной речи К. Г. Паустовского, которым он пользуется искусно. Сущность лексико-синтаксического повтора как стилистического средства заключается в его особом усиленном воздействии на читателя.

В художественных текстах К. Г. Паустовского наиболее частотны повторения слов. Повторение на лексическом уровне получает грамматическое значение, так как слово – многогранное явление, оно имеет лексическое значение, относится к определенной части речи, функционирует как определенный член предложения и воздействует на структуру предложения. В языке произведений К. Г. Паустовского повторяются различные члены простого предложения, например: подлежащее и сказуемое, подлежащее и дополнение и др. Ср.: «**Радость** подлинного писателя – это **радость** проводника по прекрасному, знающего дорогу туда, в то будущее, куда стремится народ всей силой своих надежд» («Радость творчества»); «**Весна** выдалась непохожая на обыкновенные русские **вёсны**» («Соль земли»), где повторяются слова с позитивной семантикой. Благодаря приему повтора слово, поставленное в акцентированную позицию, оказывается специально выделенным в качестве смыслового и образного центра, смысловой доминанты всей фразы. При повторе подлежащего (имени существительного), дополнения (словосочетания): «Знакомая **тоска** внезапно стиснула сердце, – **тоска** по нашей простой земле, своим закатам, своим подорожнике» («Ильинский омут»); «Теперь в каменном, угрюмом и тусклом городе в минуты усталости я вспоминаю, как сон, эти **два месяца** в лесной караулке, **два месяца**, что были быть может, оправданием жизни» («Четверо»)) дистантное расположение компонентов усиливает названное качество или свойство, частично усиливает

характерологическую функцию. Повтор сказуемого (глагола): «*Всю жизнь он мучился тем, что не в состоянии был с полной силой выразить себя, мучился сознанием, что может и должен написать замечательные и нужные людям вещи*» («Повесть о лесах»); «...*гениальный ваятель ... подарил ее (голову Нефертити – Г.Р.) векам, подарил ее нам, своим далеким потомкам*» («Ильинский омут») при дистантном расположении не дает угаснуть предикативности во фразе, эмоционально воздействует на читателя, а также связывает микротекст в пределах абзаца. Повторы именной части сказуемого: «*Это был миг, один только страшный миг смерти могучего дерева, жившего здесь двести лет*» («Повесть о лесах»); «*Город казался старинной декорацией к героической опере, декорацией, чьи изъяны и прорехи заливала черная краска, присушая южным ночам*» («Жизнь на клеенке») актуализируют семантику именной части, как бы придают фразе напряженность ожидаемого конфликта, события.

Для творческой манеры К. Г. Паустовского характерно употребление повторяющихся слов в различных типах сложных предложений. Например, в сложносочиненном предложении: «*Город был сжат кольцом, и так же были сжаты мои мысли*» («Московское лето»); «*Он носил в себе как бы сконцентрированную до последней степени тоску обездоленного люда, и тоска эта лишила его дара слова*» («Жизнь на клеенке»), где повторяющиеся слова скрепляют это сложное предложение. Следует заметить, что сложные предложения с повторами отличаются большей выразительностью. Так как повторяющимся словом заканчивается первая часть сложного предложения, а во второй части повторяющееся слово следует сразу за союзом, то можно говорить о композиционном стыке слов внутри сложного предложения. Композиционный стык заостряет внимание на повторяемом слове и выделяется особенно ярко. Он не только реализует нужные писателю значения слова, но и создает ассоциативный фон, подключая воображение и жизненный опыт читателя. Интересным для исследования является прием нагнетания повторов нескольких слов в одной фразе (например, в сложноподчиненном предложении), придающей тексту яркую афористичность, например: «*Последний дым последнего взрыва растает в небе – растает навсегда, потому что жизнь существует для жизни!*» («Героический юго-восток»), где повторяющиеся компоненты (*последний<sup>2</sup> – растает<sup>2</sup> – жизнь<sup>2</sup>*) выстроены в порядке усиления позитивного качества, придавая афористичность тексту.

Повтором охватываются иногда довольно пространские отрезки текста, его действие свободно переходит за пределы одного предложения или даже нескольких абзацев. Например: «*Если взглядеться в чистоту неба, в его золотизну, то невольно начнешь волноваться, как будто впереди и вправду тебя ждет счастье. Это счастье скрыто и в прозрачности ночи, и в огнях речных фонарей, и в том, что где-то высоко, на четвертом этаже, слышим из открытого окна детский смех*» («Повесть о лесах»), где повтор, основанный на композиционном стыке и нагнетании однородных членов предложения, создает увеличивающуюся градацию качества, чем усиливает эмоциональное воздействие на читателя, настраивая его на определенную тональность



восприятия текста.

Композиционный стык повторяемых слов иногда охватывает два простых предложения (эпифора одного + анафора другого), одно из которых неполное или парцелированное – ярче оттеняет, усиливает компоненты сталкиваемых слов, вызывая нужный писателю тон: «*Очень было **смутно** жить на захваченной фашистами земле. **Смутно и беспокойно**» («Повесть о лесах»); «*Мечтательница, – думал Николай Никитич. – Ох, и **хлебнет** же она горя в жизни. Подумать страшно. Ох, и **хлебнет**» («Повесть о лесах»). Вторая часть обычно неполное или односоставное предложение с явным настроением прогноза имитирует несобственно-прямую речь автора.**

Интересен прием повтора фразеологизмов в диалоге, где повтор выполняет характерологическую функцию, оттеняя качества обоих собеседников, например: «*Это – Индия, – говорил отец. – **Заруби у себя на носу.** – Я крепко зарубил у себя на носу, что мне надо поехать в Индию, и с этого начались все мои несчастья*» («Повесть о жизни»). Повтор разных членов простого предложения, контактно или дистантно расположенных, создает усиление представленности всего высказывания, особенно резко проявляющееся при композиционном стыке. Повтор и композиционный стык на границе частей сложного предложения или двух предложений позволяет писателю утвердить в сознании читателя нужный автору тезис и эмоциональный настрой. Этот прием позволяет избежать тяжеловесности текста, сделать его более четким, ритмичным, при этом повтор выполняет текстообразующую функцию в пределах большей протяженности текста. В произведениях К. Г. Паустовского повтор играет важную экспрессивную роль и употребляется для усиления или нарастания убедительности высказывания, способствует логическому подчеркиванию тех или других понятий, активному воздействию на читателя, усиливает экспрессивность и образность речи, то есть делает ее более выразительной.

Как свидетельствует проведённый нами анализ, К. Г. Паустовский создает образы с предельной честностью и реалистическим психологизмом. Язык его произведений, яркий и выразительный, обладает особенными качествами редкой эмоциональности и экспрессивности. Таким образом, основные черты художественной речи К. Г. Паустовского: метафоризация, синонимия, антонимия, лексико-синтаксические повторы – создают художественную картину мира писателя, отличающуюся психологизмом, вниманием к художественной детали, особой экспрессией.

#### Список использованной литературы

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / Виктор Владимирович Виноградов. – Москва: Изд-во АН, 1957. – 358 с.
2. Ковалев В. П. Языковые выразительные средства русской художественной прозы / Виктор Павлович Ковалев. – Киев: Вища школа, 1981. – 183 с.
3. Паустовский К. Г. Собр.соч. в 6-ти т. / К. Г. Паустовский. – Ленинград: Худож. лит., 1986.

**О. М. Горпинченко,**  
магістрантка,  
**Т. П. Беценко,**  
доктор філол. наук, професор,  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,  
м. Суми

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ТИПИ БЕЗСПОЛУЧНИКОВИХ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У РОМАНІ В. ШКЛЯРА «МАРУСЯ»**

*Горпинченко О. М., Беценко Т. П. Структурно-семантичні типи безсполучникових складних речень у романі В. Шкляра «Маруся».*

*Статтю присвячено проблемі аналізу природи складних безсполучникових речень, засвідчених у мові художньої літератури. Матеріалом для спостереження обрано роман В. Шкляра «Маруся».*

*З'ясовано базові критерії визначення структурно-семантичних типів БСР. Розглянуто різновиди складних безсполучникових речень, що характерні для мовотворчості письменника.*

*Ключові слова:* безсполучникове складне речення, структурно-семантичні типи, засоби зв'язку, інтонація, семантика.

*Горпинченко О. Н., Беценко Т. П. Структурно-семантические типы бессоюзных сложных предложений в романе В. Шкляра «Маруся».*

*Статья посвящена проблеме анализа природы сложных бессоюзных предложений, отмеченных в языке художественной литературы. Материалом для наблюдений был выбран роман В. Шкляра «Маруся».*

*Ключевые слова:* бессоюзное сложное предложение, структурно-семантические типы, способы связи, интонация, семантика.

*Gorpinchenko O. N., Betzenko T. P. Structural-semantic types of asyndetic complex sentences in V. Shklyar's novel «Marusya».*

*The article is devoted to the problem of analyzing the nature of asyndetic complex sentences, found in the language of fiction. The material for the observation is V. Shklyar's novel «Marusya». It is developed the basic criteria of determining the structural-semantic types of asyndetic complex sentences. The types of asyndetic complex sentences, which characterizes the author's artistic speech, are considered.*

*Keywords:* asyndetic complex sentence, structural-semantic types, means of communication, intonation, semantics.

**Постановка наукової проблеми.** Безсполучникові складні речення характеризуються багатством і різноманітністю семантичних відношень між предикативними частинами. Попри змістовну самостійність безсполучникових складних речень питання їх статусу в україністиці ХХІ століття залишається актуальним.

Складні безсполучникові речення – речення, частини яких «об'єднуються в єдине структурно-семантичне ціле інтонаційно, без допомоги сполучників і сполучних слів» [7, с. 346]. Семантична одиниця, яка виражає закінчену думку, з боку семантики співвідноситься з складносурядними та складнопідрядними компонентами, проте з боку зовнішніх показників, а саме відсутності сполучників і сполучних слів, очевидно, що складні безсполучникові речення заслуговують на окрему класифікацію.

**Аналіз досліджень з означеної проблеми.** Вивченням безсполучникового складного речення (далі БСР) займалися Р. Вихованець, С. Дорошенко, Є. Загrevський, О. Степул, О. Тележкіна, Р. Христіанінова, С. Шевчук, К. Шульжук та інші. Існує традиційна класифікація структурно-семантичних типів БСР, які поділяють на речення з однотипними та різнотипними частинами. К. Шульжук – автор підручника «Синтаксис української мови» – подає таку класифікацію складних безсполучникових речень:

- з *однорідними компонентами*: 1) речення з часовими відношеннями; 2) речення із зіставно-протиставними відношеннями;

- з *неоднорідними частинами* вчений відносить: 1) речення з умовним значенням; 2) речення з причиново-наслідковими відношеннями; 3) речення з часовими відношеннями; 4) речення з допустовими відношеннями; 5) речення з цільовим значенням; 6) речення з пояснювальними відношеннями; 7) речення з пояснювально-приєднувальними відношеннями [7, с. 348-354].

**Метою нашого дослідження** є спостереження за особливостями функціонування БСР у мові художньої літератури; визначення структурно-семантичних типів БСР, уживаних у романі В. Шкляра «Маруся».

Поставлена мета передбачає розв'язання наступних **завдань**:

1) виділити наявні у аналізованому творі структурно-семантичні типи БСР;

2) з'ясувати значення кожного типу БСР;

3) схарактеризувати інтонацію між компонентами БСР;

4) проаналізувати можливі засоби зв'язку предикативних одиниць у БСР.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі представлено різні класифікації БСР, зокрема, звернено увагу на лексичне наповнення компонентів, інтонацію, вищо-часові форми дієслів-присудків тощо у БСР. Виявлено, що в одному реченні можуть поєднуватися два-три відтінки значення, які безпосередньо впливають на визначення структурно-семантичного типу.

Установлено, що найбільш уживаними в романі є складні безсполучникові речення з однотипними частинами **зі значенням перелічення**: «На сільському шляху вітер хмарами гнав пилюгу, жбурляв нею межі очі, пісок скрипів на зубах. Шумів-стогнав ліс, щось аж гупало в ньому, вітер чухрав із дерев ще зелене листя, відчахував гілля» [6, с. 95]; «Сонечко світить по-великодному, трава на лужку зеленіє, у синім небі ні хмаринки» [6, с. 270]; «Вона врятує тебе, ти перебудеш у неї лиху годину» [6, с. 273]; «Він уже втратив здатність будь-чому дивуватися, на його вимученому обличчі лежала

*печать незгладимої туги й розгубленості»* [6, с. 273-274]. Події, названі в предикативних частинах, перераховуються як такі, що існують одночасно або послідовно змінюють одна одну. Засобами зв'язку представлених предикативних частин є перелічувальна інтонація, паралелізм побудови частин, почасти спільний другорядний член речення в першій частині (*на сільському шляху, уже*), вживання займенників у другій частині (*нею, в ньому, ти, на його*) та співвідношення видо-часових форм присудків. Частини простих речень у складі БСР відокремлюються між собою комами й крапкою з комою. БСР з відношеннями переліку є реченнями відкритої структури, тобто кількість предикативних частин у складі їх є необмеженою.

До БСР із однотипними частинами належать *зіставлявальні речення*, в яких повідомлення, що міститься в першій частині, зіставляється з повідомлюваним у другій. У романі В. Шкляра «Маруся» речень із такими відношеннями не представлено.

До БСР із різнотипними частинами традиційно відносять умовно-наслідкові, причинно-наслідкові, з'ясувальні-об'єктні, пояснювальні та поширювальні-приєднувальні семантичні одиниці. В *умовно-наслідкових реченнях* перша частина називає умову, а друга – її наслідок: *«Хто ще був здатен до пішого маршу – з останніх сил місив багнюку на розгаслих дорогах; поріділі стрілецькі колони скидалися на похоронні процесії»* [6, с. 258].

*Причинно-наслідкові складні речення* відображають дві події, що співвідносяться як причина й наслідок. Причина в таких реченнях може бути сформульована як у першій, так і в другій частині БСР, на відміну від умовно-наслідкового структурно-семантичного типу. Засобами зв'язку в причинно-наслідкових реченнях є значення причини й наслідку, що формується лексичним складом предикативних одиниць, і часовий план причинної частини, який, як правило, передує часовому планові наслідкової частини: *«Їм на трофеї пощастило більше – Оверко Лапай приволік на коліщатках «максима», у декого за плечима стриміло по дві рушниці»* [6, с. 268]. Додатковим засобом визначення цього типу відношень між частинами БСР є сполучники (*бо, оскільки, позаяк, тому що*), які умовно можна поставити на початку частини, що виражає причину: *«Оскільки їм на трофеї пощастило більше – Оверко Лапай приволік на коліщатках «максима», у декого за плечима стриміло по дві рушниці»* або *«Їм на трофеї пощастило більше – бо Оверко Лапай приволік на коліщатках «максима», у декого за плечима стриміло по дві рушниці»*. Після трансформації стало очевидно, що речення виражає причинно-наслідкові відношення. У представленому БСР визначити причинову й наслідкову частини можливо лише в контексті. Типовим розділовим знаком зазначених відношень є тире: *«Найтяжче довелося Запорозькому фронту – більшовики величезними силами притисли його на лінії річки Стугна»* [6, с. 101]; *«Це була моровиця – люди щоденно гинули сотнями»* [6, с. 257], а іноді – двокрапка: *«Але вголос Санько про свій жаль навіть не заїкався: накази Марусі обговоренню не підлягали»* [6, с. 268].

Почасти у романі зустрічаються речення, в яких засвідчена семантика причинно-наслідкового БСР, а розділовий знак використано – перелічувального

різновиду БСР: «Хтось таки вистрілив із вікна, куля влучила Семенові в живіт» [6, с. 268]. У першій частині складного речення виражена причина того, про що йдеться в другій частині, проте наголошуємо, що визначаємо структурно-семантичний тип, зважаючи на пунктуацію. У даному реченні відношення між компонентами є перелічувальними.

У з'ясувальних-об'єктних безсполучникових реченнях друга частина, яка виступає обов'язковим поширювачем першої, доповнює її, компенсує структурну та смислову незавершеність: «А у відповідь чули одне: тримайтеся, ніяких сутичок, провадяться переговори...» [6, с. 274]; «Коли чуєм: співають наші вороги по той бік долини «Христос воскрес!»» [6, с. 270]; «Сумні вістки доходили й від наддніпрянців: Дієва армія теж змаліла, зазнала поразки біля Вапнярки, Тиманівки, Крижополя, втратила Могилів і, розріджена тифом, відкочувала на північ, до Старокостянтинова й Любара» [6, с. 258]; «Тоді видимо – відірвалася від їх окопів купка людей, ідуть просто до нас, ідуть без крисів, дехто махає хустинкою» [6, с. 270]. Засобами визначення такого типу є попереджувальна інтонація та наявність у першій частині слова, що безпосередньо називає процес сприйняття (чуєм, видимо) або готує до нього. Частини в з'ясувальних-об'єктних БСР розділяються двокрапкою й іноді тире.

**Пояснювальні БСР** характеризуються тим, що друга частина уточнює, коментує, розкриває значення всього першого компонента або якогось слова в ньому. Засобами зв'язку виступають пояснювальна інтонація та присутність у першій частині означальних займенників, числівників, слів категорії стану, субстантивованих прикметників типу *головне, останнє, найважливіше*, які мають узагальнювальне значення: «На соломі порозсідалися всі свої – майже самі горбулівці» [6, с. 255]. Традиційними розділовими знаками в реченнях зазначеного типу є тире й двокрапка.

Ще одним структурно-семантичним типом БСР, уживаним у романі, є **поширювально-приєднувальні семантичні одиниці**. У таких реченнях друга частина поширює або один із членів першої частини, або всю першу частину в цілому, хоча формальних ознак смислової неповноти першої частини немає: «За липами виринула ще одна постать – це був Пилип Золотаренко» [6, с. 266]; «А там недалеко... ти знаєш» [6, с. 258].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, роман В. Шкляра «Маруся» є вдалим матеріалом для спостереження за структурно-семантичними ознаками безсполучникових складних речень. Встановлено, що митець переважно вдається до БСР, що складаються з двох предикативних частин. З'ясовано, що структурно-семантична цілісність цих конструкцій твориться за допомогою інтонації, змістової взаємозалежності частин, а також на основі співвідношення видо-часових і модальних форм присудків. На нашу думку, наведені в статті міркування можуть бути використані для подальшого вивчення природи безсполучникових складних конструкцій.

#### Список використаної літератури

1. Беценко Т. П. Про художньо-виражальний потенціал складних речень у віршованій мові Т. Г. Шевченка / Т. П. Беценко // XXXII наукова Шевченківська конференція : матеріали. – Луганськ, 1998. – С. 251–254.

2. Вихованець І. Граматика української мови. Синтаксис: підручник / І. Вихованець. – Київ: Либідь, 1993. – 369 с.
3. Вихованець І. Семантична структура складного речення / І. Вихованець, К. Городенська, В. Русанівський. – Київ, 1983.
4. Новий довідник: Українська мова. Українська література / [ред. Н. Крупчан, Н. Корольова]. – 5-е вид. – Київ: ТОВ «Казка», 2008. – 864 с.
5. Шевчук С. Безсполучникові складні речення [Електронний ресурс] / С. Шевчук. – Режим доступу : <http://westudents.com.ua/glavy/10989--30-bezspoluchnikov-skladn-rechennya.html>.
6. Шкляр В. Маруся : роман / Василь Шкляр. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2016. – 320 с.
7. Шульжук К. Синтаксис української мови : підручник / К. Шульжук. – 2-ге вид., доп. – Київ: ВЦ «Академія», 2010. – 408 с.

**УДК 811.161.1'42 Хаецкая**

**В. Ю. Кисленко,**  
*студентка IV курсу факультета іностраних мов, група РАФ-14,*  
**О. Б. Каневская,**  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*Криворожський державний педагогічний університет,*  
*г. Кривой Рог*

## **СТИЛИЗАЦИЯ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЁМ В ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЕЛЕНА ХАЕЦКОЙ**

***Кисленко В. Ю., Каневська О. Б. Стилiзацiя як художнiй прийом в iсторичних творах Олени Хаецької.***

*У статті на прикладі роману «Бертран із Лангедоку» визначено та схарактеризовано стилістичні прийоми, які використовуються в історичних творах Олени Хаецької. Встановлено, що в цьому романі головним є прийом стилізації під лицарський роман, притаманний літературі епохи Середньовіччя, для якого було характерним високе, «облагороджене» слово на тлі зображення середньовічної концепції кохання, ввічливості, гречності, по відношенню як до жінки, так і до чоловіка. З метою досягнення подібної куртуазності авторка використовувала застарілу лексику в номінативно-стилістичній функції, а також різноманітні стилістичні прийоми (висока лексика, евфемізми, інверсія).*

***Ключові слова:*** стилізація, стилістичні прийоми, лицарський роман, Олена Хаецька, роман «Бертран із Лангедока».

***Кисленко В. Ю., Каневская О. Б. Стилизация как художественный приём в исторических произведениях Елены Хаецкой.***

*В статье на примере романа «Бертран из Лангедока» определены и охарактеризованы стилистические приёмы, используемые в исторических произведениях Елены Хаецкой. Установлено, что в этом романе ведущим*

является приём стилизации под рыцарский роман, свойственный литературе эпохи Средневековья, для которого было характерно возвышенное, «облагороженное» слово на фоне изображения средневековой концепции любви, вежливости, учтивости, по отношению как к женщине, так и к мужчине. С целью достижения подобной куртуазности автор использовала устаревшую лексику в номинативно-стилистической функции, а также разнообразные стилистические приёмы (возвышенная лексика, эвфемизмы, инверсия).

**Ключевые слова:** стилизация, стилистические приёмы, рыцарский роман, Елена Хаецкая, роман «Бертран из Лангедока».

**Kislenko V. Y., Kanevskaya O. B. Stylization as an artistic means in the historical works of Elena Khaetskaya.**

*In the article, using the example of the novel «Bertrand from Languedoc», are identified and characterized stylistic devices, used in the historical works of Elena Khaetskaya. It is established that in this novel the author uses the stylization device for a knightly romance, which is characteristic of the literature of the Middle Ages. It was characterized by a sublime, «ennobled» word against the background of the image of the medieval concept of love, courtesy, delicacy in relation to both the woman and the man. In order to achieve this courtesy, the author used the outdated vocabulary in nominative-stylistic functions, as well as various stylistic devices (sublime lexicon, euphemisms, inversion).*

**Keywords:** stylization, stylistic devices, knightly romance, Elena Khaetskaya, novel «Bertrand from Languedoc».

**Актуальность темы исследования.** Елена Владимировна Хаецкая – известная современная писательница, начавшая свою плодотворную литературную деятельность с историко-фантастического романа «Меч и радуга» идвигающаяся дальше в том же направлении. Сегодня ею написано более 115 произведений. Книги писательницы издавались под множеством псевдонимов (Дуглас Брайан (Douglas Brian), Дарья Иволгина, Владимир Ленский, Мэделайн Симонс, Елена Толстая, Ярослав Хабаров), так как издательства считали её аудиторию слишком специфической, и новые произведения выпускать не спешили. Но всё-таки она стала очень известной благодаря Интернет-изданиям. К сожалению, творчество Елены Хаецкой в целом, как и поэтика и язык её произведений, пока ещё не стали предметом филологического изучения, потому тема, избранная для исследования, представляется нам актуальной.

**Цель** исследования – определить и охарактеризовать стилистические приёмы, используемые в исторических произведениях Елены Хаецкой на примере романа «Бертран из Лангедока».

**Изложение основного материала.** Автор работает в жанрах исторической и фантастической прозы: исторический любовный роман, альтернативная история, фэнтези, фантастика (научная, социально-философская, космическая, героическая) и пр. В её произведениях («Бертран из

Лангедока», «Вавилонские хроники», «Византийская принцесса», «Голодный грек, или Странствия Феодула», «Дама из Тулуза», «Девочка из колодца», «Жизнь и смерть Арнаута Каталана», «Ульфила» и др.) описываются разные исторические эпохи: древний Вавилон, готское царство, Византия, Лангедок эпохи альбигойских войн и др.

Описывая исторические эпохи, писателю необходимо создать исторический колорит произведения. По определению О. И. Гамали и О. Б. Каневской: «... языковой исторический колорит эпохи в произведении – это основанная на исторической стилизации система соотношений современных и устаревших лексико-стилистических и грамматических средств языка, согласующихся по законам гармонии и контраста, образующая определённое единство в произведении и являющаяся эстетическим претворением семантического многообразия используемых средств» [2, с. 227]. Отметим, что понятие стилизации не совпадает с понятиями – подражание, эпигонство, пародия, традиция, влияние, хотя известным образом и соприкасается с ними. Стилизацию можно определить в ее отношении к стилю как художественную имитацию стиля, как «подделку» под оригинал, но подделку обнаженную, подчеркнутую [3]. Таким образом, под стилизацией мы понимаем нарочито подчеркнутую имитацию оригинальных особенностей определенного стиля или особенностей языка определенной социальной среды, исторической эпохи в художественном произведении.

Роман «Бертран из Лангедока» Елены Хаецкой [5] – это один из романов, входящих в Лангедокский цикл («Голодный грек, или Странствия Феодула», «Дама Тулуза», «Добрые люди и злой пёс», «Дорога в Монсегюр», «Жизнь и смерть Арнаута Каталана», «Симон-отступник») и относящийся к жанру исторических романов так называемой альтернативной истории.

События в романе «Бертран из Лангедока» разворачиваются в эпоху Средневековья, во времена альбигойских войн. Эта историческая эпоха характеризуется развитием рыцарской (куртуазной) культуры и придворно-рыцарской литературы [4, с. 62].

В рыцарском романе и его разновидности – рыцарской повести – мы находим в основном отражение чувств и интересов, которые составляли содержание рыцарской лирики. Это, прежде всего, тема любви, понимаемая в более или менее «возвышенном» смысле. Другим столь же обязательным элементом рыцарского романа является фантастика в двояком понимании этого слова – как сверхъестественное (сказочное, не христианское) и как всё необычайное, исключительное, приподнимающее героя над обыденностью жизни. Обе эти формы фантастики, обычно связанные с любовной темой, покрываются понятием приключений или авантюр, случающихся с рыцарями, которые всегда идут навстречу этим приключениям. Свои авантюрные подвиги рыцари совершают не ради общего, национального дела, как некоторые герои эпических поэм, не во имя чести или интересов рода, а ради личной славы.

По стилю и технике рыцарские романы резко отличаются от героического эпоса. В них видное место занимают монологи, в которых анализируются душевные переживания, живые диалоги, изображение внешности действующих



лиц, подробное описание обстановки, в которой протекает действие [1, с. 92–94].

Из основных особенностей изображения действительности в рыцарском романе можно выделить:

- 1) тему любви в более или менее «возвышенном смысле»;
- 2) фантастику (как что-то сверхъестественное и что-то необычное, исключительное);
- 3) приключения или авантюры, которые случаются с рыцарем;
- 4) совершение подвигов не во имя чести или интересов народа, а ради личной славы.

Основная тема романа «Бертран из Лангедока» [5] – жизнь воинственного рыцаря-феодала Бертрана де Борна. Средневековая Франция, обитель куртуазной культуры и власти феодалов. Ввиду отдалённости описываемой эпохи от современной большой пласт лексики, используемой в произведении, уже не актуален сейчас. Мы можем отнести её к словам, которые называют давно исчезнувшие реалии, или к словам, форма которых уже изменилась, хотя содержание осталось прежним, то есть к историзмам и архаизмам. Функции устаревшей лексики в произведении не ограничиваются только номинацией, она выполняет и стилистическую функцию, то есть способствует воссозданию колорита эпохи Средневековья, и в то же время служит стилистическим средством её художественной характеристики. Это такие слова, как: *король, цитадель, ножны, менестрель, безанты, опочивальня, персты, ихний, негоже, подле* и пр.

Употребление устаревшей лексики в историческом произведении лишь косвенно затрагивает приём стилизации, так как не передаёт манеры изложения, присущей рыцарскому роману.

Рыцарский роман противопоставляет себя «низкому», «вульгарному» разноречию во всех областях жизни и выдвигает в противовес ему своё специфически идеализированное – «облагороженное слово», связанное лишь с высокими и благородными ассоциациями, наполненное реминисценциями высоких контекстов (исторических, литературных, учёных). При этом такое облагороженное слово может заменить вульгарное слово в разговорах, письмах, как эвфемизм замещает грубое выражение. Рыцарский роман – это роман куртуазный, в нём изображается средневековая концепция любви, вежливости, учтивости, как по отношению к женщине, так и по отношению к мужчине.

В романе «Бертран из Лангедока» [5] мы можем выделить следующие средства стилизации:

I. Использование *возвышенной (высокой) лексики*:

1) суперлативов: *Под стать этой земле и люди – знатнейшие рыцари Лангедока и прекраснейшие из дам; Домна Айа и домна Гвискарда – прекраснейшая и опытнейшая из дам; Наизнатнейшая и прекраснейшая из всех дам той страны, где вместо «Оиі» говорят «Ос»; Лев – благороднейшая тварь; Супруга же его, дама достойнейшая и несчастнейшая, принесла этому Константину в приданое богатый замок Аутафорт; ...ах, превосходнейший трубадур Бертран де Борн!; Прибегнуть к обильным*

возлияниям заставил капитана **пренеприятнейший** казус;

2) кратких прилагательных: ...и нос его в саже **выпачкан**; Владетели в этих краях **вспыльчивы и заносчивы**; Был эн Бертран де Борн когда **спесив**, а когда отменно **вежлив** – смотря по тому, с кем дело имел; Разделенные, они одинаково **бесполезны**, ибо **мертвы**; Ибо был эн Бертран **мрачен** и на удивление **задумчив**; Был этот Хауберт-Кольчужка **широк** в кости, брюхом **обилен**, ликом **кругл** и **румян**;

II. Отличительной чертой рыцарского романа являются эвфемизмы и вычурные сравнения: *Не капеллану же – строки-то о желании плотском, о маленьких грудках, в атласном плену томящихся, о бедрах округлых, серебряным поясом умиряемых; госпожа Эмелина снова была в тягости; Низал слова, как бусы на нитку, плел и вил историю бедственную; Красивый голос, роскошный: то как скользкий атлас, то как прохладный шелк, то как мягкий бархат; Стояла, отступя на шаг, позади мужа своего Бертрана, вся как позднее лето – изобильная, слегка тронутая уже увяданием, но еще полная сил; А как летела к ристалищу – покрывало, рукава, плащ развевались, будто пламя на ветру!*

III. Наиболее употребительным стилистическим средством в данном романе является *инверсия* – стилистический приём, суть которого состоит в нарушении обычного порядка слов в предложении: *Тяжко, всей грудью, вздохнув, поднял Бертран голову. Солнечным светом залитая, с руками атласными, со станом гибким, в тугой синий бархат затянутым, стоит и сердится на него домна Матильда де Монтаньяк; Стоит Бертран, плечом к стене привалившись, голову набок склонив; Красив эн Бертран, когда на коне сидит, руку в бедро упирая; Уж и дети подросли, что насилием были зачаты в первый год, как привел сюда бесноватый граф Риго наемников и, точно свору псов, на мятежных баронов спустил; Пока эн Бертран на кровати валялся, лютню рассеянно теребил и по жонглеру Юку скучал, была тревога еще тихой и много воли не забирала и др.*

**Выводы.** Таким образом, в романе Елены Хаецкой «Бертран из Лангедока» мы можем видеть стилизацию под рыцарский роман, свойственный литературе эпохи Средневековья.

Для рыцарского романа было характерно возвышенное, «облагороженное» слово на фоне изображения средневековой концепции любви, вежливости, учтивости, как по отношению к женщине, так и по отношению к мужчине. С целью достижения подобной куртуазности автор использовала устаревшую лексику в номинативно-стилистической функции, а также разнообразные стилистические приёмы (возвышенная лексика, эвфемизмы, инверсия).

### Список использованной литературы

1. Алексеев М. П. История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение: учеб. для филол. спец. вузов / М. П. Алексеев, В. М. Жирмунский, С. С. Мокульский, А. А. Смирнов; Предисл. Н. А. Жирмунской и З. И. Плавскина. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Высш. шк., 1987. – 415 с.

2. Гамали О. И. Языковые особенности исторического колорита в романе В. Пикуля «Фаворит» / О. И. Гамали, О. Б. Каневская // Лінгвістика. Лінгвокультурологія: зб. наук. пр. / редкол.: Ю. О. Шепель (відп. ред.) та ін. – Дніпро: Роял Принт, 2017. – Т. 11. – С. 224–237.

3. Литературная энциклопедия. В 11 т. [Электронный ресурс] / Под редакцией В. М. Фриче, А. В. Луначарского. – Москва: Издательство Коммунистической академии, Советская энциклопедия, Художественная литература, 1929–1939. – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_literature/4398/Стилизация](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4398/Стилизация)

4. Шаповалова М. С. Історія зарубіжної літератури / М. С. Шаповалова, Г. Л. Рубанова, В. А. Моторний. – Львів: Світ, 1993. – 312 с.

5. Хаецкая Е. Бертран из Лангедока: роман [Электронный ресурс] / Елена Хаецкая. – Режим доступа: <http://knijku.ru/books/bertran-iz-langedoka>

**УДК 811.111'373**

**І. М. Клименко,**  
канд. філол наук, доцент,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг

## **РОЗВИТОК СИСТЕМИ АНГЛІЙСЬКОГО СЛОВОСКЛАДАННЯ У РІЗНІ ІСТОРИЧНІ ПЕРІОДИ**

***Клименко І. М. Розвиток системи англійського словоскладання у різні історичні періоди.***

*У статті розглядаються особливості розвитку системи словоскладання англійської мови від давньоанглійського до сучасного періоду в її історії. Проаналізовано лінгвістичні та екстралінгвістичні причини словотвірних змін, основні моделі композиції, такі її нові тенденції, як синтаксичне та дериваційне словоскладання.*

***Ключові слова:*** синтаксичне словоскладання, дериваційне словоскладання, композиційна модель.

***Клименко И. М. Развитие системы английского словосложения в разные исторические периоды.***

*В статье рассматриваются особенности развития системы словосложения английского языка от древнеанглийского до современного периода в его истории. Проанализированы лингвистические и экстралингвистические причины словообразовательных изменений, основные модели композиции, такие ее новые тенденции, как синтаксическое и производное словосложение.*

***Ключевые слова:*** синтаксическое словосложение, производное словосложение, композиционная модель.

***Klymenko I. M. The development of the system of English compounding in different historical periods.***

*The paper deals with the peculiarities of compounding system development from Old English till our own times. It studies linguistic and extralinguistic aspects of compositional changes, the major pattern of compounding and new trends of its development such as syntactical and derivational composition.*

**Keywords:** *syntactical composition, derivational composition, a compounding pattern.*

Для того щоб зрозуміти сучасний стан мови, структуру її словникового складу зокрема, треба розглядати кожне явище сучасної мови як результат довгого історичного розвитку, як підсумок цілого ряду змін і перетворень, що мали місце впродовж певних проміжків часу.

Зміни у вокабулярі відбуваються у силу різних причин, як зовнішніх (екстралінгвістичних), так і внутрішніх (інтралінгвістичних). Зовнішні причини зумовлені впливом на мову зовні. Вони витікають із зв'язку мови з історією народу, з такими факторами, як міграції, завоювання, контакти з іншими народами. Внутрішні причини зумовлені самою системою мови і являють собою внутрішні протиріччя – протиріччя норм та можливостей мови, протиріччя структури мовного знаку тощо.

Проблеми розвитку мови, її словникового складу здавна привертати увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних мовознавців. Цінні у цьому плані спостереження знаходимо у працях В. Д. Аракіна [1], Ч. Барбера [9], Е. М. Дубенець [2], В. І. Заботкіної [3], Б. О. Ільша [4], Т. А. Расторгуєвої [6] та інших. Словоскладання як один з найпродуктивніших способів словотвору в англійській мові заслуговує особливої уваги.

Так, уже в давньоанглійський період словоскладання було досить розповсюдженим способом утворення нових слів. Вони виникали через необхідність словесної фіксації нових понять. Про це свідчить значна кількість композитів, зафіксованих у словнику-глосарії О. І. Смирницького, складеному за історичним принципом [8].

Складні іменники могли бути утворені за такими моделями:

1. З основ двох іменників –  $N + N > N$ :

*sub* (південь) + *stæp* (берег) > *substæp* – південний берег,  
*folc* (народ) + *toza* (той, хто веде) > *folctoza* – вождь,  
*lāce* (лікування) + *cræft* (мистецтво) > *lācecræft* – медицина.

2. З основ прикметника й іменника –  $Adj + N > N$ :

*wīd* (широкий) + *sæ* (море) > *wīdsæ* (океан),  
*nēah* (близький) + *z(e)būr* (житель) > *nēahbūr* – сусід (сучасне *neighbour*),  
*hāliz* (святий) + *dæz* (день) > *hālizdæz* – свято (сучасне *holiday*).

3. З основи іменника, що має значення об'єкта дії, і основи дієприкметника –  $N + Part.I > N$ , наприклад:

*sæ* (море) + *līþend* (мандрівний) > *sæ-līþend* – моряк.

Серед складних прикметників можна виділити такі моделі:

1. З основи іменника й прикметника –  $N + Adj > Adj$ :

*cīld* (дитина) + *zeonȝ* (молодий) > *cīldzeonȝ* – young as a child,  
*īs* (лід) + *ceald* (холодний) > *īsceald* – холодний, як лід (*icecold*).

2. З основ прикметника й іменника – Adj + N > Adj:

*mild* (м'який) + *heorte* (серце) > *mild-heort* – merciful,

*stip* (сильний) + *mōd* (характер) > *stipmōd* – хоробрий.

Складні прислівники утворювалися за моделями:

1. З основ двох іменників, з яких друге звичайно стояло у формі давального відмінка – N + N (d) > Adv, наприклад:

*drop* (крапля) + *māelum*, давальний відмінок множини від *māel* > *dropmāelum* – крапля по краплі.

2. З основ прийменника й іменника, часто у формі одного з відмінків – Prep+N > Adv, Prep+N(d) > Adv:

*on* (на) + *zean* (око) > *onzean* – напроти (*against*),

*on* (в) + *wez* (дорога) > *onwez* – геть (*away*),

*tō* (к) + *ēacan*, давальний відмінок однини від *ēaca* (додавання) > *tō-ēacan* – до того ж, у додаток.

Цілий ряд складних іменників утворюється шляхом злиття двох іменників, з яких перший стоїть у формі родового відмінка, наприклад:

*wītena*, родовий відмінок множини від *wīta* (мудрець, старійшина) + *zemōt* (рада, сходка) > *wītenazemōt* – рада старійшин.

Цікаву групу складних іменників, утворених названим вище шляхом, являють собою назви днів тижня. Усі ці назви утворені або від назв світил, або ж від назв дравньогерманських міфологічних істот. При цьому, якщо перше слово було іменником чоловічого роду й відмінювалося за основами на *-a-*, воно приймало афікс родового відмінка *-es-* [1, с. 103]. Наприклад: *Tīwesdæȝ* (*Tīwes* – родовий відмінок від *Tīw* – міфологічний бог війни + *dæȝ*) – вівторок (*Tuesday*), *Wednesdæȝ* (*Wednes* – родовий відмінок від *Wōdan* – бог вітру й бур + *dæȝ*) – середа (*Wednesday*), *þunresdæȝ* (*þunres* – родовий відмінок від *þunor* – бог грому + *dæȝ*, тобто день грому) – четвер (*Thursday*).

Деякі складні у давні часи слова перетворилися в сучасній мові на нерозкладні прості слова, складові частини яких уже не виділяються мовцями, наприклад:

*England* (OE *Enzlenaland* < *Enzlena*, родовий відмінок від *Enzle* – англійці + *land*) – країна Англії; *Birmingham* (OE *Birminzahām* < *Birminȝ*, родовий відмінок від *Birminȝ* – власне ім'я + *hām* – будинок, батьківщина) – батьківщина Бірмінгем, Бірмінгем; *daisy* (OE *dæȝes-ēaze* < *dæȝes*, родовий відмінок від *dæȝ* – день + *ēaze* – око) – око дня, маргаритка.

Вищенаведені приклади доводять, що морфологічна структура англійських слів здатна змінюватися з часом [5, с. 204]. Складні слова перетворюються на похідні, коли кореневі морфеми або трансформуються в напів-афікси (наприклад, слово *friendship*, що походить від *frēondscipe*, де компонент *scipe* був коренем), або перетворюються в сучасній мові на нерозкладні прості слова, складові частини яких уже не виділяються мовцями. Так, просте слово *world* походить від складного *weorold* (*wer* «man» + *ældu* «age»), яке означало «the age of man», а в сучасній мові означає «mankind». Інші

приклади перетворення складних слів у прості:

*husband* < OE *hūsbonða* «master of the house»;

*woman* < OE *wīfman* «woman person»;

*lord* < OE *hlāford* «loafkeeper»;

*orchard* < OE *orceard* «plant yard»;

*elbow* < OE *elnboga* «forearm-bend».

Певні зміни в системі словоскладання відбулися і в середньоанглійський період [1, с. 166]. Цим методом були утворені нові іменники, займенники й прислівники.

Складні іменники були найбільш численною групою й могли бути утворені за такими моделями:

1. N + N > N. Складання основ двох іменників – прийом, розповсюджений й у давньоанглійський період:

*night* (ніч) + *gown* (плаття) > *nightgown* – нічна сорочка,

*foot* (нога) + *ball* (куля, м'яч) > *football* – футбол,

*table* (стіл) + *cloth* (одяг) > *tablecloth* – скатертина.

2. Prep + N > N. Складання прийменника й основи іменника:

*fore* (до) + *noon* (полудень) > *forenoon* – час до полудня,

*thorough* (крізь) + *fare* (шлях) > *thoroughfare* – проїзд.

3. Adv + V > N. Складання основ прислівника й дієслова:

*in* (усередині) + *come* (приходити) > *income* – прихід, прибуття, пізніше – «доход».

4. V + N > N. Складання основ дієслова й іменника:

*breken* (ламати, порушувати) + *fast* (пост) > *bre(a)kfast* – сніданок.

У даний період було утворено багато складних займенників, переважно неозначених, з основ займенника й іменника (Pron + N > Pron):

*any* (який-небудь) + *body* (тіло, людина) > *anybody* – хтось,

*every* (усякий) + *thing* (річ) > *everything* – усе.

Складні прислівники в середньоанглійський період були утворені за моделями:

1. Adj + N > Adv:

*teen, teien* (середній) + *whil(e)* (час) > *meanwhile* – тим часом.

2. Pron + Adv > Adv:

*any* (який-небудь) + *wher(e)* (де) > *anywher(e)* – де-небудь.

3. Adv + N > Adv:

*before* (колись, раніше) + *hand* (рука) > *beforehand* – заздалегідь.

4. Adv + Adj > Adv:

*all* (цілком) + *re(a)dy* (готовий) > *alre(a)dy* – повністю готовий (пізніше – прислівник *уже*).

У ранній новоанглійський період у порівнянні з попередніми у системі словоскладання виникли нові риси.

Спосіб складання основ продовжував залишатися досить продуктивним. Але в межах цього способу з'явилися такі нові регулярні моделі [1, с. 238]:

- Adj + N > N. Складні слова цієї моделі виникли з означальних словосполучень. Надалі перший компонент міг втрачати своє первісне лексичне

значення. Наприклад:

*smallpox* – віспа (захворювання);

*great-coat* – шинель (прикметник *great* не має значення *великий* у цьому іменнику);

*easy-chair* – м'яке крісло (перший компонент *easy* вже не має ні свого старого значення *зручний*, ні свого більше пізнього значення *легкий*).

- Ger + N > N. У таких складних словах перший компонент виражає призначення предмета, позначеного складним словом. Наприклад:

*looking-glass* – дзеркало;

*reading-room* – читальня;

*booking-office* – каса (від дієслова *to book* – записувати прізвище того, хто їде, при покупці місць у диліжанси);

*dancing-hall* – зал для танців.

Новим аспектом словоскладання стало розширення синтаксичного способу словотвору, коли нове слово утворюється шляхом стягнення словосполучень, що стали поступово стійкими.

Найпродуктивнішою моделлю складних слів синтаксичного типу є прийменникова модель, коли компоненти складного слова з'єднані між собою за допомогою прийменників. Наприклад:

*man-of-war* – військовий корабель,

*matter-of-fact* – прозаїчний.

За іншою моделлю у новоанглійській період виникло також багато слів, у яких сполучним елементом були сполучники, як, наприклад, прикметники:

*milk-and-water* – безвольний,

*hole-and-corner* – таємний,

або ж слова, до складу яких входять дієслова, наприклад:

*merry-go-round* – карусель.

Утворення форм множини таких слів має свої особливості. У складних словах прийменникової групи, як правило, перший компонент одержує афікс множини [6; 7]. Наприклад:

*mothers-in-law* – тещі,

*sons-in-law* – зяті.

Наведені приклади свідчать про певну еволюцію, про нові риси в системі англійського словоскладання в ранній новий період.

В останні десятиріччя в англійській мові продовжує зростати роль словоскладання. У 80-90-ті роки, а також у перших десятиріччях нового тисячоліття воно склало близько 30 процентів від усього корпусу неологізмів [3, с. 29].

Серед складних новотворів у цілому переважають двокомпонентні одиниці. Основними моделями продовжують залишатися моделі N + N > N; A + N > N (*doomwatcher* «понурий песиміст», *desk-work* «адміністративна робота», *paper-board* «будівельний картон», *summer-stock* «літні гастролі», *windchest* «накопичувач повітря», *hotshot* «пробивна людина», *blacklight* «невидиме світло»).

Кількість складнопохідних одиниць досить значна. Основним

продуктивним суфіксом в їх структурі є суфікс *-er*, але зустрічаються й інші, наприклад, *-nik*:

*change-maker* – розмінний автомат;

*page-turner* – дуже цікава книжка;

*no-goodnik* – нікчема.

За останні роки виникли нові продуктивні складнопохідні моделі [2; 3], серед яких зазначимо такі:

- Abbr + N > N:

*D-Day* – день переходу на десятичну систему в Англії,

*USAF-man* – військовий льотчик США (USAF – United States Air Force),

*B-chromosome* – зайва (додаткова) хромосома,

*T-mycoplasma* – мікроорганізм у формі букви T;

- N + Numeral > N:

*Day-1* – початок, перший день чого-небудь;

- Prep + N > A:

*off-pitch* – фальшивий,

*off-line* – автономний,

*off-the-wall* – незвичайний, нетрадиційний (модель ускладнюється введенням артикля);

- Pron + N > N:

*me-generation (me decade)* – десятиліття, що характеризується пошуками самовираження й особистого успіху.

На сучасному етапі активно утворюються нові фразові лексичні одиниці, що також відносяться до розряду складних. Серед них виділяється група утворень із компонентом *-in*, що передають значення якоїсь дії з метою протесту:

*work-in* – форма страйку: приходимо, але не працюємо;

*lie-in* – лежача демонстрація протесту;

*to sleep-in* – демонстрація протесту у формі захвату приміщення для ночівлі;

*to pray-in* – збиратися в церкві на знак протесту.

Популярні також одиниці з іншими прийменниками:

*belt up* – замовкнути;

*black-out* – порушення зв'язку, блекаут;

*boil-off* – випарка;

*break-in* – незаконне вторгнення;

*button-up* – довести до кінця;

*fall-out* – побічний продукт;

*paid-in* – той, що платить членські внески;

*to pig-out* – поглинати їжу.

Такі одиниці, як правило, вживаються в ситуаціях неформального спілкування і мають відповідні позначки в лексикографічних джерелах.

Однією з важливих тенденцій сучасного словоскладання є творення полікомпонентних комбінацій [3, с. 31]. Велика їх кількість складається із трьох компонентів, менша – з більшої їх кількості. Наприклад:



*point-in-time* – конкретний час;  
*middle-of-the-road* – характерний для поп-музики, що залучає широку аудиторію; помірний (у політиці);  
*straight-line responsibility* – пряма відповідальність;  
*top-of-the-line* – найкращий;  
*ball-park figure* – приблизні дані;  
*back-of-the-envelope* – легко й швидко визначаємі, не потребуючий тривалих підрахунків.

Трапляються навіть (особливо у засобах масової інформації) оказіональні стягнення цілих речень:

*your-money-or-your-life actions; take-it-or-leave-it traditions.*

У цих випадках діє тенденція до вираження будь-якої думки, якою б складною вона не була, у межах одного слова, що має набагато більші змістовні й експресивні можливості, чим словосполучення, тому що сказане декількома словами ніколи не буває настільки ж ємким, як сказане одним словом.

Серед нових складних іменників маються одиниці з різними номінативними властивостями: як з компонентами прямої номінації (*black-light* – ультрафіолетове та інфрачервоне світло, *black hole* – чорна діра), так і утворені метонімічним переносом (*cloth-cap* – робітник фізичної праці, *high-rise* – багатоповерховий будинок).

Утворюються також складні імена з першим компонентом – власним ім'ям:

*Dotherboys-hall* – школа, де панує жорстока дисципліна;

*Venn diagram* – діаграма Венна (складеться з кіл, що пересікаються).

Лексична система англійської мови пройшла тривалий шлях історичного розвитку, який охоплює період з V по XXI століття. Як результат цього процесу вона набула тих рис, що їй характерні сьогодні – аналітичності будови, абсорбтивної тенденції розвитку вокабуляра.

Аналіз сучасних досліджень у галузі мовного розвитку показує, що інтерес до такого роду філологічних проблем не послаблюється, що сприяє кращому осмисленню наслідків та результатів лінгвістичних змін. Тільки історичний підхід до явищ сучасної мови може забезпечити її вірне розуміння і використання. Розуміння ж законів розвитку мови, вміння пояснити їх з позицій історії мови та історії народу – носія цієї мови – буде сприяти розвитку діалектичного погляду на мову, науковому осмисленню норм сучасної англійської мови.

### Список використаної літератури

1. Аракин В. Д. История английского языка : учебник / Владимир Дмитриевич Аракин. – Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2001. – 272 с.
2. Дубенец Э. М. Лингвистические изменения в современном английском языке : учебное пособие / Эльвина Михайловна Дубенец. – Москва: Глосса-Пресс, 2003. – 256 с.
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка : учебное пособие / Вера Ивановна Заботкина. – Москва: Высшая школа, 1989. – 126 с.

4. Ильиш Б. А. История английского языка : учебник / Борис Александрович Ильиш. – Москва: Просвещение, 1988. – 276 с.

5. Кульгавова Л. В. Лексикология английского языка : учебно-практические материалы / Л. В. Кульгавова. – Москва: АСТ: Восток – Запад, 2008. – 511 с.

6. Расторгуева Т. А. История английского языка : учебник / Татьяна Адриановна Расторгуева. – Москва: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2002. – 352 с.

7. Смирницкий А. И. Лекции по истории английского языка : учебное пособие/ Александр Иванович Смирницкий. – Москва: Добросвет, 2000. – 238 с.

8. Смирницкий А. И. Хрестоматия по истории английского языка с УП по ХУП в. с грамматическими таблицами и историческим и этимологическим словарем / Александр Иванович Смирницкий. – Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. – 288 с.

9. Barber Ch. The English language: a historical introduction : manual / Charles Barber. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 299 p.

**УДК 811.161.1'42 Бабель**

**О. В. Козлова,**

*студентка магистратуры специальности 014.02 Среднее образование.*

*Язык и литература (русский), факультет иностранных языков,*

*Криворожский государственный педагогический университет,*

*г. Кривой Рог*

### **СПЕЦИФИКА ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРСОНАЖЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. БАБЕЛЯ**

***Козлова О. В. Специфіка портретних характеристик персонажів у творах І. Бабеля.***

*У статті проаналізовано портретні характеристики персонажів творів І. Бабеля. Виявлено, що в прозі письменника наявні мовні, психологічні та сатиричні портрети. Загалом, портрети персонажів, створені І. Бабелем, динамічні, яскраві, наповнені емоційним і естетичним змістом, психологізмом, м'яким гумором і уципливою сатирою.*

***Ключові слова:*** художній портрет, мовний портрет, психологічний портрет, сатиричний портрет, І. Бабель.

***Козлова О. В. Специфика портретных характеристик персонажей в произведениях И. Бабеля.***

*В статье проанализированы портретные характеристики персонажей произведений И. Бабеля. Выведено, что в прозе писателя широко представлены языковые, психологические и сатирические портреты. В целом, портреты персонажей, созданные И. Бабелем, динамичны, красочны, наполнены эмоциональным и эстетическим содержанием, психологизмом, мягким юмором*

и едкой сатирой.

**Ключевые слова:** художественный портрет, языковой портрет, психологический портрет, сатирический портрет, И. Бабель.

**Kozlova O. V. Specificity of the characters' portrait characteristics in the works of I. Babel.**

*The article analyzes portrait characteristics of the characters of the works, written by I. Babel. It is revealed that language, psychological and satirical portraits are widely represented in the prose of the writer. In general, portraits of characters, created by I. Babel, are dynamic, colorful, filled with emotional and aesthetic content, psychologism, mild humor and sharp satire.*

**Keywords:** artistic portrait, language portrait, psychological portrait, satirical portrait, I. Babel.

Актуальность исследования обусловлена огромным интересом ученых к творчеству Исаака Эммануиловича Бабеля, прекрасного писателя и драматурга, занявшего особое место в русской литературе XX века. Так, в работах Г. Белой, В. Ковского, Ф. Левина, Л. Лившица, И. Смириня, С. Поварцова представлено историко-биографическое описание творческого и жизненного пути И. Бабеля. Изучением поэтики его произведений активно занимались Й. Баак, Е. Добренко, И. Есаулов, А. Жолковский, Э. Зихер, П. Карден, Ш. Маркиш, Дж. Фален, В. Эйдинова М. Эре, М. Ямпольский и др. В современной науке анализируются бабелевские тексты с точки зрения мифопоэтики (Т. Накамура, Ю. Щеглова и др.), исследуются национальные истоки творчества писателя (Я. Либерман, М.Фридберг). Однако многие вопросы, касающиеся поэтики его произведений, еще не решены. Думается, что выявление индивидуальных особенностей стиля И. Бабеля в целом и особенностей создания портретных характеристик персонажей его произведений в частности является одним из путей познания его идиостиля.

**Цель** исследования – выявить портретные характеристики персонажей в произведениях И. Бабеля и проанализировать их.

Как известно, портрет является одной из главных составляющих любого художественного произведения.

Проблемой создания художественного портрета и его ролью в структуре литературного произведения занимаются многие лингвисты и литературоведы. В работах, посвященных исследованию портрета, затрагиваются вопросы формирования и развития портретного описания (Б. Е. Галанов, Г. С. Сырица), выявления структурно-синтаксических и лингвистических особенностей портрета (Е. А. Гончарова, В. М. Жирмунский, О. А. Мальцева), разработки типологии портретных описаний (А. И. Белецкий, А. Н. Беспалов, Н. А. Родионова, К. Л. Сизова).

Исследователи отмечают, что в литературе чаще встречается портрет, в котором «автор через внешность героя стремится раскрыть его внутренний мир, его характер. В таком портрете писатель через черты индивидуальности, присущие конкретному человеку, может выявить и черты общие, свойственные

определённой социальной среде, профессии, категории населения и т.д.» [6, с. 275]. Портрет в литературе – это индивидуализированный способ раскрытия человека.

Портрет может быть сфокусирован в одном месте произведения, например, даваться экспозиционно, но может быть и «рассыпан» по тексту (черты характера героя выявляются по мере разворачивания сюжета).

Итак, портрет – это одно из средств художественной характеристики, состоящее в том, что писатель раскрывает типический характер своих героев.

Проведенный нами анализ таких произведений И. Бабея, как «Конармия» и «Одесские рассказы» [1; 2], показывает, что писатель тщательно описывает своих персонажей, тексты насыщены разнообразными портретными характеристиками. Охарактеризуем те из них, которые наиболее ярко репрезентируют идиостиль И. Бабея.

Прежде всего, широко представлены в прозе писателя **языковые портреты**. Отметим, что под термином «языковой портрет» мы понимаем «индивидуализирующий и одновременно типизирующий способ передачи речи персонажа, проявление в ней характера героя в его непрерывном развитии, его мировоззрения, идеологических позиций, политического уровня» [4, с. 76].

Например, в рассказе «Соль», построенном в виде письма Никиты Балмашева, находим яркий языковой портрет этого персонажа. Речь Балмашева пестрит просторечиями: *кой-чего, семь ден тому назад, с грудным дитём на руках*, которые перемешаны с нелепыми канцеляризмами: *вышеизложенную станцию, фигурировала небезызвестная соль*. Эти словечки, несомненно, придавали человеку, их употреблявшему, важности и в собственных глазах, и в глазах окружающих его людей. На самом же деле такой язык легко обнаруживает безграмотность говорящего, характеризует его как человека, которому не место у власти. Вот еще несколько примеров, показывающих малограмотность конармейца: *Хочу описать вам за неосознанность женщин, которые нам вредные; Поэтому опишу вам только за то, что мои глаза собственноручно видели; Все мы горели способствовать общему делу и имели направление на Бердичев* [1, с. 92].

Никита Балмашев появляется и в рассказе «Измена». Он, ощущает себя бойцом за мировую революцию, что порождает его недоверие и презрение к остальным, которые оказываются изменниками и «врагами революции». Как фронтовик он возмущается тылами, как кавалерист он с пренебрежением относится к пехоте. Балмашев говорит о ней так, как будто принадлежность к этому роду войск автоматически свидетельствует о ненадежности: *...Мы <...> ожидали увидеть культработу и преданность делу, но интересно узнать, что же мы увидели, взойдя в палату? Мы увидели красноармейцев, исключительно пехоту, сидящих на устланных постелях* [1, с. 145]. Этот персонаж не рассуждает *согласно отданного приказания* [1, с. 147], а только выполняет приказы. Одной из черт его характера является неприкрытый антисемитизм: он испытывает неприязнь к евреям и бюрократам (к Явейну, Бойдерману): *гражданину пожилых лет, в тулупе, по национальности еврею, который сидит за столом, стол его набит бумагами, что это некрасота*

*смотреть* [1, с. 147].

Когда Балмашев говорит о себе и товарищах, появляются выражения такие, как: *зрячий итык, вострая шапка, земляки с одной судьбой, кровавое сердце бойца и пролетария, одежда, вытканная матерями <...> слабосильными старушками с Кубани, страдания трёх красных конников, неизвестные, но заслуженные бойцы, возвышенный голос, короткая красная жизнь, без края тревога об измене* [1, с. 144].

Совершенно иная лексика используется там, где речь идёт о мирной жизни, то есть «контре», по мнению Балмашева. Доктор Явейн – *зверь, а не человек* [1, с. 145], *надсмехающийся разными улыбками* [1, с. 144]; сёстры милосердия сатирически названы *немилосердными сиделками* [1, с. 146], а попытка их переменить одежду на раненых бойцах – *издевательство беспартийной массы* [1, с. 146]; пациенты – *раскудрявые товарищи, которые наели очень чудные пуза, что ночью играют, как на пулемётах* [1, с. 144].

Таким образом, речь персонажа-рассказчика с его бело-красным видением мира и есть ключ к пониманию характера героя. Она представляет собой смесь из просторечий вроде *одежда, роля, какава, неподобная ляпа* и пафосных выражений, источник которых, видимо, передовая полоса «Красного кавалериста»: *империалист и палач мировой революции; наше международное положение; враг на мягких лапах*. Проскальзывает и стиль рапорта: *трое земляков, а именно, согласно отданного приказания, дать твёрдый материал* [1, с. 144].

В описании героя рассказа «Гедали» показана двойственность его характера и внешности, которые совмещают в себе детскую наивность и житейскую мудрость. Имя героя – Гедали – в переводе с иврита означает «большой». Но в его портретной характеристике преобладают уменьшительно-ласкательные формы: *ручки, бородёнка*, его цилиндр как *башенка*. Мотив детскости усиливается использованными эпитетами (*маленький, крохотный*), описанием предметов вокруг (*коробочка, водица*). С другой стороны, из него может выйти профессор: *сюртук до полу, чёрный цилиндр, дымчатые очки*. Оксюморонна поэтика изображения этого *основателя несбыточного Интернационала* [1, с. 37], с его построенной на причудливых сочетаниях речью (*пане товарищ*) и достаточно большим несоответствием внешней малости и беззащитности *крохотного, одинокого, мечтательного, в черном цилиндре и с большим молитвенником под мышкой* существа [1, с. 34].

И. Бабель создает и ряд **психологических портретов**. Так, в «Конармии», в которой «эпоха отражается через множество сознаний, каждое из которых субъективно смещает пропорции реального мира» [5, с. 118], запечатлены разнообразные типы характеров: интеллигент-гуманист, одержимые личности, герой-правдоискатель, творческая личность, жертва революционного времени и др. Подчеркнем, что многие рассказы выстроены именно по портретному принципу.

**Интеллигент-гуманист.** Основной рассказчик Кирилл Васильевич Лютов выступает в цикле носителем высокой культуры, ощущающим ужас современности, и в этом смысле *он чужой в армии*.

В рассказе «Костел в Новограде» Лютов предстает как великий летописец совершающихся потрясений, его речь приобретает песенно-ораторское звучание: *Нищие орды катятся на твои древние города, о Польша, песнь об единении всех холопов гремит над ними, и горе тебе, Речь Посполитая...* [1, с. 8]. Герой проникается дерзкими художественными исканиями пана Аполека, *отогревая в себе неисполнимые мечты и нестройные песни* [1, с. 28], созерцает в костеле творения его *еретической и упоительной кисти* [1, с. 110], и в то же время ему понятна и красота казачьей песни Афоньки.

Но лютовский гуманизм прорастает из глубоко болезненных отношений рассказчика с конармейской средой. Перипетии столкновений с царящей вокруг бессмысленной жестокостью отразились в «Эскадронном Трунове».

Портретные характеристики Лютова можно отнести к **фрагментарному портрету**, так как мы наблюдаем небольшие по протяженности портретные зарисовки.

**Одержимые.** Это сквозной в цикле психологический тип, представляющий противоположную фигуре Лютова личность, которая, влившись в стихию революции, раскрывает в данных обстоятельствах, как свои внутренние силы, так и симптомы душевного надлома. Одержимый тип героя показан Бабелем с различным уровнем художественной детализации, через несхожие стилевые решения. В «Комбриге два» это выведенная в основном в батальных сценах фигура юного Колесникова, который назначен Буденным на место убитого комбрига. Главный принцип создания этого психологического портрета – парадокс, «зигзагообразное» видение то его растерянности перед лицом опасности и смерти (*узкая спина <...> с болтающимися руками и упавшей головой в сером картузе* [1, с. 60]), то лихорадочной активности (*комбриг, вертевшийся на лошади в столбах густой пыли* [1, с. 60]), то – в итоговом наблюдении рассказчика-психолога – его восторг собственным лидерством: *В тот вечер в посадке Колесникова я увидел властительное равнодушие татарского хана* [1, с. 61].

**Правдоискатель.** В системе образов бабелевских правдоискателей выделяются два полярных компонента, сложно взаимодействующие в одном характере: правдоискатели-мстители и правдоискатели-мечтатели.

Характер мстителя, столкнувшегося с вопиющей неправдой, хорошо прорисовывается в «Прищепе» через косвенную передачу рассказа героя о себе. Его родители были убиты белыми, а сам он, вернувшись в родную деревню, ходил *от одного соседа к другому* и расправлялся с теми, у кого находил родительские вещи, *кровавая печать его подошв тянулась за ним следом* [1, с. 77]. Через подробности его поведения раскрывается богоборческая составляющая этого бунта против промысла, хода истории: Прищепка оставлял после себя *иконы, загаженные пометом* [1, с. 77], *собак, повешенных над колодезем* [1, с. 77], *поджег дом, бросил в огонь прядь своих волос и сгинул* [1, с. 78].

Зачастую правдоискательство мстителей носит более локальный, даже бытовой характер и внезапно обнаруживается в сниженных обстоятельствах грубой повседневности – как, к примеру, в рассказе «Вдова». Ведь в

изображении Бабелем на фоне эпохальных сдвигов «идет своя обыденная, торжествующая, немолчная, неугасимая, исконная, древняя жизнь, с жеребцами, с женщинами, с любовью, с барахлом, со сбруей, с полтинниками, с обозами, с ограблением костелов» [3, с. 305].

**Художник.** Творческие цели оказываются весьма существенными в целом ряде выведенных Бабелем характеров. Тот же Сашка Христос предстает в рассказе «Песня» как *эскадронный певец* [1, с. 160], гармонист, который исполняет задушевную кубанскую песню (*Звезда полей над отчим домом, и матери моей печальная рука...* [1, с. 159]), и по велениям своего творческого дара проявляет большое снисхождение к втянутым в грязную повседневность людям (лег со старухой *на тряпичную постель* [1, с. 161]), смягчая даже душевное ожесточение рассказчика: *Сашка смирил меня полузадушенным и качающимся своим голосом <...> Мечта ломала мне кости, мечта трясла подомной истлевшее сено...* [1, с. 160].

**Жертва своего времени.** Среди героев – носителей раненного гражданскими потрясениями сознания – выделяются, с одной стороны, представители уходящего мира, обреченные теперь на участь «бывших» людей. Это и *сын житомирского рабби* [1, с. 164] Илья – *последний принц в династии* [1, с. 165], воспринимаемый Лютовым как *принц, потерявший штаны, переломанный надвое солдатской котомкой* [1, с. 164], и дьякон Иван Аггеев («Иваны»), занимающий позицию неучастия в исторических сдвигах и бессмысленно надеющихся на возможность избежать применения к себе революционной логики, по которой *таперя каждый каждого судит* [1, с. 127].

Жертвой становится в изображении Бабеля и человек, активно включенный в революционную стихию, но изнутри, часто неосознанно для себя самого, надломленный ею. Никиту Балмашева (автора письма в рассказе «Соль») и его товарищей – бойца Головицына и бойца Кустова пассионарное служение грубому пролетариату и революционное правдоискательство в рассказе «Измена» приводят к безумию, которое заставляет повсюду восставать против собственного телесного естества (*душа горит и рвет огнем тюрьму тела* [1, с. 148]).

В движении от рассказа к рассказу взаимодействуют черты разных психологических типов – от искателя правды, вдохновенного художника до обманутой лозунгами жертвы. Это достигается за счет богатства художественных средств, речевых приемов исследования внутренних миров персонажей.

Для «Одесских рассказов» характерны **комические и сатирические портреты**, написанные И. Бабелем с помощью «смехового слова» (М. М. Бахтин).

Заглавный образ первой новеллы цикла «Король» достаточно традиционен для смеховой народной культуры. Король и шут, переодетый в короля, неперемные участники любого карнавала, в финале которого происходит развенчание самозванца. В начале рассказа поддельным королем является новый пристав, который представляет государственную власть. Он убежден в том, что *там, где есть государь император, там нет короля* [2,

с. 4], поэтому решает устроить облаву на Беню Крика (Короля воров) во время свадьбы его сестры. В финале рассказа, согласно закону карнавала Беня Крик, настоящий Король Молдаванки, развенчивает своего противника: *Городовые, тряся задами, бегали по задымленным лестницам. Пожарные были исполнены рвения, но в ближайшем кране не оказалось воды. Пристав та самая метла, что чисто метет, стоял на противоположном тротуаре и покусывал усы, лезшие ему в рот* [2, с. 4].

Персонажи «Одесских рассказов» описываются с иронией, иногда с мягким юмором: ... *сорокалетняя Двойра, изуродованная болезнью, с разросшимся зобом и вылезавшими из орбит глазами, сидела на горе подушек рядом с щуплым мальчиком, купленным на деньги Эйхбаума* [2, с. 7]; *Глаза их [налетчиков] были выпучены, одна нога отставлена в каждом экипаже сидел один человек с букетом, и кучера, торчавшие на высоких сиденьях, были украшены бантами, как шафера на свадьбах* [2, с. 17]. Многие портреты написаны в гротескной манере: *Живот Каплуна лежал на столе под солнцем, и солнце ничего не могло с ним поделаться* [2, с. 18]; на мясистых ногах налетчиков *лопается кожа цвета небесной лазури* [2, с. 7].

Создавая портреты персонажей, И. Бабель довольно часто прибегает к сравнению: *три кухарки, не считая судомоек, готовили свадебный ужин, и над ними царил восьмидесятилетняя Рейзл, традиционная, как свиток торы, крохотная и горбатая* [2, с. 4]; *им достался ямайский ром на свадьбе Двойры Крик, и поэтому, насосавшись, как тrefные свиньи, еврейские нищие оглушительно стали стучать костылями* [2, с. 7]; *тетя Песя дрожала, как птичка* [2, с. 14]; *Беня бросил первую лопату и перешел к Савке. За ним пошли, как овцы, все присяжные поверенные и дамы с брошками* [2, с. 15]; *налетчики ехали в лаковых экипажах, разодетые, как птицы колибри, в цветных пиджаках* [2, с. 15] и другие.

В образе Бени Крика, короле налетчиков и биндюжников, главаре одесских бандитов, соединились юмор и ирония с необычайным лиризмом и романтичностью. Он – настоящий одессит: *Беня говорит мало, но он говорит смачно. Он говорит мало, но хочется, чтобы он сказал еще что-нибудь* [2, с. 10]. Неожиданные речевые обороты не только говорят о его остроумии, сообразительности, но и делают яркими и незабываемыми ситуации, в которые он попадает, высвечивая их с новой, неожиданной стороны. Только он может сказать своему товарищу, кричащему громче других и размахивающему пистолетом во время налета на богача Тартаковского: *Работай спокойнее, Соломон... не имей эту привычку быть нервным на работе* [2, с. 11].

Беня Крик говорит коротко и остроумно, часто прибегает к народным мудростям и поговоркам. Когда речь заходит о появлении нового пристава, Беня метко комментирует его внезапную облаву следующей фразой: *Новая метла чисто метёт* [2, с. 4].

Автор любит и понимает своих героев, но отмечает их недостатки (глупость, жадность, склочность, коварство и пр.), обличает их пороки.

Таким образом, портреты персонажей, созданные И. Бабелем, динамичны, красочны, наполнены эмоциональным и эстетическим



содержанием, психологизмом, мягким юмором и едкой сатирой.

#### **Список использованной литературы**

1. Бабель И. Э. Конармия: новеллы / И. Э. Бабель. – Москва: Школьная библиотека, 2007. – 187 с.
2. Бабель И. Э. Одесские рассказы / И. Э. Бабель. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2008. – 94 с.
3. Воронский А. К. Искусство видеть мир: Портреты / А. К. Воронский. – Москва: Просвещение, 1987. – 508 с.
4. Кусько Е. Я. Проблемы языка современной художественной литературы / Е. Я. Кусько. – Львов: Вышш. школа, 1980. – 207 с.
5. Мущенко Е. Г. Поэтика сказа / Е. Г. Мущенко, Л. Е. Кройчик. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1978. – 217 с.
6. Теория литературы: [учебник] / В. Е. Хализев. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Москва: Вышш. школа, 2002. – 487 с.

**УДК 811.161.2'81**

**Л. М. Приблуда,**

*асистент,*

*Національний університет харчових технологій,*

*м. Київ*

### **СТРУКТУРНО-ГРАМАТИЧНА СПЕЦИФІКА МЕТОНІМІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ ХХІ СТОЛІТТЯ**

***Приблуда Л. М. Структурно-граматична специфіка метонімії в українській прозі ХХІ століття.***

*Стаття присвячена дослідженню структурно-граматичної специфіки метонімії в українській прозі ХХІ ст. Встановлено, що мовотворчість сучасних українських письменників репрезентує активне використання таких структурних типів: іменникової, прикметникової та дієслівної метонімії.*

***Ключові слова:*** сучасна українська проза, вторинна намінація, метонімія, структура вторинних найменувань.

***Приблуда Л. М. Структурно-грамматическая специфика метонимии в украинской прозе ХХІ века.***

*Статья посвящена исследованию структурно-грамматической специфика метонимии в украинской прозе ХХІ в. Установлено, что языкотворчество современных украинских писателей – это активное использование таких структурных типов: именной, адъективной и глагольной метонимии.*

***Ключевые слова:*** современная украинская проза, вторичная номинация, метонимия, структура вторичных наименований.

***Pribluda L. M. Structural-grammatical specificity of metonymy in the Ukrainian prose of the ХХІ century.***

*The article is devoted to the study of the structural and grammatical specificity of metonymy in the Ukrainian prose of the XXI century. It has been established that the creation of Ukrainian writers of the XXI century represents the active use of such structural types: noun, adjective and verbal metonymy.*

**Keywords:** *modern Ukrainian prose, secondary nomination, metonymy, structure of secondary names.*

Мовосвіт сучасних письменників засвідчує активне використання ними різних структурно-граматичних типів метонімії.

**Мета** статті – схарактеризувати структурно-граматичну специфіку метонімії в українській прозі XXI століття.

У мовотворчості сучасних письменників однокомпонентна метонімія репрезентована іменниками: онімами та апелятивами.

Оніми представлені антропонімами, пор.: – **Кафку** я дозволяю – вам не читати (Т. Малярчук); – **Любите Шекспіра?** – Люблю... (І. Роздобудько); – **А Калиця читали?** – Ні, – збрехав я. – **А Чубая?** – Теж ні... (Ю. Винничук); **Колеги по письменницькому цеху, котрі, мабуть, читали Соколенчука більше й уважніше, згадували якісь еротичні сцени в його прозі** (О. Ірванець); хрононімами, пор.: **Діло було за Брежнєва.** Часи були туманні, невиразні і сповнені тихого смутку (Ю. Винничук); **Коли за Хрущова** війнуло відлигою, він заходився писати спогади про табори... (С. Жадан); топонімами, пор.: **...наш селянин навчив Канаду сіяти й орати?** (Є. Дудар). Власні назви слугують для індивідуалізації та ідентифікації зображуваного явища.

Апелятиви представлені іменниками, які належать до різних груп, пор.: **А кандидати,** завершивши акт чоловічого правосуддя, допивали в побутовій останні два літри самогонки (Ю. Андрухович); **...завдяки їхнім старанням маємо зараз в Україні стільки «професорів», «докторів», «академіків»...** (Є. Дудар); – **Перформанс для маримби, скрипки, альти й віолончелі** (В. Даниленко); **На дискотеках грають «подоляночку»?** (Т. Малярчук); **І передай, щоб вона пила глід! Це дуже помагає!** (Ю. Винничук). Метонімія забезпечує експресивність висловлення, економність мовних засобів, коли описова конструкція заступається одним словом.

Двокомпонентні метонімічні конструкції представлені типом семантичного відношення «ім'я та прізвище автора» → «твір», «ім'я» → «ім'я по батькові». Пор.: **Я крав поезію та маловідомих українських забутих письменників XIX – початку XX сторіч, виданих у 50-60-тих роках, коли я ще не міг їх придбати: Стефана Коваліва, Дніпрову Чайку, Любов Яновську, Тимофія Бордуляка, Грицька Григоренка...** (Ю. Винничук); **Ах, Тарасе Григоровичу,** єдиний Ви наш, хто в ті дні на Майдані звучав абсолютно органічно, на рівні тодішніх колективних емоцій... (О. Забужко).

Кількісні відношення репрезентовані моделлю «іменник у Н. в + іменник у Р. в.». Пор.: **Цьоця Стефка, вуйко Зеньо, а згодом і їхні нащадки часто позичали в нас пляшку оцту, буханець хліба, пачку солі чи десятку до «получки»...** (Н. Сняданко); **...принесла торбину. Виклала перед Вороном смажену курку, півпаляниці, журавель горілки...** (В. Шкляр); **...щодня вона**

приносила йому **папки поштівок**... (Любко Дереш); **Відімкнув** висячий замок на ланцюгові, що зміює обилунав його, й дістав [...] **банку огірків** (Б. Мельничук); **Склянка горілки** пам'ять не освіжила (О. Забарний); ...**Басюк несе** в сумилку **кварти** **окропу**... (В. Даниленко).

Динамізація зображуваних явищ у художніх текстах передається через модель «іменник + дієслово». Пор.: **Зала вибухає** оплесками, улюлюканням та свистом (О. Жупанський); **Пляж шваркотів**... (Б. Мельничук); – **Доню, ну невже** зовсім без причини **село вишкірилося?** (Люко Дашвар); ...**після її слів пісня гасне і село німіє** (Люко Дашвар); **Мукачево показало**, що «влада підла, як ніколи» (Є. Дудар); ...**Хрещатик дивився** їй у слід із захватом і любов'ю... (О. Забужко); **Накопичувач пульсує**, як одне велике серце, заражене вірусом кохання (І. Роздобудько); **Смт гудів** аки сакраментальний, сакралізовний президентською сльозою вулик (Ю. Іздрик); ...**поки що скрипки співають, бубон вибиває ритми**... (Р. Іванчук).

Ознака процесуальності реалізується і в моделі «дієслово + іменник». Пор.: **Вигравала скрипка**, вигравали молодечим завзяттям й очі скрипаля (Б. Мельничук); ...**забринять дрімби** – й знали люди з Тереміжа, що цієї ночі або й другої чи третьої ніхто з них не засне навіть на волосок (Р. Іванчук); – **Я буду винуватий, – сказав борт.** – Добре, кінець зв'язку (Брати Капранови); «...наступна станція – Площа Люциганів», – **прогавкала стеля** (С. Поваляєва); ...**в ці революційні місяці клекоче Київ**... (О. Забужко); **Внизу в огнях і музиці гриміла Одеса** (В. Даниленко).

З метою конкретизації кількісних відношень у мові сучасних авторів уживається модель «числівник + іменник у Н. в. + іменник у Р. в.». Пор.: **Півсвині, сотню яєць, двох курей, три літри сметани** [...] приперли рідній дитині... (Люко Дашвар); **У руках вона тримала два горнятка компоту:** для себе й для Юрка (Любко Дереш); **Ярко випивав дві пляшки шмурдяку**... (Ю. Винничук); – **Ми у райцентрі джипа** лишили, а в ньому **два ящики коняку** (Люко Дашвар); **Одну тарілку вареників** на вернули, за вікном шанівці гомонять, а йому б іще вареників (Люко Дашвар); **Бальзак вже хроче, і навіть тоді, коли вип'є три літри кави**... (Т. Малярчук).

Уточнення значення ознак іменника передаються у моделях «іменник у Н. в. + прикметник + іменник у Р. в.», «прикметник + іменник у Н. в. + іменник у Р. в.». Пор.: ...**завше привозив із своїх Козирян пляшку румунської цуйки**, яка була гарячою, мов полум'я, й валила з ніг... (Р. Ванічук); **Пляшкою ямайського рому** [...] я забезпечив себе ще в Ірландії (А. Санченко); **Славко вийняв з-під столу пляшку шипучого вина** (Ю. Винничук); – **Жана – домохазяйка.** – заявляю я, косячись на **тазик недоїденого салату**... (І. Карпа); ...**замість того, щоб сидіти в буцегарні альбо валетися забитим полеськими хлопаками, найнятими за бутель пудпольного самограю, сей пан Якуб, [...], гуляє собі селом і посвистує**... (В. Лис); ...**Семпльований радісно закалатав повною коробкою сірників** (Любко Дереш); **Літровою слоїчка спирту**, який батьки дали із собою **Маркіяні з медичною метою, мало вистачити на всіх**... (Н. Сняданко).

Емоційно-експресивної оцінки надає художнім творам моделі

«прислівник + дієслово + іменник». Пор.: *З подивом я стежив, як дружню голосує зала за списком комітетників, частина яких щойно тільки вступила до інституту і була нікому невідома* (Ю. Винничук); Прислівник позначає додаткову ознаку дії, стану й увиразнює художнє мовлення.

Збільшення динамічних характеристик спостерігаємо у моделі «іменник + дієслово + дієслово». Пор.: *Тиждень Рокитне гуляло й догулювало Марусине з Льошкою весілля* (Люко Дашвар); *Шанівка обімліла й замерла. На вулиці імені Леніна – ні душі* (Люко Дашвар).

Чотирикомпонентні метонімічні конструкції інтенсифікують висловлювання, привертають увагу читача до деталізації зображуваних явищ. Так, модель «прикметник + іменник + прикметник + іменник» виконує функцію конкретизації. Пор.: *...мій напарник примудрився поцупити бозна-де на вулиці літровий бутель низькопробного москалю* (М. кідрук); *Артьом Миколайович з пластиковим стаканчиком розчиненої кави в руках повертається з обідньої перерви в поліклініку* (Т. Малярчук); *Ти налив мені повну склянку червоного портвейну* (І. Роздобудько); *...добросердні горяни на прощання притягли нам цілі ящики різних наїдків...* (Р. Іваничук).

Емоційно-підсилювальну функцію має модель «іменник + прикметник + прикметник + іменник». Пор.: *Не в змозі зібрати думки до купи, я поліз до сумки і дістав свій постійний НЗ – пляшку доброї житомирської горілки* (Брати Капранови). Прикметники є необхідним компонентом означення іменників і виражають якісні характеристики зображуваних явищ, роблять художнє мовлення сучасних авторів виразним, багатим.

Отже, з метою увиразнити свою мовотворчість, сучасні письменники послуговуються різними структурно-граматичними типами метонімії. Вона забезпечує експресивність висловлення, економність мовних засобів.

#### Список використаної літератури

1. Слобода Н. В. Морфологічний потенціал синтаксису в поезії шістдесятників: дис. ... канд. філол. наук спец. 10.02.01 «Українська мова» / Слобода Наталія Володимирівна. – Дніпропетровськ, 2010. – 211 с.

УДК 811.161.1'276.6:33]: 811.161.2'276.6:33

**Г. В. Соболева,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри лінгвістики і обществознавства,  
ЧВУЗ «Донецький університет економіки і права»,  
г. Бахмут

### СОВРЕМЕННАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ФРАГМЕНТ РУССКОЙ И УКРАИНСКОЙ КАРТИН МИРА С УЧЕТОМ МЕТАФОРИЗАЦИИ

*Соболева Г.В. Сучасна економічна термінологія як фрагмент російської та української картин світу з урахуванням метафоризації.*

*У статті проаналізовано економічний фрагмент наукової мовної*

картини світу в російській мові у зіставленні з українською. Терміни порівняно, виходячи із їх тлумачення у перекладному двомовному економічному словнику. Звернено увагу на національно-культурні особливості тлумачення економічного поняття та їх репрезентацію в словниковій статті. Приділено увагу сучасній економічній термінології, при утворенні якої відбувається перенос лексичного значення. Описано групи економічних термінів з урахуванням значення термінів, їх метафоричного зв'язку з вихідним значенням слів.

**Ключові слова:** картина світу, фрагмент мовної картини світу, національна картина світу, економічна термінологія, підмова економіки.

**Соболева Г. В. Современная экономическая терминология как фрагмент русской и украинской картин мира с учетом метафоризации.**

В статье анализируется экономический фрагмент научной языковой картины мира в русском языке в сопоставлении с украинским. Термины анализируются и сравниваются, исходя из их толкования в переводном двуязычном экономическом словаре. Обращается внимание на национально-культурные особенности толкования экономического понятия и их репрезентацию в словарной статье. Уделяется внимание современной экономической терминологии, при образовании которой происходит перенос лексического значения. Описываются группы экономических терминов с учетом значения терминов, их метафорической связи с исходным значением слов.

**Ключевые слова:** картина мира, фрагмент языковой картины мира, национальная картина мира, экономическая терминология, подязык экономики.

**Soboleva G. V. Modern Economical Terminology of Russian and Ukrainian Worldview With Regard to Metaphorization.**

The economical fragment of the scientific language world picture in Russian comparing with Ukrainian is analyzed in the article. Terms are analyzed and compared starting from term interpretation in the translated bilingual economical dictionary. National and cultural features of the economic concept interpretation and their representation in the dictionary article. In the research modern economic terminology is paid attention to, in the process of its formation interference of lexical meaning takes place. Results of the carried-out analysis are stated, groups of economic terms taking into account term meanings, their metaphorical connection with initial word meaning are described.

**Keywords:** worldview, fragment of the scientific language world worldview, national worldview, economic terminology, economic sublanguage.

В последние десятилетия в системе украинского языка развиваются и продолжают формироваться различные специальные подязыки (в том числе подязык экономики). А поскольку в связи с этим важными и актуальными остаются переводные экономические словари, нас заинтересовала проблема сопоставительного анализа русской и украинской экономических терминосистем.

В экономике как одной из современных областей деятельности человека появление новых терминов – постоянно действующий процесс, который в последнее время протекает особенно активно вместе с интенсивным развитием самой экономики. Это прежде всего обуславливает неослабевающий интерес исследователей к этому пласту лексики любого современного языка, в том числе русского и украинского.

Предметом изучения исследователей являются как экономические термины в целом, так и термины различных сфер внутри этой области (например, банковская, финансовая терминология и др. в рамках экономической терминосистемы). Среди наиболее актуальных проблем изучения экономической терминосистемы являются, например, такие вопросы: образование и рост в экономической терминологии расчлененных номинаций, включающих в свой состав неизменяемый зависимый компонент (Т. С. Пристайко, И. И. Турута, Л. А. Ким и др.); когнитивный аспект рассмотрения терминологии, ее изучение в рамках проблемы языковой картины мира (Л. В. Ивина, В. И. Гвазава, Ю. Р. Олещенко и др.); освоение заимствованной терминологии (Е. В. Сенько), профессиональный перевод и др.

Несмотря на множество основательных работ, посвященных изучению термина, учеными неоднократно отмечалось «отсутствие общепринятого определения самого понятия «термин»» [3, с. 14], что обусловлено многоаспектностью данного понятия, фактом его изучения разными науками (философией, логикой, лингвистикой, терминоведением), появлением нового подхода к его изучению (когнитивного). В данном исследовании, опираясь на определение О. С. Ахмановой, вслед за Т. С. Пристайко, в качестве рабочего было принято следующее определение: термин – это «слово или словосочетание специального (научного, технического и т.п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т.п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [3, с. 19]. Можно опираться на такое же по сути, но более лаконичное и упрощенное определение: «Слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности человека» [13, с. 144].

Начиная с основоположника теории языковой картины мира В. Фон Гумбольдта, в языкознании и смежных науках при рассмотрении проблемы картины мира стали говорить о репрезентации целостного абстрактного образа мира, находящегося в сознании носителей языка, лингвистическими средствами.

Вычленение специфических черт, выявление национальных особенностей восприятия и осмысления определенного фрагмента действительности являются актуальными вопросами изучения национальной картины мира (Ю. Д. Апресян, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев и др.). Активно разрабатывается проблема языковой картины мира через изучение и описание ее отдельных фрагментов (Ю. Д. Апресян, Т. В. Булыгина, Е. С. Кубрякова, Т. В. Симашко, Е. В. Урысон, А. Д. Шмелев, Е. С. Яковлева и др.).

В современной науке объектом изучения стали различные языковые картины мира: художественная, научная, религиозная и др. При исследовании

научной картины мира лингвисты исследуют специальные подязыки разнообразных сфер деятельности человека и прежде всего термин как основную единицу научного знания (В. М. Лейчик, Б. Н. Головин, Т. С. Пристайко, В. П. Даниленко, В. А. Татаринов и др.). Среди отдельных сфер деятельности и знаний в жизни современного человека одной из актуальных сегодня является сфера экономики. Актуальность же экономической сферы деятельности сделала терминосистему экономики одной из активно изучаемых в различных языках, в том числе в русском и в украинском. Среди исследуемых проблем экономической терминосистемы в целом и ее различных сфер актуальными остаются и различные аспекты ее изучения в рамках понятия языковой картины мира.

Таким образом, активное описание отдельных фрагментов языковой картины мира, выявление национальных особенностей картины мира, а также сама проблема разработки понятия картины мира, наличие различных точек зрения в связи с термином «языковая картина мира» свидетельствуют об актуальности данных вопросов в современном языкознании.

Объектом нашего внимания явилась экономическая терминология, отображенная в одном из современных словарей, указанных в источниках («Українсько-російський економічний тлумачний словник», далее СФ). Выбор источника языкового материала обусловлен двумя причинами. С одной стороны, данный словарь включает специальные наименования из всех областей экономики, маркетинга, менеджмента, мерчандайзинга, банковского дела, бухгалтерии, финансов и предпринимательства. С другой стороны, объем словаря составляет около 3 тысяч терминов, выбранных на базе более полных источников (Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М., 2003; Большой экономический словарь / Авт.-сост. А. Б. Борисов. – М., 1999; Бенжамен Г., Пике М. Экономический и коммерческий словарь.– М, 1993, а также русско-украинские переводные словари экономической направленности). Это, таким образом, далеко не полный специальный словарь. Однако он, будучи предназначенным для студентов, работников финансово-кредитных предприятий и подобное, является практическим, ходовым словарем, который содержит самые актуальные и необходимые в работе термины данной сферы деятельности. В современных условиях развития и взаимовлияния языков и экономических систем проведенное исследование в целом представляется актуальным.

Источником языкового материала исследования послужили около 3 000 экономических терминов и понятий, методом сплошной выборки извлеченные из двуязычного переводного толкового специального словаря (СФ). Проведенный анализ показал, что из всего массива терминов 1536 наименований являются аналитическими (аббревиатуры, сложные слова, словосочетания). Это может служить иллюстрацией тезиса В. М. Лейчика о том, что «аналитизм номинативных конструкций присущ современным языкам для специальных целей (ЯСЦ) так же точно, как и разговорной речи». Это не противоречит уже имеющимся исследованиям, которые дают основание ученому в той же работе утверждать, что «подавляющее большинство терминов

представляет собой не слова, а словосочетания из двух-трех слов (до 90% в ряде терминосистем); иначе говоря, расчлененность, аналитичность характерна для современной естественнонаучной, технической, экономической специальной лексики...» [4, с. 108].

Например, терминологическое сочетание *маркетинг протидіючий* переводится на украинский соответственно *маркетинг протидіючий*. Но подобную схожесть в построении терминов наблюдаем не всегда. Украинский перевод сочетания *маркетинг розвиваючийся* свидетельствует о специфике украинской подсистемы, которая связана с невозможностью в данном случае образовать причастие: *маркетинг, що розвивається*.

Поскольку термин возникает в подъязыке науки как наименование обобщенного понятия или класса реальных объектов или явлений действительности, то процесс терминообразования (сознательный или стихийный), как любой другой лексической единицы, происходит, как известно, по общим для человечества законам мыслительной деятельности. Термин, таким образом, является важнейшим инструментом познания как часть языковой номинации вообще, в основе которого «лежит сложный характер связи в триаде «предмет – понятие о предмете – название предмета». А способность служить названием какого-либо элемента человеческого опыта есть одновременно и способность отражать не только единичный реальный предмет, но и его обобщенный образ» [9, с. 6]. Однако, базируясь на общих законах, в результате процесса номинации в термине могут найти отражение признаки, ассоциации и другие особенности восприятия, обобщения и осмысления того обобщенного образа, который называет термин. А это уже связано, как отмечал В. фон Гумбольдт, с социальными, культурными или иногда индивидуальными особенностями и опытом носителей конкретного языка. В связи с этим нас заинтересовал вопрос отражения национально-культурной специфики, нашедшей репрезентацию в терминологии подъязыка экономики русского и украинского языков.

В нескольких терминах семантический анализ показал разницу во взгляде на один и тот же концепт в сознании носителей русского и украинского языков, разницу актуальной информации об этом концепте среди всех объективно присущих его структуре. Например, русскоязычный термин *акций дробление* переводится на украинский *акцій розподіл*. Если учитывать, что «дробить» – это ‘разбивать на мелкие части или разделять, расчленять’ [6, с. 176], то *дробление* является процессом такого разбивания или деления и расчленения (скорее всего, чего-то целого). Украинское же *розподіл* переводится как «распределение» [1, с. 482], т.е. процесс, связанный с действием «распределить» (‘разделить, поделить между кем-л.’ [11, т. 3, с. 656-657] набор, множество чего-то целого, не раздробленного). Разницу в осмыслении данного концепта подтверждает и потенциальная возможность перевода составляющего терминологического сочетания слова *дробление* одним из вариантов: «дроблення, дробіння, дрібнення, роздрібнювання, роздрібнення, подрібнювання, подрібнення, роздроблення, роздроблювання, кришіння» [5,



с. 196]. Однако главным является то, что анализируемая разница находит отражение в толковании самого термина: «акцій розподіл, акцій дробление – один із методів витягування додаткового фундаторського прибутку, а також залучення більш широкого загалу інвесторів. Використовується у випадках, коли курс акцій підіймається достатньо високо і є можливість «розщеплення» акцій шляхом кратного збільшення їхньої кількості щодо пропорції, наприклад, дві нові акції за одну стару або три за дві» [14, с. 24]. Таким образом, видимо, можно говорить еще и о том, что русскоязычный вариант термина имеет более явную мотивацию, благодаря которой данный термин можно отнести к правильно ориентирующим терминам, т.е. к таким, у которых «внутренняя форма термина указывает на существенный признак понятия» (данная классификация терминов Лоте в зависимости от разной степени их мотивированности приведена Т. С. Пристайко в одной из глав указанной книги) [9, с. 24].

Другой характер носит разница в переводе термина *работа сверхурочная* – *робота понаднормова*. Среди вариантов перевода русского слова *сверхурочный* находим следующие: «понаднормовий, наднормовий; (внеочередной) позачерговий» [5, с. 911]. Очевидно, что в отличие от русскоязычного терминологического сочетания украинский термин (как и все его потенциально возможные варианты) является мотивированной номинацией.

С нашей точки зрения, интересны результаты сравнения, которые выявили схожие особенности в нескольких группах терминов. Специфика этого блока терминов состоит в том, что в ряде русскоязычных терминологических сочетаниях наблюдается гораздо больший набор синонимических составляющих термина по сравнению с украиноязычными их вариантами. Например, и *сделка*, и *соглашение* в составе термина переводятся как *угода*: *характер сделки* – *характер угоди*, *биржевая сделка* – *біржова угода*, *компенсационные сделки* – *компенсаційні угоди*, *офсет-сделка* – *офсет-угода*, *агентское соглашение* – *агентська угода*, *кредитное соглашение* – *кредитна угода*, *лицензионное соглашение* – *ліцензійна угода* и др. Однако в одном случае встретился непоследовательный перевод: *кассовая сделка* – *касова операція*. Анализ другой группы терминов выявил, что синонимический ряд из трех составляющих терминосочетаний в русском языке соответствует одному варианту перевода в украинском (*затраты, расходы, издержки* – *витрати*): *функция затрат* – *функція витрат*, *таблица затрат и результатов* – *таблиця витрат і результатів*, *смета расходов* – *кошторис витрат*, *внепроизводственные расходы* – *позавиробничі витрати*, *делимые издержки* – *ділені витрати*, *дополнительные издержки обращения* – *додаткові витрати обертання*, *издержки (расходы)* – *витрати*, *накладные расходы (косвенные затраты)* – *накладні витрати (непрямі витрати)* и др. Еще один выявленный синонимический ряд составляющих русскоязычного термина соответствует уже двум возможным вариантам, хотя второй в украинском переводе встретился лишь один раз, да и то дается как возможный вариант термина (*ущерб, убыток, убыль* – *збиток, шкода*): *ущерб* – *збиток (шкода)*, *убытки (хозяйственные)* – *збитки (господарські)*, *взимание убытков* – *стягування збитків*, *чистые*

*убытки* – *чисті збитки*, *естественная убыль* – *природний збиток* и др. Пример, с нашей точки зрения, близкий к рассмотренным терминам (*потери* – *утрати*), является единичным для обоих языков. Не дифференцируются в украинском языке русские составляющие *пособие* и *помощь*: *выходное пособие* – *вихідна допомога*, *государственное пособие* – *державна допомога*, *гуманитарная помощь* – *гуманітарна допомога*. Интересно, что просто *пособие* – это *допомога матеріальна*. Видимо, образование украиноязычного мотивированного терминологического сочетания можно объяснить тем, что общеупотребительного слова *допомога* оказалось недостаточным для того, чтобы одно слово воспринималось как термин (или стало термином).

Примерами перевода немотивированных русскоязычных терминов на мотивированные украинские являются также следующие: *импорт косвенный* – *імпорт непрямий*, *государственная пошлина* – *державний збір*, *скидка* – *знижка*, *косвенные затраты* – *непрямі витрати*, *японский центр производительности* – *японський центр продуктивності*.

Сопоставительный анализ терминов взятого нами словаря показывает, что несоответствия в переводе экономической терминологии могут иметь последовательный характер. Например, все терминологические сочетания с существительным *процент* в переводе с русского на украинский даются соответственно со словом *відсоток*: *банковский процент* – *банківський відсоток*, *действительная ставка процента* – *дійсна ставка відсотка*, *ссудный процент* – *позиковий відсоток*, *начисленные проценты* – *нараховані відсотки*. Однако как только в подобных сочетаниях появляется однокоренное прилагательное *процентный*, в украинском варианте терминологического сочетания дается только однокоренное *процентний*, но не *відсотковий*: *арбитраж процентный* – *арбітраж процентний*, *фиксированная процентная ставка* – *фіксована процентна ставка*, *эффективная процентная ставка* – *ефективна процентна ставка*.

Интересна закономерность в употреблении в составе термина слов *деньги/денежный* и *средства*. Поскольку «деньги» на украинском – «гроші», достаточно большое количество терминологических сочетаний с этим словом переводятся соответственно: *количественная теория денег* – *кількісна теорія грошей*, *кредитные деньги* – *кредитні гроші*, «отмывание» *денег* – «відмивання» *грошей*. В сложных словах-терминах корни также переводятся последовательно: *квазиденьги* – *квазігроші*. Название русской денежной единицы XVI ст. *копейка* (*копейная деньга*) также дается в переводе как *копійка* (*копійний гріш*). В данном случае последовательно и без исключений переводятся и однокоренное прилагательное *денежный* – *грошовий*: *карточка денежная* – *картка грошова*, *налог на доходы от денежных капиталов* – *податок на доходи від грошових капіталів*, *фонд денежного рынка* – *фонд грошового ринку*.

Однако если же речь идет о *денежных средствах*, на украинский язык термин переводится уже с учетом только того, что «средства» – это «кошти»: *аккумуляция денежных средств* – *акумуляція коштів*, *движение денежных средств* – *рух коштів*.

Далее можно говорить о непоследовательном переводе терминов данной сферы. Выше нам уже встретился такой пример непоследовательности. Еще одним примером таких нарушений последовательности является следующий. Ряд терминологических сочетаний со словом *срок* дается с соответствующим термином *срок*: *ликвидационный срок* – *ліквідаційний строк*, *система «точно в срок»* – *система «точно в строк»*. И также в сочетаниях с однокоренным прилагательным или с данным корнем в сложном термине: *досрочное прекращение договора* – *дострокове припинення договору*, *долгосрочные займы* – *довгострокові позики*, *долгосрочная цена безубыточности* – *довгострокова ціна беззбитковості*, *долг долгосрочный* – *борг довгостроковий*. Но в двух случаях встречаем соответственно *срок* – *термін*: *гарантийный срок* – *гарантійний термін*, *испытательный срок* – *іспитовий термін*.

Второй случай, выявленный нами в процессе анализа, показывает непоследовательность перевода в терминах прилагательного *параллельный*. В одном случае встречаем перевод: *параллельная валюта* – *паралельна валюта*. Однако в двух сочетаниях дается вариант перевода *параллельный* – *рівнобіжний*: *параллельная сделка* – *рівнобіжна угода*, *параллельный рынок* – *рівнобіжний ринок*.

Последовательный перевод терминов свидетельствует о формировании собственной терминосистемы, со своими тонкостями семантических отличий в значениях экономических понятий, процессов и под. Причины же непоследовательного перевода отдельных составляющих терминологических сочетаний могут свидетельствовать о том, что, возможно, этот процесс формирования собственной терминологии, который шел под влиянием русского языка (о чем свидетельствует приведенный выше перечень русскоязычных лексикографических источников, использованных при составлении взятого нами словаря), еще не завершен.

Исходя из исследуемого языкового материала, можно говорить также о метафорическом фрагменте экономической картины мира как ее части. При этом в данной случае своей целью мы ставили системное описание терминов-метафор экономической сферы деятельности человека на базе взятого экономического словаря (СФ). Отсюда конкретными задачами были выявление слов данной группы лексики из общего состава лексики указанного словаря, анализ собранного материала и его систематизация.

В результате сплошной выборки из около 3000 терминов и понятий было выявлено около 170 лексических единиц, которые образованы в результате семантического переноса значения слова и являются, следовательно, метафорическими терминами.

Учитывая, что терминологическую часть специальной лексики любой области знания или деятельности (в том числе и подъязыка экономики) составляют не только термин, но и такие ее разновидности, как номен (номенклатурный знак) и профессионализмы, необходимо отметить, что основную часть собранного материала составили собственно термины. К ненормативной специальной лексике относятся лишь единичные сочетания со словарной пометой *жарг.*: «*дуэль шумная*», «*отмывание*» денег, «*белый слон*»,

«четыре М». Номенклатурные знаки с метафорической окраской в своем значении типа *экономическая зона «банковский рай»* в собранном материале представлены также единичными наименованиями.

Анализ собранного языкового материала показал возможность его распределения по группам, исходя из сферы-источника, или области-источника, области-донора (термины Т. С. Пристайко) [8, с. 202, 206], откуда и происходит перенос значения. Результаты исследования показали, что группировка метафорической терминологии по значению с учетом сфер-источников и количественного распределения данных терминов образует ядро данной группы лексики и не столь значительную по числу составляющих ее единиц периферию.

Еще одной существенной особенностью исследованного языкового материала является то, что процесс метафоризации экономической терминологии как одной из областей специального знания носит антропоморфный характер. Данный вывод не противоречит мнению современных лингвистов о том, что «в научных картинах мира широко распространены «антропоморфные метафоры», представляющие окружающий мир по аналогии с человеком» [8, с. 203].

Наиболее обширными оказались несколько групп специальной лексики. Среди них, например, термины с областью-источником «природа». В нее входят такие, например, термины-метафоры как: *развитие экономики, естественный темп роста, таблица «возраста» задолженностей, поток цен, материальный поток, дерево целей, фазы экономического цикла* и др. К данной группе примыкает немногочисленная, но близкая по значению группа со значением «человек как биологическое существо», в которой присутствует лишь одно показательное наименование: *лицо* как часть человеческого тела (*должностное лицо, юридическое лицо, физическое лицо*).

Столь же обширны еще несколько групп, которые объединяются вокруг человека уже как социального существа. Например, группа со значением «быт, предметы бытовой сферы»: *чистая продукция, валютная «корзина», портфель заказов, портфель ценных бумаг, «почтовый ящик», «зонтик цен», стеллаж* (в значении «одна из форм биржевых угод» [14, с. 268]) и др. Отдельную группу составляют такие единицы, которые метафорически связаны с отношениями между людьми, особенностями их поведения: *бегство капиталов, шумная дуэль, встречная торговля, система участия, биржевая паника* и др.

Следующие несколько групп терминов-метафор связаны с отдельными сферами деятельности человека в обществе. Среди них группа «строительство и сооружения»: *«окно льготных кредитов», потолок цен, процентное покрытие, торговый дом*. Сюда же входят группы «армия и военное дело» (*кредит револьверный, безопасность финансовая, блокада экономическая, тактика экономическая, фондовооруженность*) и «политика» (*товарная/финансовая/фискальная политика, делегирование полномочий*). Наименования экономических понятий, которые образовались при помощи переноса значения из различных сфер культурной жизни человека, по

отдельности немногочисленны, но при объединении в группу «сфера культурной жизни» по численности могут быть отнесены к группам наименований по сферам деятельности человека. Среди таких сфер выделяются следующие подгруппы метафорических терминов: музыка (*аккордная плата труда, казначейские ноты* (как бумажные деньги или один из видов государственных обязательств [14, с. 265])), одежда, мода (*стиль руководства, товарный шлейф*), услуги (*склад-отель, телешопинг*), физкультура и спорт (*ринг* (как синоним термину *биржевой круг*)), религия («*банковский рай*», *явление ореола*).

Последнее большое объединение групп терминологических единиц составляют метафоры, которые соотносятся с различными науками. Среди них естественные науки: медицина (*экономическая диагностика предприятия, экономический шок, режим экономии, финансовые операции банков*), математика (*параллельная валюта, вертикальная интеграция, «четыре М», порочный круг бедности, реальный сектор экономики, сегмент рынка*), физика (*экономические рычаги, ошибка в проводке, жесткая заработная плата*). Среди гуманитарных наук областями-донорами стали такие: история и юриспруденция (*анархия производства, валютная интервенция, арест на вклад, налоговое бремя, хронология экономического цикла*), филология (*валютная оговорка, тендерная оговорка, трактат* (в значении «міжнародний договір, угода» [14, с. 280])).

Все названные и описанные выше группы исследуемой лексики составляют ядро метафорической экономической терминологии. Отдельные единичные наименования составляют периферию метафорической терминосистемы экономической сферы. Данная периферия складывается из следующих групп наименований: учебные заведения (*ясельное финансирование* (в значении «*фінансові ресурси, інвестиції, які вкладають інвестори в приватні компанії в початковий період їхнього створення...*») [14, с. 312]), торговля (*весовой коэффициент*), морское дело (*свободная гавань, налоговые гавани*), авиация (*взлет* (в значении «фаза розвитку економіки країни, позначена появою автоматизму господарського піднесення внаслідок вивільнення з порочного кола слабозвинутості» [14, с. 130])), химия (*атомистичность рынка*).

Необходимо учитывать, что граница между ядерной частью и периферией вообще не может считаться абсолютной. Подвижность, нечеткость границ может выявиться и при подключении дополнительных более полных лексикографических источников экономической терминологии. Однако, учитывая характеристики исследуемого словаря, полученную структуру можно считать базовой, а выявленные ее особенности закономерными.

В собранном материале встретились несколько метафорических наименований, в которых области-источники переноса значения совмещаются, пересекаются. Например, оценка, мораль и математика (*порочный круг бедности*) или история и физика (*хронометраж*).

Таким образом, проведенное исследование выявило ряд особенностей метафорического фрагмента русской экономической языковой картины мира. С одной стороны, этот фрагмент является составляющей частью научной картины

мира, которая понимается как «отражение объективной действительности, целостное и систематизированное представление об окружающей действительности на каждом определенном этапе развития научного познания» [7, с. 24-25]. Частью, которая составляет картину мира отдельных наук (в данном случае науки экономической). С другой стороны, исследуемый фрагмент является составляющей общенациональной языковой картины мира, которая создается лингвистическими средствами. И то и другое вносит свой вклад в формирование целостного представления об этой действительности, целостного образа мира. Такой «целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека», был осмыслен как сложное и многоаспектное понятие концептуальной картины мира [10, с. 19]. В связи с этим интересен сопоставительный анализ метафорической терминологии в русском и украинском языках, так как здесь нельзя говорить об абсолютном соответствии.

Необходимо отметить, что исследуемый материал не выявил большого количества отличий в метафорических фрагментах данных языков. Однако отличия между русскоязычными терминами и их украинским переводом свидетельствуют о том, что в осмыслении научных понятий прослеживаются национальные специфические черты. Так, например, в одном случае при отсутствии метафоризации в русском термине в украинском переводе находим перенос значения: *весовой коеффіцієнт* – «*вага*» *фактора*. Обратный случай, когда в украинском переводе исчезает метафорический перенос: *потолок цен* – *найвищий рівень цін*. Третий вариант отличий состоит в том, что при естественном едином значении термина отличаются оттенки переноса значения. Так, при общем значении «фиктивный взнос» русскоязычный термин *вклад мнимий* имеет украинский перевод *внесок уявний*. Видимо, неверным будет полагать, что выбор прилагательного из целого ряда возможных оказался случайным, так как переводной украино-русский словарь даже небольшого объема делает такой выбор достаточно широким: «**уявний** мысленный; (*не существующий*) воображаемый, мнимый, *реже* призрачный» [1, с. 538]. Русскоязычный же термин делает акцент на прилагательном *мнимый*, то есть «несуществующий в действительности; кажущийся, воображаемый» [11, т. 2, с. 280].

Особая, хотя и немногочисленная, группа языкового материала вызывает интерес в связи с тем, что в русском языке лексические единицы этой группы (или однокоренные наименования) являются устаревшими, а в украинском сохранились в составе современной экономической терминологии. Так, *скарбница* как «в старину на Украине – казна, место хранения казны» [12, с. 425] стержень своего лексического содержания (связь с государственной казной) сохраняет в однокоренном слове терминологического сочетания *скарбницька емісія* (*казначейская эмиссия*) и *скарбницькі ноты* (*казначейские ноты*). Или прилагательное *митный* в своем первоначальном значении присутствует в ряде экономических терминов украинского языка: *митний огляд* (*таможенный досмотр*), *митний тариф* (*таможенный тариф*), *митна сплата* (*таможенная плата*), *митна територія* (*таможенная территория*),

*вантажна митна декларація (грузовая таможенная декларация)*. Здесь же однокоренные и исходные для прилагательных существительные: *мито (пошлина), митниця (таможня), статистичні мита (статистические пошлины)*. Україно-руські відповідності, таким образом, роблять явними освітальні зв'язки слів: якщо *митний* – це *таможенний* (від *митниці*), то *безмитний* – *безпошлинний* (уже від *мито – пошлина, увіз безмитний – ввоз безпошлинний*). Тому зрозуміло, що *таможенна пошлина* перекладається як *митна сплата*, щоб уникнути двох однокоренних слів в одному терміні.

Проведене дослідження показало, таким образом, що процес метафоризації як характерний і продуктивний механізм мислення активно бере участь в формуванні терміносистеми економічної сфери діяльності людини і має ряд специфічних особливостей.

Проведений аналіз не може претендувати на всеохоплююче дослідження підязика економіки во взятих мовах. Далішнє дослідження може бути пов'язано з аналізом окремих груп метафор, а також синонімічних і антонімічних відносин між термінологічними найменуваннями. Особливий аспект можливого далішого дослідження може бути пов'язаний з сопоставительним аналізом національної специфіки мови науки в російській і українській мовах на базі інших лексикографічних джерел або монографій.

#### **Список использованной литературы**

1. Ганич Д. И. Русско-украинский и украинско-русский словарь / Д. И. Ганич, И. С. Олейник. – Киев, 1991.
2. Гвазава В. И. Терминология как основная база пополнения словарного состава языка / Гвазава В. И. // Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках: Материалы II Международной научной конференции / Днепропетровск 14-15 апреля 2005 г. // Составитель Т. С. Пристайко – Днепропетровск, 2005.
3. Ким Л. А. Черты аналитизма в терминсистемах русского языка / Л. А. Ким, Т. С. Пристайко. – Днепропетровск: Пороги, 2008.
4. Лейчик В. М. Проявление тенденции к аналитизму в языках для специальных целей / Лейчик В. М. // Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках: Материалы IV Международной научной конференции. Днепропетровск, 9-10 апреля 2009 г. // Составитель Т. С. Пристайко. – Днепропетровск: Пороги, 2009. – 424 с. – С. 107-110.
5. Новейший русско-украинский словарь. Новітній російсько-український словник / Укладачі: Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. – Харків, 2004.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская АН. – Москва, 1996.
7. Петрова Л. А. Лингвокогнитивные основы художественной картины мира: монография / Л. А. Петрова. – Симферополь, 2006.
8. Пристайко Т. С. Термины-метафоры как маркеры национальной научной картины мира / Пристайко Т. С. // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. научных трудов. Вып. 2. – Архангельск: Поморский университет, 2005. – С. 201–207.

9. Пристайко Т. С. Очерки по русской терминологии экономики и права: монография / Т. С. Пристайко, Е. А. Конопелькина, Э. В. Неженец; под общ. ред. проф. Т. С. Пристайко. – Днепропетровск: Нова ідеологія, 2011.

10. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М., 1988.

11. Словарь русского языка / под ред. А. И. Евгеньевой: в 4 т. – Москва, 1981–1984.

12. Сомов В. П. Словарь редких и забытых слов / В. П. Сомов. – Москва: Астрель, АСТ, 2002.

13. Столярова Л. П. Базовый словарь лингвистических терминов Столярова Л. П., Пристайко Т. С., Попко Л. П. – Киев: Издательство Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств, 2003. – 192 с.

14. Українсько-російський економічний тлумачний словник / Авт.-упор. В. М. Копоруліна. – Харків, 2005. – 4000 с. (Словник фахівця). (В тексті – СФ).

**УДК 811.161.1'42 Мартынов**

**О. А. Тронь,**

*студентка IV курса факультета иностранных языков, группа РАФ-14,*

**О. Б. Каневская,**

*канд. пед. наук, доцент,*

*Криворожский государственный педагогический университет,*

*г. Кривой Рог*

## **СОСТАВ И ФУНКЦИИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ЛЕОНИДА МАРТЫНОВА**

***Тронь О. О., Каневська О. Б. Склад і функції кольоропозначень у поетичному мовленні Леоніда Мартинова.***

*У статті схарактеризовано склад і функції кольоропозначень у поетичному мовленні Л. Мартинова. Під час дослідження було встановлено наступне: домінування ахроматичних кольорів (білий, чорний), хроматичні кольори (червоний, зелений, голубий) менш поширені; характерне для кольорової лексики переважання прикметників; використання кольоропозначень у номінативній функції, функції обмеженого сполучання та у складі різних тропів (епітетів, метафор, порівнянь).*

***Ключові слова:*** колір, хроматичні та ахроматичні кольори, кольоропозначення, поетичне мовлення, Л. Мартинов.

***Тронь О. А., Каневская О. Б. Состав и функции цветообозначений в поэтической речи Леонида Мартынова.***

*В статье охарактеризованы состав и функции цветообозначений в поэтической речи Л. Мартынова. В ходе исследования было установлено следующее: доминирование ахроматических цветов (белый, чёрный), хроматические цвета (красный, зелёный, голубой) встречаются реже;*



характерное для цветовой лексики преобладание имён прилагательных; использование цветообозначений в номинативной функции, функции ограниченной сочетаемости и в составе различных тропов (эпитетов, метафор, сравнений).

**Ключевые слова:** цвет, хроматические и ахроматические цвета, цветообозначения, поэтическая речь, Л. Мартынов.

**Tron O. A., Kanevskaya O. B. The structure and functions of color markings in the poetic speech of Leonid Martynov.**

*In the article is characterized the structure and functions of color markings in the poetic speech of Leonid Martynov. Is established the domination of achromatic colors (white, black); chromatic colors (red, green, blue) are less common; the predominance of adjectives, which is characteristic of color vocabulary; the use of colors in the nominative function, the function of limited compatibility and in the structure of various tropes (epithets, metaphors, comparisons).*

**Keywords:** color, chromatic and achromatic colors, color markings, poetic speech, L. Martynov.

Значение цвета в поэтическом творчестве трудно переоценить. Через цвет и цветообразующие тропы можно уловить психоэмоциональное состояние поэта при написании того или иного произведения; цветообозначения передают чувства, которые он хочет возбудить в читателе, отражают выбранную проблематику, создают настроение наряду с метрикой, ритмикой и т.п.; наконец, цвет может указывать на степень экспрессивности, культурный уровень, образование и темперамент автора. Психолог П. В. Яньшин справедливо указывает: «... цвет является не только атрибутом дневного зрения, но – что безмерно важнее – атрибутом человеческого сознания, атрибутом душевной организации, наряду с эмоциями, мотивами и мышлением» [4, с. 218]. Поэтому изучение системы слов-цветообозначений в русском языке, находящейся под влиянием культуры, истории, традиций и социальных изменений русского народа, представляет научный интерес.

Исследователи отмечают, что с древнейших времён цветовая символика не была однородной, хотя нейрофизиологические основы восприятия цвета универсальны. Но «вопрос о физиологии восприятия имеет мало отношения к вопросу о цветовой концептуализации, – справедливо отмечает А. Вежбицкая. – Цветовое восприятие является, вообще говоря, одним для всех групп людей. Но языковая концептуализация различна в разных культурах. То, что происходит в сетчатке и в мозгу, не отражается непосредственно в языке. Язык отражает происходящее в сознании, а не в мозгу, наше же сознание формируется, в частности, и под воздействием окружающей нас культуры» [1, с. 238–239].

Хотя цветообозначающая лексика исследована достаточно широко (был описан её состав, семантическая структура, стилистические функции), остаются не определёнными функции цветообозначений в поэтической речи многих авторов, в том числе и поэтов второй половины XX века.

Леонид Мартынов как поэт и прозаик представляет собой явление особого свойства и характера. «Стихи поэта, – писала Н. Соколова, – дают читателю ключ для понимания сложных законов художественного мышления, показывают путь к образному восприятию мира, учат поэтически мыслить» [3, с. 45]. Литературоведческие исследования творчества Мартынова представлены довольно широко (Е. Винокуров, С. Залыгин, Л. Лавлинский, А. Македонов, А. Михайлов, С. Поварцов и др.), но языковые особенности его поэтики изучены недостаточно. Цветовая лексика в поэтической речи автора также не стала предметом специальных исследований, хотя восприятие цвета и его отражение в поэтических произведениях составляет существенную часть авторской художественной картины мира.

**Цель** статьи – охарактеризовать состав и функции цветообозначений в поэтической речи Л. Мартынова.

Цвет в художественном тексте реализуется с помощью лексико-семантической парадигмы, в основе которого слово, называющее чистый цвет. Однако в поэзии этот цвет образует семантический ряд всевозможных оттенков, выражающих авторскую и традиционно-поэтическую символику, что красноречиво демонстрирует проведённый нами анализ цветообозначений, свойственных поэтической речи Леонида Мартынова.

В ходе исследования методом сплошной выборки было извлечено из поэтических произведений Л. Мартынова [2] 230 контекстов, содержащих лексические единицы со значением цвета.

Частотными в поэтической речи автора являются следующие цветообозначения: *белый* – 48 случаев словоупотребления, *чёрный* – 38, *красный* – 14, *зелёный* – 10, *голубой* – 9, *жёлтый* – 9, *тёмный* – 7, *розовый* – 5, *багряный* – 5 и др.

Как показывает анализ, по признаку ахроматические / хроматические цвета, в поэзии Л. Мартынова доминируют ахроматические цвета: *белый, чёрный*; хроматические цвета встречаются реже: *красный, зелёный, голубой*.

Состав цветообозначений, вычлененных из произведений Л. Мартынова, показывает характерное для колоративной лексики преобладание имён прилагательных, другие части речи используются поэтом значительно реже:

- прилагательные – 210 случаев словоупотребления (*розовый, белый, чёрный, багряный, зелёный, коричневый, голубой, тёмный, тускло-голубой, жёлтый, алый, серый, рыжий, золотой, матовый, красный, серебристый, чёрно-бурый, сине-зелёный, сытно-золотой, снежно-белый, рубиновый* и др.);

- существительные – 11 (*белизна, чернота, чернь, пожелтение, алость, синева* и др.);

- глаголы – 8 (*посеребрился, серебрится, краснеет, почерневший, пожелтевший* и др.).

Широкое использование прилагательных позволяет автору передать цветовую характеристику природы, одежды и предметов. Частотны полные прилагательные, используемые поэтом в функции описания: *Над фиалкой тускло-голубой* («Ты меня слышишь и раздражаешь»); *Белые стены* («Вологда»); *Во мгле, точно женщина синяя* («Трава»).

Краткие прилагательные придают высказыванию стилистическую экспрессию: *И лес лилов, и снег стал розов...* («Бегут вассалы Колчака»); *То ал, то бел, то жёлт, то розов...* («Летописец»).

Характерно для поэта использование сложных прилагательных, обозначающих цвет как общеязыковых: *В бело-жёлтых шляпах* («Экспериментальный квартал»); *Чёрно-бурая жертва* («Чёрно-бурая жертва»); так и индивидуально-авторских: *В один изумрудно-рубиновый зыбкий ручей* («Тоху-во-боху»); *Розово-алые плечи* («Чёрно-бурая жертва»).

Имена существительные в поэтической речи Л. Мартынова встречаются редко: *Над чернотой полей* («Ноябрь»); *Белизна места...* («Слова»). С их помощью создаются обобщенные картины природы.

Глаголы в поэтической речи Л. Мартынова передают динамику цвета: *Посеребрилась голова...* («Чары»); *Серебрится песок* («Никого, ничего...»).

Наиболее частотны слова, обозначающие белый, чёрный и красный цвета и их оттенки.

Так, Леонид Мартынов активно использует белый цвет при описании:

- природы (снег, цветы, ночь): *И плавают кувшинки белые, на тонких ножках встав со дна* («Самокатная»); *Мережится в белой ночи колдовской на Неве* (Мемуары) и др.;

- внешнего облика человека, его чувств: *И яростен до белого каленья* («Да здравствуют искатели дорог!»); *И к людям белым* («Полярная ночь») и др.

Чёрным цветом поэт описывает природу и животных: *Стонут репы, что земля черна* («Сон подсолнуха»); *Я бы мчался на чёрном коне* («Облака»); *Извивается чёрная кошка* («Автомобилисты»).

Л. Мартынов употребляет оттенок чёрного цвета – тёмный (13 случаев словоупотребления), как в прямом значении: *И заглядывал в тёмные сени я* («Дом с привиденьями»); *И чулан ей нужен тёмный* («Тревога»), так и в переносном: *Ваши тёмные дела* («О, люди, ваши тёмные дела»); *И всяческие тёмные делишки* («Хочу я, чтоб никто не умирал!»); *И тёмный собеседник мой* («Дедал»).

Красный цвет поэт использует при описании одежды, аксессуаров и бытовых предметов: *Мы красного меха в достатке* («Лукоморье»); *Чтоб обернуться мартом с красным бантом* («Семнадцатый год»); *Пля чернила красные...* («Меня, должно быть, ночью лихорадило»).

Розовый цвет (5 раз) в поэзии Л. Мартынова чаще всего используется для описания неба, снега, человеческого лица, что придаёт стихотворениям нежный оттенок: *И лес лилов, и снег стал розов. И розовая ночь была* («Бегут вассалы Колчака»); *Всё небо розово и звёздно* («Звёздный луч»); *До цветущих розовых щёк* («Идиллия»).

Зелёный цвет Л. Мартынов употребляет в нескольких значениях:

- ‘цвет травы и листьев’: *И зелены где-то поля ещё* («Я помню твоё младенчество»); *Лужок, зелёный бережок* («Самокатная»); *Зелёная, желтая, бурая (земля)* («Трава, никудашная, сорная»);

- ‘молодой, новый’: *В зоны зелёных предместий* («Старые счёты»).

Автор использует голубой (9 раз) цвет, чтобы подчеркнуть естественную

красоту природы: *Над фиалкой тускло-голубой* («Ты меня смешаешь и раздражаешь!»); *Над сводами их голубой снегопад* («Для кого старался снегопад?»); *И озарило голубое пламя* («Гиперборея»); *В предвесенних голубых глубинах* («Декабрь»).

С помощью цветowych синонимов Л. Мартынов конкретизирует оттенок определённого цвета, более точно описывает предмет:

- красный – алый: *Вспыхнул вдруг алый свет в светофорах* («Муза»); *рубиновый: Растаял рубиновый «стоп»* («Троллейбус рванулся из мрака»); *багряный: Померк багряный свет заката* («Воздушные фрегаты»); *прозрачно-алый: А голуби, прозрачно-алые* («Голуби»);

- коричневый – янтарный: *Становятся вовсе прозрачными, будто янтарными* («Радужность»); *тёмно-коричневый: Фигур тёмно-коричневых – мужских* («Пляж»);

- серый – оловянный: *Но в мутные их, оловянные глаза* («Ко мне привязывались пьяные»); *серебристый: В свой серебристый звонкий рог* («Царь природы»);

- цветной – пёстрый: *Домой весь этот веник пёстрый* («В садах за университетом»); *многоцветный: Меняют многоцветную окраску?* («Северная сказка»); *разноцветный: А – разноцветный целлофан* («Хор»).

Проведённый нами анализ поэтической речи Л. Мартынова позволил установить функции, которые выполняют цветообозначения в поэтических текстах автора:

1) **прямая номинация:** *Стонут репы, что земля черна* («Сон подсолнуха»); *Ночь шуришит в канаве жёлтым листом* («Балерина»); *Что с тобою, небо голубое?* («Что с тобою, небо голубое?») и др.;

2) **функция эпитета:** *оловянные глаза, синеглазый лён* («Вологда»), *чёрный конь* («Облака»), *белый лист* («Дела») и др.;

3) **функция метафоры:** *золотой листопад* («Такой и тебе показалась Сибирь»), *золотой янтарь* («Эрцинский лес»), *идёт она золотая* («Душа Иртыша»), *серебристый горностаи* («Август») и др.;

4) **функция сравнения:** *Белые старцы как грибы* («Вятчи»), *Как смуглый ангел мира* («Газетная тема») и др.;

5) **функция ограниченной сочетаемости:** *голубой снегопад* («Такой и тебе показалась Сибирь»), *факельного цвета* («Всплывает месяц в небеса»), *изумрудно-рубиновый ручей* («Тоху-во-Боку») и др.

Перечисленные функции дают возможность автору организовать текст, более точно передать основную идею текста, придают произведению образность и экспрессивность.

Таким образом, в поэтической речи Л. Мартынова цветообозначения используются в номинативной функции, функции ограниченной сочетаемости и в составе различных тропов (эпитетов, метафор, сравнений).

#### Список использованной литературы

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. / А. Вежбицкая. – Москва: Русские словари. – 1996. – С.238-239.

2. Мартынов Л. Избранные произведения. В 2т. / Леонид Мартынов /

Сост., подгот. текста и примеч. Г. Суховой-Мартыновой и Л. Суховой. – Москва: Художественная литература, 1990. – Т.1. Стихотворения. – 462 с. – Т.2. Стихотворения. – 478 с.

3. Соколова Н. А. Об этом что ни есть, новом мире... / Н. А. Соколова // Север. – 1972. – №3. – С. 45.

4. Яньшин П. В. Эмоциональный цвет: Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета / П. В. Яньшин. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1996. – 218 с.

#### **УДК 811.161.1'42 Войнович**

**А. А. Цепин,**

*студент магистратуры специальности 014.02 Среднее образование.  
Язык и литература (русский), факультет иностранных языков,  
Криворожский государственный педагогический университет,  
г. Кривой Рог*

### **СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В РОМАНЕ-АНЕКДОТЕ В. ВОЙНОВИЧА «ЖИЗНЬ И НЕОБЫЧАЙНЫЕ ПРИКЛЮЧЕНИЯ СОЛДАТА ИВАНА ЧОНКИНА»**

***Цепин О. О. Семантичні моделі створення комічного ефекту в романі-анекдоті В. Войновича «Життя та незвичайні пригоди солдата Івана Чонкіна».***

*У статті проаналізовано роман «Життя та незвичайні пригоди солдата Івана Чонкіна» В. Войновича й описано семантичні моделі створення комічного ефекту, які є характерними для творчого методу письменника. Було виявлено, що роман, побудований на анекдотичних ситуаціях, є різкою сатирою на устрій радянського суспільства, уклад життя людей та їх взаємовідносини. В. Войнович, використовуючи традиційні мовленнєві та немовленнєві прийоми комічного, суттєво оновлює їх, творчо перетворюючи та наповнюючи новим змістом, у результаті чого створюються нові семантичні моделі.*

***Ключові слова:*** комічний ефект, семантичні моделі, роман-анекдот «Життя та незвичайні пригоди солдата Івана Чонкіна», В. Войнович.

***Цепин А. А. Семантические модели создания комического эффекта в романе-анекдоте В. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина».***

*В статье проанализирован роман «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» В. Войновича и описаны семантические модели создания комического эффекта, характерные для творческого метода писателя. Было выявлено, что построенный на анекдотических ситуациях роман представляет собой резкую сатиру на устройство советского общества, образ жизни людей и их взаимоотношения. В. Войнович, используя традиционные речевые и неречевые приемы комического, существенно обновляет их, творчески преобразуя и наполняя новым содержанием, в*

результате чего создаются новые семантические модели.

**Ключевые слова:** комический эффект, семантические модели, роман-анекдот «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина», В. Войнович.

**Tsepin A. A. Semantic models of the creation of the comic effect in the novel-anecdote of V. Voinovich «Zhizn i neobyichaynyie priklyucheniya soldata Ivana Chonkina».**

*The article analyzes the novel «Zhizn i neobyichaynyie priklyucheniya soldata Ivana Chonkina», written by V. Voinovich and describes the semantic models of creating a comic effect, which characterize the writer's creative method. It was revealed that the novel, based on anecdotic situations, represents a sharp satire on the structure of Soviet society, the way people live and their relationships. V. Voinovich uses traditional speech and non-speech techniques of the comic and essentially updates them, creatively transforming and filling with new content, with the result that new semantic models are created.*

**Keywords:** comic effect, semantic models, novel-anecdote «Zhizn i neobyichaynyie priklyucheniya soldata Ivana Chonkina», V. Voinovich.

Комическое всегда было одним из предметов филологических исследований. Эту проблему плодотворно разрабатывали многие ученые, среди них: Ю. Б. Борев, В. Б. Брякин, М. А. Генкель, М. И. Дмитриовский, Е. М. Емельяненко, Л. Ф. Ершов, Т. А. Иванова, А. Н. Кожин, А. Н. Лук, М. П. Михлина, В. Я. Пропп и мн. др., которые пришли к выводу, что существование комического не может быть изолированным, комическое само по себе не существует, а возможно лишь в соотношении с идеалом.

Комическое в художественном тексте создается языковыми средствами, которые сами не могут производить комического эффекта. Это возможно лишь при умелом подборе и употреблении слов. Ведь комичны не слова, которые употребляются в произведении, а тот эффект, который они производят, находясь в определенном контексте. Писатели не только создают оригинальные речевые средства комического, но и творчески используют традиционные приемы. То есть каждый автор определенными приемами выражает комическое, из-за чего его стиль и язык его произведений становится уникальным и неповторимым.

Комплексное изучение творческого наследия В. Войновича является необходимым в современной филологии, поскольку творчество писателя сыграло заметную роль в историко-литературном процессе 1960-1990-х гг., расширило границы сложившейся системы жанров и во многом предопределило художественные открытия постреалистической и постмодернистской литературы.

**Цель** исследования – проанализировать роман «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» В. Войновича и описать семантические модели создания комического эффекта, характерные для творческого метода писателя.

Владимир Войнович – продолжатель сатирического жанра в современной литературе. Его самое известное произведение «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» долгое время не публиковалось в СССР, так как автор в сатирической форме высмеивал жизнь советского общества при режиме Сталина. Писатель подверг сатирическому анализу все важные сферы государства: народное хозяйство, армию, правительство и сам социалистический строй. Это было и иронизированием над бытом, укладом и жизнью советских людей. Автор, умело используя сказовую форму повествования, привлек внимание читателей к острым социальным проблемам, но не вынес им жесткий приговор. Результаты подобного жизненного уклада прямо не осуждались Войновичем, поэтому ситуации в большей части юмористичны. Под легкой, яркой, выразительной формой романа скрывается полный трагизма смысл, который отражал реальность той предвоенной и военной жизни. При страшном содержании роман является анекдотом, что достигается разнообразными средствами создания комического эффекта.

В. Войнович в романе «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» продолжает и развивает традиции создания комического, заложенные в русской литературе XX века М. Булгаковым, М. Зощенко, И. Ильфом и Е. Петровым.

В научной литературе существуют многообразные классификации приемов и средств создания комического эффекта. Однако необходимо согласиться с замечанием, сделанным М. А. Генкель: речевые приемы не могут существовать изолированно от содержания произведения, его идейного замысла, характера сюжета, состава действующих лиц. Комичными могут быть образы героев, те положения, в которые они попадают, несоответствия между поступками персонажей и их оценкой [2, с. 79]. Только совокупность речевых (комизм речи) и неречевых (комизм ситуации, комизм характеров, комизм самого содержания) приемов создают комический эффект в художественном произведении.

Проведенный нами анализ романа-анекдота В. Войновича позволил выделить семантические модели создания комического эффекта, свойственные творческому методу писателя. Охарактеризуем некоторые из них:

1. Модель «**использование в речи персонажа (необразованного деревенского мужика) иностранных слов**». Чаще всего заимствованная лексика употребляется неверно, с фонетическими и грамматическими ошибками: *эроплан, максима, минима, периуд, левольвер* и др.

В контексте: *Ты гляди, Нюрка, живая. А я думал, тебя уже все. Я ведь эроплан первый заметил, да. Я тут у бугра сено косил, когда гляжу, лежит. И в аккурат Нюрка, на твою крышу, на трубу прямо, да. Ну, думаю, сейчас он её счешет* [1, с. 11]; *Эроплан, Нюрка, от твоей трубы прошел вот на вершок максима. А минима и того менее* [1, с.11].

2. Модель «**резкий стилевой и смысловой контраст, столкновение лексики отвлеченной и конкретной**» [3, с. 137]: *Сведенье о том, как в Армии кормят, как одевают и насколько дают **портянки** – совершенно **секретная военная Тайна*** [1, с. 78].

3. Модель «**несоответствие между социальным статусом персонажа и его недостаточной образованностью, бескультурьем**». Речь «ученых» персонажей полна ошибок и неправильно употребленных слов. Так, речь парторга пестрит такими словами и выражениями, как: *бечь к магазину, каждый норовит стать взад* и др. Из уст Гладышева комично звучат слова: *паря; сперва; лазила; опосля* и др.

4. Модель «**использование контекстуальных антонимов**» – прием, неизменно вызывающий у читателя улыбку из-за необычности сопоставления или противопоставления известных ему слов. Например: ... *очевидцев с тех пор почти не осталось. Те, что остались **рассказывают** по-разному, а некоторые и вовсе **не помнят*** [1, с. 8]. (Нарушается при этом привычное противопоставление: *рассказывают – молчат*).

В сетованиях Нюры: «*Господи, – сверкнула в мозгу ее тревожная мысль, – я здесь **лежу**, а люди давно уж **глядят***» [1, с. 8]. (Сравните: *лежу – стою, сижусь* и т.д.).

5. Модель «**сопоставление значений многозначных слов**» (языковая игра). Например: в разговоре Плечевого и Курзова:

– ***Брешишь** ты всё* (в зн. ‘врешь’).

– ***Брешет** собака, а я говорю* (в зн. ‘лает’) [1, с. 11].

6. Модель «**использование омонимов, омографов, омоформ, омофонов и паронимов**» (языковая игра).

Например: Скупив в магазине всё, что было возможно и, объяснив это внезапным приездом гостей, баба Дуня тащила мешок домой.

– *Бабка, скидай мешок, будем **делиться***, – *быстро сказала Нинка.*

– *Ась? – в моменты личных катаклизмов баба Дуня сразу **глохла** на оба уха.*

– *Давай **делиться***, – *повторила Нинка.*

– *А кто ж у меня будет, Нинушка, **телиться**? – посетовала старуха. – Я корову свою еще запрошлый год продала. Мне ее не прокормить...*

– *Ты мне, бабка, своей козой голову не дури, а давай **мыло***, – *сказала Нинка.*

– *Нет, – отказалась бабка, – **полы не мыла**. Не успела* [1, с. 117].

7. Модель «**сравнение**»: *За железную птицу Нюра приняла обыкновенный У-2, а перекошенным клювом показался ей застывший винт* [1, с. 9] (сравнения по форме предмета); автор сравнивает толпу людей, собравшихся возле места вынужденной посадки самолета, с картиной «*Восстание крестьян*» [1, с. 9] (сходство по внешнему облику толпы, по цели собрания); председатель колхоза Голубев сравнивается с бабой, которую *посадили на кучу – **барахло сторожить*** [1, с. 13] (сходство по характеру действий); собравшаяся на митинг толпа с – «*гидрой*» [1, с. 18] (по сходству поведения); Миляга находит эквивалент советскому Учреждению в немецком устройстве жизни – «*Гестапо*» [1, с. 208].

8. Модель «**разрушение фразеологизма**». Многие из устойчивых выражений перефразируются автором, создаются новые сочетания, приобретающие в контексте комический смысл: *Боец **спит** – служба идет* [1,



с. 23]; *Не спеши исполнить приказание, его могут и отменить* [1, с. 23].

Использует писатель и прием сочетания фразеологизма (афоризма) с обиходной (даже просторечной, низкой лексикой), с дальнейшим его преобразованием. Так, Гладышев рассказывает о своей научной идее: *«Для хорошего урожая надо удобрить землю дерьмом. Из дерьма произрастают травы, злаки и овощи, которые едим мы и животные. Животные дают нам молоко, мясо, шерсть и все прочее. Мы все это потребляем и переводим опять на дерьмо. Вот и происходит, как бы это сказать, круговорот дерьма в природе»* [1, с. 90].

9. Модель «несоответствие прозвища и внешнего облика его носителя». Так, Чонкину в связи со слухами вокруг его рождения дали прозвище *Князь*. (Внешний облик, занимаемое положение и действия героя, резко противопоставлены прозвищу).

10. Модель «противопоставление реального имени и вымышленного»: *Афродита* (так звал ее Гладышев, а за ним стали звать и другие, хотя от рождения она числилась *Ефросиньей*) [1, с. 54].

11. «Говорящие» имена (фамилии): *От прочих людей капитана Милягу отличало то, что он всегда улыбался. Улыбался милой приятной улыбкой, вполне соответствовавшей фамилии, которую он носил. Капитан улыбался, когда здоровался, улыбался, когда допрашивал арестованных, улыбался, когда другие рыдали, короче говоря, улыбался всегда* [1, с. 145].

12. Модель «несоответствие вопроса и полученного на него ответа».

Например, интересен эпизод, когда летчик, сев на вынужденную посадку и не зная, где находится, спросил об этом у Плечевого, получил в результате ряд ненужных ему сведений: *Эй, мужик, что это за деревня? Плечевой нисколько не удивился, не испугался и, приблизившись к самолету, охотно объяснил, что деревня эта называется Красное, а сперва называлась Грязное, а еще в их колхоз входят Клюквино и Ново-Клюквино, но они на той стороне реки, а Старо-Клюквино, хотя и на этой, относится к другому колхозу. Здешний колхоз называется «Красный Колос», а наш – имени Ворошилова. В «Ворошилове» за последние два года сменилось три председателя: одного посадили за воровство, другого за растление малолетних, а третий, которого прислали для укрепления, сперва немного поукреплял, а потом как запил, так и пил до тех пор, пока не пропил личные вещи и колхозную кассу, и допился до того, что в припадке белой горячки повесился у себя в кабинете, оставив записку, в которой было одно только слово «Эх» с тремя восклицательными знаками. А что это «Эх!!!» могло значить, так никто и не понял. Что касается здешнего председателя, то он хотя тоже пьет без всякого удержу, однако на что-то еще надеется.*

Плечевой хотел сообщить летчику еще ряд сведений из жизни окрестных селений, но тут набежал народ [1, с. 10].

13. Модель «несоответствие между вопросом и реакцией»:

– *А правда, – спросил Чонкин, – что у товарища Сталина было две жены?*

*Ярцев вскочил на ноги с такой поспешностью, как будто ему в одно*

*место воткнули шило.*

*– Что?! – закричал он, трясясь от ярости и испуга. – Вы что говорите? Вы меня в это дело не впутывайте [1, с. 27].*

14. Модель «**противоречие между целью действия и реальными действиями**». Например, в поисках караульного (задания ответственного, значимого) Опаликов просит найти «*Завалищего какого-нибудь*» бойца – «*Пусть он поспит возле машины, лишь бы было с кого спросить*» [1, с. 20].

15. Модель «**ситуация, противоречащая здравому смыслу**» помогает вскрыть пороки общества, продемонстрировать нравы, царившие в нём.

Так, Жаров, вернувшись из заключения, рассказывает: *Был у нас один академик. Десятку дали. Хотел испортить кремлевские куранты, чтобы они на всю страну время неправильно показывали [1, с. 62].*

Комична идея Ревкина о подаче проекта, «... чтобы в каждом районе было два Учреждения. Тогда первое будет выполнять свои функции, а второе будет наблюдать, чтобы не пропало первое» [1, с. 174]. А затем третье, четвертое и т.д.

16. Модель «**преувеличение или преуменьшение важности каких-либо событий**». Например, комична псевдоучённость Гладышева, идеи которого называют научными: *Каждый жизненный факт не проходил мимо него незамеченным, а наталкивал его на разные мысли. Увидит, скажем, Кузьма на печи тараканов и думает, а нельзя ли, мол, их связать между собой и направить всех в одну сторону. Посмотрит на облако и думает: а нельзя ли замкнуть его в оболочку для использования в качестве аэростата [1, с. 52].*

17. Модель «**анекдотическая конструкция**». Так, задержанный НКВД еврей спросил, не принадлежит ли капитан Миляга к евреям. Капитан ответил отрицательно. «– *Что вы говорите! – ответил еврей. – А на вид такое интеллигентное лицо*» [1, с. 146].

18. Модель «**противоречие между реальными событиями и представлениями о них**». Комичен рассказ Жарова о жизни заключенных и размышления об этом Голубева, из которых следует, что там живется намного легче.

19. Модель «**сопоставление мировых событий и событий в жизни персонажей**»:

*14 июня в ставке Гитлера состоялось совещание по окончательному уточнению последних деталей плана «Барбаросса».*

*Ни Чонкин, ни Нюра никакого представления об этом плане не имели. У них были свои заботы, которые им казались важнее [1, с. 98].*

20. **Комбинированный прием**, под которым мы понимаем соединение в одном контексте разных семантических моделей.

Например, известие о посадке самолета на поле колхоза застало председателя Голубева врасплох: *Само происшествие застало Голубева в тот момент, когда он вместе с одноруким счетоводом Волковым проверял бабу Дуню на предмет самогонварения. Результаты проверки были на лицо. Председатель слезал с особой осторожностью, он долго нащупывал носком сапога железную скобу, подвешенную на проволоке вместо подножки [1, с. 13].*

В этом примере модель построения высказывания, присущая канцелярскому стилю сочетается с разговорной речью. Комично и несоответствие цели, с которой отправился председатель на проверку, и полученного результата. Усиление комического эффекта достигается и преувеличением значения посадки самолёта, о котором говорится, как о «происшествии».

Таким образом, построенный на анекдотических ситуациях роман «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» представляет собой резкую сатиру на устройство советского общества, образ жизни людей и их взаимоотношения. В. Войнович, используя традиционные речевые и неречевые приемы комического, существенно обновляет их, творчески преобразуя и наполняя новым содержанием, в результате чего создаются новые семантические модели. Именно несоответствие и противоречие между использованными автором средствами и представлением читателей и вызывает комический эффект.

#### **Список использованной литературы**

1. Войнович В. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина / Владимир Войнович. – Москва: Книжная палата, 1990. – 543 с.
2. Генкель М. А. Речевые средства комического в произведениях Д. Н. Мамина-Сибиряка / М. А. Генкель // Ученые записки, – Пермь, 1960. – Т. XVI, вып. 1(68). – С. 77–81.
3. Язык Н. В. Гоголя / Под ред. А. Н. Кожина. – Москва: Высшая школа, 1991. – 177 с.

## ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

УДК 821.161.2-31.09Сняданко]:641

**С. І. Ковпик,**  
доктор філологічних наук, професор  
кафедри української та світової літератур,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг

### ПОЕТИКА ГАСТРОНОМІЧНОГО ПРОСТОРУ РОМАНУ Н. СНЯДАНКО «ОХАЙНІ ПРОПИСИ ЕРЦГЕРЦОГА ВІЛЬГЕЛЬМА»

*Ковпик С. І. Поетика гастрономічного простору роману Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма».*

У статті проаналізовано з точки зору поетики густативів гастрономічні маркери у тексті роману Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма». Гастрономічний простір роману не тільки інформативно наснажує сюжет твору, а також підсилює гедоністичну цінність твору. Помічено, що часові площини роману так чи так вміщують описи способів поїдання страв персонажами, які виконують у романі характеристичні функції персонажів.

Відзначені у романі такі групи густативної лексики: «глутонічні топоси» (віденський біфштекс), «інструментативи» (тарілки, дошки), низка лексем-номенів, уживаних на позначення учасників і власне суб'єктів, які пов'язанні не тільки з приготуванням їжі, але, в першу чергу, із процесом пригощування, кулінарні рецепти з розгорнутими рекомендаціями щодо способів їх реалізації в житті на кожен день.

**Ключові слова:** гастрономічний простір, густативна лексика, ретророман, харчові практики.

*Ковпик С. И. Поэтика гастрономического пространства романа Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма».*

В статье осуществлен анализ с точки зрения поэтики густативов гастрономических маркеров текста романа Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма». Гастрономическое пространство романа не только информативно обогатило сюжет произведения, но и усилило в значительной степени гедонистическую ценность произведения. Отмечено, что временные плоскости романа так или иначе содержат описания способов поедания блюд персонажами, всё это выполняет характеризующую функцию самих персонажей.

Определены в романе такие группы густативной лексики: «глутонические топосы» (венский бифштекс), «инструментативы» (тарелки, досочки), ряд лексем-номенов, употребляемых для обозначения участников и субъектов, связанных не только с приготовлением пищи, но и, в первую

очередь, с процессом угощения, кулинарные рецепты с развернутыми рекомендациями относительно способов их реализации в жизни на каждый день.

**Ключевые слова:** гастрономическое пространство, густативная лексика, ретророман, пищевые практики.

**Kovpik S. I. Poetics of gastronomic space in the novel «Fine handwriting of Archduke Wilhelm» by N. Sniadanko.**

*This article investigates the gastronomic markers in the novel «Fine handwriting of the Archduke Wilhelm» by N. Snyadanko in terms of gustatory poetics. The gastronomic space of the novel not only informatively inspires the plot of the work, but also enhances its hedonistic value. The paper notes that the timeline of the novel describes the character's ways of eating dishes performing in the novel the character constructing functions.*

*The following groups of the gustatory vocabulary are distinguished in the novel: «glutonic toposy» (Viennese steak), «table setting» (plates, boards), a number of lexical units, used to define the participants and the actual objects, connected not only with cooking, but first of all with the process of guest treating and recipes with extended recommendations of implementing them in every day life.*

**Keywords:** gastronomic space, gustatory vocabulary, retro novel, food practices.

До сюжету сучасного українського ретророману автори все активніше залучають гастрономічний простір та кулінарні описи, котрі виконують не тільки суто інформаційні функції чи то пізнавальні, а й підсилюють гедоністичну цінність твору художньої літератури взагалі. До цієї когорти художніх творів можна віднести роман Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма», який з'явився восени 2017 року. Альтернативна історія про життя нащадка імператорської родини Габсбургів Вільгельма, більше відомого в Україні за бойовим псевдонімом Василь Вишиваний не обійшлася без описів і розповідей про кулінарні реалії життя історичних постатей, способів харчування представників різних націй, соціальних прошарків не тільки України, а й Європи у різні періоди історії.

Події роману охоплюють період від 1848 до 2008 рр., а місце дії розгортається у таких країнах, як-от: Україна, Польща, Австрія, Німеччина, Швейцарія. Тож, гастрономічний простір роману більш-ніж багатючий, він ще й ментально наснажений і презентує національні практики харчування.

Перші згадки про якість їжі стосуються пострадянських часів, «...коли навіть звичну їжу було не просто дістати, не кажучи вже про печиво без пшеничного борошна чи про козяче або порошкове молоко...» [2, с. 24]. У пострадянський період у магазинних чергах формувалося нове покоління українців, яке простоюючи годинами з батьками за якими-небудь продуктами, що раз у довжелезній черзі перепитувало матерів: «... ти не будеш змушувати мене їсти вчорашній капуста ?» [2, с. 24]. І тоді більшість мам, як і головна героїня роману Галина, із розпачем і безпорадністю розуміли, що їхні діти

ростуть позбавлені відчуття смакування їжею.

Просторовий код їжі у романі Н. Сняданко включає стосунки персонажів на рівні особистість і соціум, особистість і родина (родичі), особистість і власне Я. Так, у замку Габсбургів, у спогадах Вільгельма, кухарки працювали як єдиний злагоджений механізм, рухи цих жінок були гармонійними та досконалыми. Ще дитиною він потайки любив спостерігати за всім тим, що відбувалося на кухні. Цей процес був позначений відчуттями огиди від тарілки з *«вищиреною свинячою головою чи з неапетитними сирими тельбухами»* [2, с. 31], або ж стримуванням спокуси від варення, пінки на якому – то були найсмачніші дитячі солодоші, *«...бо життя їхнє коротке, вони висихають і перетворюються на шматки цукру, тоді як варення, з якого їх знімають, і близько не дорівнюється до них повітряністю смаку»* [2, с. 31–32]. У цьому описі є вказівки на якість приготування страви, її консистенцію та функціональні особливості.

Святкове життя замку не обходилося без їжі, яка у такі дні по-особливому смакувала. Їжа на свята в родині Габсбургів складалася з традиційних польських страв: *«... холодного пісного борщу з вушками з часником, смаженого коропа, оселедця, пирогів із капустаю і горохом, пісних голубців, вареників, куті»* [2, с. 51]. Головний персонаж пригадав, що з усіх цих наїдків він нічого не любив *«... окрім борщ і куті»* [2, с. 51]. Але завжди наїдався так, щоб на увесь рік вистачило. Надмірність у споживанні їжі призводила до того, що у Вільгельма страшенно болів живіт. Тож харчові практики родини Габсбургів відзначалися вишуканістю страв та їх надмірністю.

Голова родини Габсбургів Карл-Штефан постійно контролював режим харчування всієї родини. Особливо уважним й прискіпливим він був до процесів споживання їжі під час морських подорожей. Так, Карл-Штефан переконав усю родину, що обіднє чаювання – *«... це зайва трапеза, яка лише додає непотрібної роботи обслузі...»* [2, с. 156]. Через це уся сім'я з дванадцятої і до сьомої вечора терпіла голод. Така категоричність Карла-Штефана щодо харчування особливо шкідливо позначалася на настроях дітей родини Габсбургів, адже малеча звикла до того, що вдома вона смакувала чай із тістечками. Врешті-решт дружина Карла-Штефана відвоювала право дітей на хоч який-небудь перекус. Дітям дозволили з'їдати о четвертій пополудні по одному апельсину.

Отже, їжа та харчові практики однієї із найвідоміших імператорських родин світу вказують на те, що в цілому їх гастрономічні вподобання відзначалися вишуканістю, а режим харчування був чітко регламентованим і табуйованим.

Культ їжі в імператорській родині позначився на ставленні до неї одного із її нащадків – Вільгельма фон Габсбурга, головного персонажа роману. Він був справжнім гурманом, адже цей чоловік добре знався на кращих ресторациях світу. Саме ресторани у ХІХ столітті задовольняли найбільші претензії аристократії на застілля. На думку В. Ніколенка, *«...такі тенденції можна вважати одними з перших прообразів глобалізації через гастрономічне та поширення домінантного дискурсу влади західного штибу»* [1, с. 341].

У скрутні післявоєнні часи Вільгельм згадував про голландські біфштекси, які він смакував у ресторації «Порт Ван Клеве» в Амстердамі. Саме в цьому ресторані були найліпші біфштекси, котрі тут нумерували: *«Я був там востаннє ще до війни й отримав біфштекс під номером 47567789»* [2, с. 469]. У цьому спогаді про смак їжі іншої національної кухні акцентовано увагу на цифровому позначенні страви, яке здійснювалося з тією метою, щоб продемонструвати відвідувачам популярність цієї страви та обсяг споживання. Вільгельм відзначався багатою густативною фантазією. Так, очікуючи замовлення в ресторані, він *«...відчував на язиці апетитну хрумку скоринку скропленого цитриною шинцеля і подумки розважав, яке вино візьме сьогодні: червоне, як пасувало би до м'яса, чи біле, яке найліпше п'ється в таку спеку»* [2, с. 522].

Проте з часом таке вишукане ставлення до їжі у Вільгельма фон Габсбурга змінилося на спартанський спосіб споживання їжі. Так, у Зальцбурзі вони з дружиною Софією могли розраховувати лише на хліб зі смальцем, який запивали чаєм. А в Мюнхені у таборі для біженців подружжя втамовували неймовірне відчуття голоду четвертинкою хліба та тарілкою густої вівсяної каші.

Таким чином, Н. Сняданко на прикладі персонажа Вільгельма фон Габсбурга показала як змінюються харчові потреби людини упродовж її життя під впливом умов середовища. В умовах голоду та відсутності належного харчування, людина, навіть із вишуканими смаками, здатна прилаштуватися до тих харчових практик, в яких вона вимушено існує.

Харчові практики родини дружини Вільгельма фон Габсбурга також відзначалися вишуканістю. У спогадах Софії, якими вона охоче ділилася з онукою Галиною, виринали описи шинки від Котовича, сальцесона та вудженого язика від Пшибильського, краківська ковбаса від Лінтнера.

Окрім цього, в меню харчування родини Софії входили: *«Мигдали звичайні і гіркі, чорні родзинки з зернятками, малярське повидло, цукати, волоські оріхи, мак, дріжджі Мавтнера, ванілій, шафран, гвоздики, олива, оцет, муштарда»* [2, с. 136]. Усі ці вишукані продукти призначалися для святкування Великодня. Мати Софії була гарна й вправна майстриня у приготуванні їжі, жінка призвичаїла до кулінарного мистецтва й доньку. У спогадах вже літньої Софії виринали картини різних способів приготування тістечок та медяників. Софія згадувала низку кулінарних операцій, які вона старанно виконувала для приготування святкового обіду чи вечері: *«... мішала сир із маслом на сирник, варила чоколадний люкер, терла мак на маківник»* [2, с. 137]. У пам'ять Софії дуже добре вкарбувалися застереження матері стосовно деяких кулінарних операцій: *«Не лижи макогін – будеш мати лисого чоловіка»* [2, с. 137], а ще мати біла по рукам ложкою за поїдання сиру. Софія назавжди пам'ятала, що в п'ятницю перед Великодньою неділею в родині нічого не робили і навіть обід готували простий: *«... печена бульба зі смаженою в олії цибулькою, “москалики” – закручені половинки оселедців, – квашена капуста»* [2, с. 137]. І тільки після відвідування плащаниці мама Софії бралася готувати сирну паску, яку пекла ще її прабабуся. Але з описів її онуки Галини було

відомо, що сирна паска була прикрашена рожами, викладеними з родзинок і з лимонною цедрою з трьох лимонів. А ще Софія пригадувала, що саме в ніч на суботу мама пекла різні булки, шинку, фаршироване поросся, торти, які різали тоді, коли приходили гості.

Усі ці та решта регламентацій вказують на те, що кулінарні практики родини Софії були спрямовані на виховання у дівчинки відчуття міри, смакових уподобань, вправності в приготуванні страв.

Свій гастрономічний досвід та кулінарну обізнаність Софія намагалася передати онуці Галині. Саме бабуся навчила розумітися Галину на смакових відмінностях яєчні приготовленої не на олії, а на шкварках. Вона навчила онуку всім тонкощам нарізання цибулі. Здавалося, що нарізка цибулі, як звичайна кулінарна операція, не має якихось особливих секретів. Проте, бабуся Софія терпляче пояснювала Галині, що цибулю різати треба *«...спершу навпіл, а потім кожну з половинок класти надрізом на дошку й відтинати тоненькі півкружальця»* [2, с. 62]. Уся ця технологія нарізки виконувала важливу функцію – захищала очі людини від подразнення соком цибулі, адже, як пояснювала Софія, *«...сік цибулі, випаровуючись, прямує вгору, тому, якщо різати, ледь відхилившись назад, пекучі випари не потраплять в очі...»* [2, с. 62]. Цей інформаційний опис покрокової кулінарної операції виконує й характеристичну функцію персонажа, адже він вказує на бажання бабусі уберегти онуку від неприємної ситуації. Галина, отримуючи від бабусі такі цінні кулінарні знання, мала можливість порівняти декілька моделей приготування страв та способів обробки продуктів, які були доступні для неї – це модель приготування страв від мами, і дві від двох різних бабусь – Софії та Альони.

Порівнюючи ці різні технології приготуванні їжі, Н. Сняданко підкреслює те, що їжа може виступати не тільки як індикатор соціальних статусів, а й родинних і національних. Так, Галина пригадувала, що мама зовсім не так нарізала цибулю, як бабуся Софія: *«Вона тримала цибулину в руках і нарізала спершу поздовжні пласти, далі смужки, а потому квадратики, намагаючись якомога більше подрібнити цибулю. При тому мама не відхилилася назад і завжди плакала у процесі нарізання»* [2, с. 62]. Усе призвело до того, що мама перестала вживати цибулю. У даному випадку винахідливість бабусі Софії контрастує щодо легковажності матері Галини, яка знайшла найлегший спосіб впоратися із цибулевими випаруваннями, позбавивши всю свою родину відчувати не тільки повноцінний смак страви, а й можливості отримувати необхідні вітаміни, які входять до складу цибулі.

А далі у спогадах Галини протиставляються досить відмінні кулінарні практики жінок різних соціальних статусів, рівнів виховання. Дівчинка згадує, що мама і бабуся Альона подрібнювали всі інгредієнти на салати так, що всі салати смакували однаково і нагадували *«...якусь різнокольорову кашу»* [2, с. 63]. А от бабуся Софія усе нарізала великими шматками, у салати ніколи не клала майонез, заправляла салати оливою з часником і дрібною гірчиці. Окрім цього, бабуся Софія ніколи не дрібнила листя салату, а рвала його руками. Її салати були набагато смачнішими, аніж салати мами та бабусі Альони. Власне



бабуся Софія презентувала класичні харчові практики львів'ян ще дореволюційного періоду, а вже мама Галини та бабуся Альона притримувалися харчових практик радянської доби. По суті в цих порівняльних характеристиках харчових практик різних історичних епох помітні зміни в гастрономічній культурі українців та її соціально-культурне призначення. Як відомо, *«відомості про те, як харчувався/харчується соціум, можуть свідчити про його минуле й сьогодення. Взагалі стан «радянської кухні», безумовно, свідчить про якість життя середньостатистичної людини того періоду. У такому ракурсі «міфологія» їжі здатна багато розповісти про взаємини держави й суспільства, його домінуючу культуру, магістральний тип економіки, а також визначити місце людини в загальній системі соціальних координат певної країни»* [1, с. 167].

У романі також функціонують поняття «радянська господиня» та «радянська кухня». На думку В. Ніколенко, *«Щодо головного поняття «радянська кухня», то воно може бути визначено як ідеологічно (штучно) створені практики організації всесоюзної системи харчування (і як наслідок, змісту меню кожного громадянина), що зумовлювалися політичними, економічними, соціальними тощо особливостями тогочасної суспільної ситуації»* [1, с. 168]. Саме ці особливості радянської системи харчування презентують мама Галини та бабуся Альона.

Спогади бабусі Софії про дитинство так чи так торкаються розповідей про багатющу палітру різного характеру смаків, які запам'яталися їй на все життя. Тобто, смак тут виступає як знак сенсорної модальності. Так, для дівчинки несмачною й смердючою була м'ятна карамелька, яку їй постійно перед обідом давала тітка. А от солодощі із цукерні Людвіга Залевського тітка давала тільки у свята. Особливо смакували маленькій Софійці цукерки «Тайойки», назва яких походила від львівського вигуку «та йой!», яким львів'яни передавали різні види емоцій. Еклери, халва, італійське морозиво, вафельні рурки – це справжні індикатори смачного дитинства Софії.

Софія все життя зберігала старовинні зошити із записами рецептів різними мовами: українською, німецькою, польською, які їй дісталися ще від прабабусі й були свідченням обізнаності декількох поколінь жінок на стравах різних національних кухонь, вказували на запозичення деяких рецептів із харчових практик представників різних національностей, які в силу тих чи тих обставин входили до великої родини. Проте, мама Софії вчила доньку у приготуванні страв не дотримуватися рецепту буквально, а довіряти своєму чуттю, бо *«...кулінарне мистецтво, як і будь-яке інше, слід розвивати»* [2, с. 77]. Софія, переймаючи від мами рецепти страв, постійно чула її рекомендації типу «кілька забере», «на око». Мама експериментувала з рецептами, удосконалювала їх на свій розсуд або ж корегувала рецепт у відповідності до матеріальних статків родини. Так, наприклад, жінка замість «кілька коп яєць» клала всього кілька крашанок тощо. Тут прослідковується деяка заощадливість матері Софії, яка корегувала рецепти страв на власний розсуд.

У романі Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма» їжа

виступає індикатором національної самоідентифікації та виявом національного патріотизму. Персонажі різних соціальних прошарків дегустують їжу, висловлюють своєї ставлення до неї, дають оцінки національним кухням. Так, під час відрядження до Відня Галина у розмові з таксистом змогла дізнатися про особливості харчових практик німців та австрійців. Таксист австрієць виявився гурманом, для якого *«їжа – то найважливіше»* [2, с. 89]. Цей чоловік дав високу оцінку українській національній кухні, порівнявши її з югославською та хорватською. А от у німців, на його думку, відсутня культура їжі взагалі. Їжа у німців уся консервована, а німкені просто розігрівають консерви і споживають їх. Усе це, на думку таксиста, вказує на лінощі жінок. Окрім того, таксист піддав критиці систему харчування в ресторанах Німеччини. Найбільше його збентежило те, як німці готують віденський шніцель. З обуренням чоловік переповідав Галині про смакові якості віденської страви, яку готують німецькі кухарі. Так, шніцель був завтовшки з палець та засмажений у тісті. На відміну від німецької рецептури, віденці шніцель готують тонесенький, *«як листок паперу, й тільки з телятини»* [2, с. 90]. Віденці смажать шніцель виключно на вершковому маслі, а не на соняшниковій олії. Розповідь чоловіка про спосіб приготування шніцеля максимально візуалізує зовнішній вигляд страви: *«... масло має апетитно скрапувати з готового шніцеля на картоплю»* [2, с. 90], де лексема «апетитно» густативно наснажує сам опис страв. А ще таксист австрієць з обурення переповідав і про якість страви, яка не належить до австрійської кухні – картоплі фрі. Для цього гурмана не допустимим було те, що німці поливають картоплю фрі соусом: *«Уявляєте цю гидотну – розмочену в соусі картоплю фрі?»* [2, с. 91]. Більше того, з його розповіді стало відомо, що німці австрійців називають сухоїдами. У даному випадку їжа стала індикатором національної самоідентифікації.

Іншу модель харчових практик втілює бабуся Альона, для якої *«культ їжі, невитравний у всіх, кому довелося пережити голод, був єдиним доступним їй способом висловити свої почуття»* [2, с. 108]. А тому жінка у своєму будинку завжди пригощала тих, кого любила, жаліла або поважала, і що найпарадоксальніше навіть тих, кого недолюблювала.

У своєму романі Н. Сняданко також продукує ідею про те, що найкращі ліки – це харчі. Цю істину вона демонструє в епізоді про те, як Вільгельм фон Габсбург рятував свого хворого друга Івана. Вільгельм написав листи друзям, в котрих просив аби вони забезпечили йому посилене харчування. Перелік харчів був не вибагливим, але всі вони повинні були допомогти хворому товаришеві.

Як відомо, смакові уподобання людини упродовж усього її життя мають здатність змінюватися. Так трапилося із смаковими відчуттями бабусі Галини Софії, яка тільки з віком почала по-справжньому цінувати смак козиного молока, яке в дитинстві їй здавалося страшенно не смачним. А розуміння смаку молока прийшло після пережитих жінкою періодів голоду й поневірянь.

Таким чином, гастрономічний простір ретророману Н. Сняданко «Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма» змінюється відповідно до часових зміщень у розвитку сюжету твору. У романі репрезентовані харчові практики українців, австрійців, німців та поляків. Адже *«... кухня будь-якої країни, нації – це*

*частина її культурного багажу, своєрідне відображення історичного досвіду, окремих форм прояву масової свідомості, соціально-економічного стану тощо» [1, с. 337].*

Авторка роману активно впроваджує ідею культу їжі, який був невід'ємною частиною суспільної культури тієї чи тієї нації у певні періоди її історії. Вишуканість страв в імператорській родині Габсбургів у романі контрастує з практиками харчування радянської доби. А закладене в дитинстві відчуття харчового гурманства, під впливом зовнішніх умов нівелюється й втрачається взагалі, коли для людини не важливо що вона їсть, а головне, щоб їжа дала хоч які-небудь сили для боротьби за життя.

У романі представлені різноманітні місця споживання їжі від ресторацій до післявоєнних таборів для біженців. Окрім цього, авторка не оминула згадати способи харчування українців під час відпочинку на Азовському морі у різних приватних пансіонатах. Оскільки персонажі роману перебувала на відпочинку на Арабатській стрілці ще на початку двохтисячних, той й система харчування ще нагадувала радянську. Так, в приватному пансіонаті пани Анни існувало радянське правило: *«Аби пообідати в ідальні пансіонату, треба було “прийти вчасно”, тобто в той момент, коли всі мешканці пансіонату вже завершили трапезу, та на кухні залишалися зайві порції»* [2, с. 403]. Проте усі відпочиваючі, як правило, приходили або занадто рано, або ж занадто пізно. А це означало, що майже постійно доводилося готувати їжу самотужки. На початку двохтисячних років система харчування у курортних містечках Чорного та Азовського морів була нерозвинутою на тому рівні аби задовольнити харчосмакові уподобання відпочиваючих. Харчові практики відпочиваючих у вказаний період склалися із такого раціону: *канапки «... з не надто свіжим місцевим сиром і з розчинними зупками з пакетиків...»* [2, с. 403]. У такий спосіб більшість відпочиваючих українців на початку двохтисячних років давали собі раду.

Таким чином, їжа та харчові практики у романі Н. Сняданко *«Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма»* є інструментом налагодження різного роду стосунків, сприяють реконструкції спогадів про минуле персонажів, виступають індикатором самоідентифікації. Письменниця вдало спробувала читачеві познайомитися із харчовими практиками представників різних соціальних верств.

Гастрономічний простір роману не тільки інформативно наснажує сюжет твору, а також підсилює гедоністичну цінність твору. Часові площини роману так чи так вміщують описи способів поїдання страв персонажами, котрі виконують у романі характеристичні функції. У романі зустрічаємо такі групи густативної лексики: *«глютонічні топоси»* (віденський біфштекс), *«інструментативи»* (тарілки, дошки), низка лексем-номенів, уживаних на позначення учасників і власне суб'єктів, які пов'язанні не тільки з приготуванням їжі, але в першу чергу із процесом пригощування, є також кулінарні рецепти з розгорнутими рекомендаціями щодо способів їх реалізації в житті на кожен день.

### Список використаної літератури

1. Ніколенко В. Гастрономічні детермінанти суспільного життя: соціологічний вимір: дисерт. на здобуття науковго ступення доктора соціологічних наук: 22.00.01 – теорія та історія соціології / В. В. Ніколенко. – Дніпропетровськ, 2015. – 663 с.

2. Сняданко Н. Охайні прописи ерцгерцога Вільгельма: роман / Н. Сняданко. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. – 544 с.

УДК 821.161.1.09:655.55

**А. С. Алексеева,**  
старший преподаватель,  
Криворожский государственный педагогический университет,  
г. Кривой Рог

### ЛИТЕРАТУРНЫЕ АЛЬМАНАХИ И СБОРНИКИ В ОЦЕНКЕ КРИТИКИ 20-Х ГОДОВ XX В. (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЦЕНЗИЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ПЕЧАТЬ И РЕВОЛЮЦИЯ»)

*Алексеева Г. С. Літературні альманахи та збірники в оцінці критики 20-х років XX ст. (на матеріалі рецензій, опублікованих у журналі «Печать и революция»).*

*У статті проаналізовано рецензії на літературні альманахи та збірники 20-х років XX століття, які стали підґрунтям сучасної літературної критики. Авторка, відзначаючи особливості критичної думки тієї історичної доби, виділяє та характеризує функції рецензії: оцінну та рекомендаційну.*

*Ключові слова:* літературна критика, рецензя, літературні альманахи, оцінка.

*Алексеева А. С. Литературные альманахи и сборники в оценке критики 20-х годов XX в. (на материале рецензий, опубликованных в журнале «Печать и революция»).*

*В статье проанализированы рецензии на литературные альманахи и сборники 20-х годов XX века, заложившие основы современной литературной критики. Автор, отмечая особенности критической мысли того исторического периода, выделяет и характеризует функции рецензии: оценочную и рекомендательную.*

*Ключевые слова:* литературная критика, рецензия, литературные альманахи, оценка.

*Alekseeva A. S. Literary almanacs and collections in the evaluation of criticism of the 1920s. (on the material of reviews, published in the journal «The Press and the Revolution»).*

*The article analyzes the reviews on literary almanacs and collections of the 1920s, which laid the foundations of modern literary criticism. The author notes the*

*features of the critical thought of that historical period, singles out and characterizes the functions of the review: evaluation and recommendation.*

**Keywords:** *literary criticism, review, literary almanacs, evaluation.*

Литературная критика 20-х годов XX века, богатая и разносторонняя в жанровом отношении, была очень внимательна к произведениям авторов, начинающим и уже работающим в литературе, а также тщательно отслеживала и рецензировала такие коллективные публикации, как альманахи и сборники.

**Цель** статьи – охарактеризовать литературные альманахи и сборники с точки зрения их оценки критикой 20-х годов XX в. (на материале рецензий, опубликованных в журнале «Печать и революция»).

Следует отстоять специфику рецензирования альманахов и сборников. В начале рецензии критик давал оценку и общую характеристику изданию, сравнивал с предыдущими, если они были. Затем следовал анализ наиболее значительных произведений; мельком, несколькими фразами характеризовались малохудожественные, проходные вещи. Всегда выделялось лучшее произведение – с него начинался анализ.

Например, рецензируя первую книгу «Литературно-художественного альманаха для всех», А. Лежнев в целом оценивает её положительно. В числе недостатков критик называет случайный подбор стихотворений (стихи не представляют большого интереса) и отсутствие центральной прозаической вещи – «гвоздя». Проза альманаха лучше, но из-за пестроты и разношерстности произведений отсутствует единство тона. Лучшая вещь, по мнению рецензента, – повесть Б. Лавренёва «Ветер». С неё начинается собственно разбор альманаха, и рассмотрение её достоинств и недостатков занимает большую площадь рецензии [3].

В другой раз, в рецензии на сборник «Перевал» №2 Лежнев отмечает тот же недостаток, что и в №1 – слишком много стихов. Второй недостаток: отсутствие центральной вещи (в 1-м номере она была). Во 2-м номере есть несколько довольно хороших повестей, но они «ни в каком отношении не выделяются», считает критик. Среди них Лежнев называет «Броневые отвалы» А. Платонова. Следует привести этот отзыв полностью как пример, характерный для практики журнала: доброжелательное, но пристрастное отношение к начинающим писателям сочетается с точной оценкой достигнутого и напутствием. «*“Броневые отвалы” написаны не скучно, “с душой”, они обещают хорошего, темпераментного рассказчика. Из всех названных авторов (Лежнев называет в числе хороших повестей «Эпизод» Кравкова и «Деревеньку» Дмитриева – А. А.) Платонов представляется нам наиболее талантливым. Но ему над ещё много над собой работать. “Броневые отвалы” – больше обещание, чем достижение (отметим мимоходом явственное влияние Арт. Весёлого)*» [5].

Критика приветствовала многоголосие – появление многочисленных альманахов и сборников, но была требовательна к художественному уровню публикуемых произведений. Вот ещё пример такого подхода: «*Вторая книга альманахов “Ковш” значительно слабее первой, где были такие незаурядные*

вещи, как рассказы Леонова (из “Барсуков”) и “Конец Хазы” Каверина. Во втором номере всё одинаково, особенно слабых вещей нет, но нет и почти ничего выдающегося. Стихи, пожалуй, несколько сильнее...» [4]. Здесь же по поводу слабого произведения Лежнев замечает: «Окончание повести Арк. Голикова “В дни поражений” только подтверждает, что это – вещь ученическая» [4], – и мы видим умение критика дать оценку, не обидев автора.

При рецензировании сборников тематических критики прежде всего обращали внимание на то, как удалось авторам раскрыть тему в целом, а затем речь шла об удачах и просчётах отдельных художников.

Однородность состава участников сборника и единство намерений вовсе не гарантирует успех – необходим талант и писательское мастерство. Так, цель, поставленная авторами сборника «Рабочая весна», была хорошая: дать широким массам рабочих фабрик, заводов и мастерских ряд песен и рассказов, вылившихся из-под пера таких же пролетариев, как они сами, и отражающих собственное настроение этих масс и творческий трудовой процесс. «А вот исполнение плохое», – считает рецензент Ив. Кубиков. Рабочим нужна хорошая подлинная литература, а не плохонькие рассказы сборника и малограмотные, беспомощные стихи, хотя у некоторых авторов есть проблески дарования, – подчёркивает критик и рекомендует: «... не лучше ли, если хороших стихов своих мало, дать небольшую хрестоматию из классиков, куда включить хорошие стихи таких поэтов, как Герасимов, Казин, Самобытник, полетаев и друг. Зачем эти скороспелые сборники?» [2]. Поставив названных поэтов в ряд с классиками русской литературы, критик тем самым задаёт ориентир поэтам из рабочей среды.

С другой стороны, если сборник составлен из произведений писателей одного литературного направления, то рецензент выявляет степень общности идейно-эстетических взглядов авторов, своеобразие восприятия ими социальной действительности, значимость этого направления в современном литературном процессе. «Сборник целен. Это организованное выступление символистов после всех пережитых потрясений», – так начинает свою рецензию Д. Горбов на 1-й сборник литературы и искусства «Шиповник». Далее критик отмечает, что символисты с их активным и всеобъемлющим мирозерцанием всегда стремились идти в глубину, не могли пройти мимо социальных катастроф ни в теоретической мысли, ни в художественном творчестве. Символизм хочет пережить все случайности до конца и, пойдя каждую из них, постичь некий вечный смысл, в них скрывающийся. Это – громадное преимущество истинного символизма, считает Горбов, это не позволяет ему вырождаться в отрезанный от жизни эстетизм. Эта жажда цельности в построении целого и в восприятии частного делает всякое продуманное выступление символизма значительным. Что касается восприятия революции, – и это основная тема сборника, то «революция ими (авторами сборника – А. А.) не принята... она оставила там след, но как что-то нежелательное для художника, как насилие, как ч-то-то такое, чего лучше бы не было» [1]. Такая глубокая оценка символизма свидетельствует о высоком литературоведческом уровне критики 20-х годов.

При рецензировании переизданий одного автора критик обращает внимание на подбор текстов с точки зрения художественности и даёт характеристику художнику в целом. Так, Валерьян Полянский в своём отзыве на сборник стихов М. Герасимова «Железное цветение» указывает, что в книге помещены прежние стихи 1913–1917 гг., переизданные в третий раз, и поэтому не следовало стремиться к полноте, а нужно было руководствоваться художественным принципом. *«Тогда читатель видел бы перед собой не путь развития поэта, а его сложившуюся натуру. Для читателя это важнее и интереснее»* [6, с. 282].

Критик характеризует поэта как пева коллективного труда, стремящегося утвердить красоту индустрии: *«М. Герасимов – один из первых пролетарских поэтов. Со своей классовой пролетарской точки зрения он подошёл к труду, к фабрике, к машине, к гудку, к городу и ко многим другим явлениям... Поэт любит сталь, динамо, электрическую искру. В них он видит свою пролетарскую душу, которая борется и побеждает соломенные души деревни. Он пронизан несгораемой страстью к заврду в нём – сила единения железных сил и стальных волей, он – путь к прекрасному будущему»* [6, с. 283].

Поскольку второй функцией рецензии, кроме первой – оценочной, является рекомендательная, то каждая рецензия в той или иной степени ориентирована на читателя. Чтобы понравиться читателям, произведение должно быть высокохудожественным. Рецензенты всегда фиксируют свои впечатления после прочтения: читается легко, тяжело, с интересом и т.п. – и постоянно напоминают авторам, что усложнённость формы, расплывчатость сюжета, бесцветный язык и другие художественные просчёты вызывают равнодушие читателей к произведению.

Хочется надеяться, что приведённые пример из исторического прошлого русской литературной критики помогут старшеклассникам, студентам-филологам, пробующим свои силы в жанре рецензии.

#### **Список использованной литературы**

1. Горбов Д. «Шиповник». Сборник литературы и искусства. №1. М., 1922 / Д. Горбов // Печать и революция. – 1922. – Кн. 7. – С. 307.
2. Кубиков Ив. Рабочая весна. М. 1922 / Ив. Кубиков // Печать и революция. – 1923. – Кн. 5. – С. 290–291.
3. Лежнев А. Литературно-художественный альманах для всех. Книга первая. Л. 1924 / А. Лежнев // Печать и революция. – 1925. – Кн. 2. – С. 274–275.
4. Лежнев А. Литературные заметки. Альманах «Ковш», книга 2 / А. Лежнев // Печать и революция. – 1925. – Кн. 7. – С. 137–138.
5. Лежнев А. Перевал. Сборник №2 / А. Лежнев // Печать и революция. – 1925. – Кн. 3. – С. 275–276.
6. Полянский Валерьян. М. Герасимов. Железное цветение. Стихи. М. 1923; М. Герасимов. Электропоэма. М. 1923 / Валерьян Полянский // Печать и революция. – 1923. – Кн. 5. – С. 282–283.

**О. М. Дудніков,**  
канд. філол наук, доцент,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг

## **КОНФЛІКТ ОРТОДОКСАЛЬНОЇ ВІРИ І МИСТЕЦТВА В РОМАНІ О. ФОРШ «СУЧАСНИКИ»**

**Дудніков М. О. Конфлікт ортодоксальної віри і мистецтва в романі  
О. Форш «Сучасники».**

*О. Д. Форш у романі «Сучасники» концентрує увагу на культурній спадкоємності поколінь. Ключовим аспектом у цьому питанні є віра та духовна місія мистецтва. Що є першорядним у процесі духовного становлення особистості: мистецтво чи релігія – з'ясовується в контекст гострого і дискусійного діалогу М. В. Гоголя зі своїм найближчим другом художником О. А. Івановим. «Сучасники» – це не тільки історичний роман-диспут, але й роман-попередження з глибоким філософським змістом.*

**Ключові слова:** конфлікт, диспут, духовне життя, творча особистість, язичництво, християнство.

**Дудніков Н. А. Конфликт ортодоксальной веры и искусства в романе  
О. Форш «Современники».**

*О. Д. Форш в романе «Современники» концентрирует внимание на культурной преемственности поколений. Ключевым аспектом в этом вопросе является вера и духовная миссия искусства. Что является первостепенным в процессе духовного становления личности: искусство или религия – выясняется в контексте острого дискуссионного диалога Н. В. Гоголя со своим ближайшим другом художником и А. А. Ивановым. «Современники» – это не только исторический роман-диспут, но и роман-предупреждение с глубоким философским содержанием.*

**Ключевые слова:** конфликт, диспут, духовная жизнь, творческая личность, язычество, христианство.

**Dudnikov M. O. Conflict of orthodox faith and art in O. Forsch's novel  
«Suchasnyky».**

*O. D. Forsh in the novel «Suchasnyky» concentrates on the cultural continuity of generations. The key aspect in this matter is the faith and spiritual mission of art. What is paramount in the process of the spiritual becoming of a person – art or religion – it turns out in the context of an acute discussion between N. V. Hogol and his closest friend, the artist A. A. Ivanov. «Suchasnyky» is not only a historical novel-dispute, but also a novel-warning with a deep philosophical content.*

**Keywords:** conflict, disputation, spiritual life, creative personality, paganism, Christianity



Задум роману О. Д. Форш «Сучасники» пов'язаний з тим інтересом, що виник до жанру історичних романів у 1920-ті роки. Стрімко зростає зацікавленість особистістю та творчістю М. В. Гоголя. З'явилися монографії О. Л. Слонимського (188–1964) «Техніка комічного у Гоголя» (1923) [6], В. В. Гіппіус «Гоголь» (1924) [2], В. В. Виноградова «Гоголь і натуральна школа» (1925) [1]. Була надрукована стаття Вяч. Іванова «Ревізор» Гоголя і комедія Аристофана» (1926) [3].

У МХАТі відбулася прем'єра вистави за комедією М. В. Гоголя «Ревізор» (у постановці К. С. Станіславського /1863–1938/ (1921)), у Ленінградському Будинку друку – «Ревізор» (1926) (у постановці І. Г. Терентьєва /1892–1937/), у Державному театрі ім. Вс. Мейерхольда відбувся знаменитий спектакль (у постановці Вс. Е. Мейерхольда /1874–1940/ «Ревізор» (1926)).

Свої думки про стан духовної культури О. Д. Форш висловлює в історичній романістиці. Так, у другому історичному романі «Сучасники» (1926) О. Д. Форш відтворює художній образ видатного християнського письменника-мислителя М. В. Гоголя та талановитого художника полотен на біблійні та антично-міфологічні сюжети О. А. Іванова. Вони виконують у історичному романі функцію провідників глибинних філософських ідей, життєва правда яких перевіряється у процесі полеміки та дискусій персонажів твору. Зображуючи видатних людей, О. Д. Форш звернулася до епістолярії, взяла до уваги гоголівські «Вибрані місця з листування з друзями», користувалася архівними джерелами, в яких містилася інформація про побут та стиль життя російських та італійських художників другої половини ХІХ століття. Роман отримав різні оцінки з боку літературної критики: «декорація епохи» (Б. Ейхенбаум), оскільки головні персонажі твору спілкувалися один з одним високим стилем філософських трактатів та цитатами із листів; неприємний «тон» твору відчув А. Бєлий, із-за намагання автора догодити урядові, висміюючи православ'я. О. М. Горький головним ідейно-тематичним змістом роману визначив «неминуче протиріччя між ідеалом християнина і генієм художника, його досвідом. Це протиріччя знищило Гоголя, який вирішив принести злий та гострий талант свій у жертву релігійному ідеалу, і це ж протиріччя зламало життя Іванова роками болісних коливань» [4, с. 587].

У сюжеті висвітлюються складні глибинні процеси духовного життя творчої особистості, що надає читачу можливість спостерігати складові її творчої лабораторії. Ольга Дмитрівна сподівається, що їй вдалося показати художника О. А. Іванова і, хоч якоюсь мірою, письменника М. В. Гоголя. О. Д. Форш прагне стерти часові припони, переконуючи, що вчорашній день проступив у сьогодні, що «століття – в нас» [4, с. 588]. Письменниця дивиться на минуле з точки зору тих цінностей, які найбільш значимі для сьогоднішнього та майбутнього, її герої по духу близькі сучасності. Не випадково свій історичний роман письменниця назвала «Сучасники». Одні люди просто перебувають в історії, інші – її «відтворюють». Ця благородна місія припадає на долю тих, чий життєвий досвід, талант та духовні надбання перегукуються в століттях із сьогоднішнім днем. Інтелектуально-духовна спорідненість з творчими людьми має певну животворну силу, яка зберігає людство від

деградації та духовного вимирання.

Художній задум примушує автора історичного роману порушити хронологію подій, що відбуваються у Римі. Ті життєві історії, що сталися впродовж 1845 по 1849 роки, були художньо представлені за один неповний рік – друга половина 1847 і перші місяці 1848 року. Акцентуація саме на цих датах пояснюється наявністю революційних заворушень у Італії (1848). Під цю подію були підлаштовані епізоди приїзду до Італії російського імператора Миколи I (грудень 1845 рік), приїзд до Олександра Іванова рідного брата-архітектора Сергія (березень 1846 рік) та інші. Це надає роману життєвої динаміки, оскільки сконцентровані історичні факти прискорюють історичний рух. Сцена приїзду царя має низку епізодів, які характеризують справжнє ставлення держави до художника. О. Д. Форш написала сюжет, в якому цар принижує митців, називаючи їх «неробами». Це була певна авторська заявка на відтворення творчої свободи художника, його незалежності від будь-якої кон'юнктури.

Центральною фігурою в образній системі роману «Сучасники» є М. В. Гоголь. Його діалоги з реальними та вигаданими персонажами викликають інтерес своєю парадоксальною правдою та глибоким внутрішнім переконанням у питаннях віри. Сюжетну основу твору складають взаємовідносини М. В. Гоголя з його найближчим другом художником О. І. Івановим.

Конфлікт ортодоксальної віри і мистецтва письменниця відобразила досить переконливо. Під час відвідування базиліки святого Калікста О. А. Івановим та М. В. Гоголем було сформульоване глобальне питання – чи може органічно співіснувати віра і мистецтво, чи не призводить сліпе поклоніння релігійній догмі або й канону до викривлення життєвої істини, оскільки старі уяви можуть переосмислюватися сучасністю й виконувати нові функції. *«Адже базиліка Калікста у своїх трьох ярусах зберігає три різних періоди з життя Риму. Ярусом нижче дев'яте століття, там, де моці святого Климента, принесені Кирилом і Мефодієм. Ще ярусом нижче – храм язичницького...сходу, ще нижче знаєте що? Божества Мітри! Як діапазон?»* [7, с. 264]. У збереженні різних культур О. А. Іванов вбачає головне призначення істинного мистецтва. У даному випадку християнська святиня поєднує культуру язичництва й християнства. Художник у захваті від того, що *«у Римі кожен камінь дихає історією, кожна п'ядь землі напоєна кров'ю народів: язичників, варварів... Під землею, в катакомбах, безліч мучеників християнства. І художник усе це багатство відчуває кожним нервом своїм»* [Там само]. М. В. Гоголь дав категоричну відповідь на роздуми друга: *«У мистецтві несумісне радує, ну а в людині?»* [Там само]. *«От і помічайте: базиліка, поєднана з храмом Мітри, гармонії не порушувала, а людині-християнину язичництво в собі слід вирвати. Вирвати, хоча б із самим серцем»* [7, с. 265]. О. Д. Форш через діалоги розкриває духовний світ двох видатних людей, які також намагаються знайти відповідь на ключові питання, що стосуються віри та істини. Обидві віруючі людини висловлюють кардинально різні думки. О. А. Іванов, звертаючись до М. В. Гоголя, каже: *«...я не вважаю,*

що язичництво слід закреслити... Там є свій геній. Язичництво слід залучити до мистецтва, для повноти історії людини...» [7, с. 265–266]. М. В. Гоголь не визнає мистецтво без християнства: *«На шкоду спасінню душі неможна служити мистецтву»* [7, с. 267]. Він зневірився у здатності мистецтва своїм впливом на людей перетворити життя, тому прийшов до висновку, що людина не є господарем на землі, а значить необхідно з цим змиритися і дбати про спасіння душі. О. Д. Форш наголошує на тому, що навіть геніальна людина не повинна втрачати зв'язок із сучасністю, щоб не бути приреченим на творчий параліч.

До складної дискусії залучається О. І. Герцен. З ним таємно зустрічається О. А. Іванов, якого цікавлять думки філософа. О. І. Герцен не визнає інститут церкви, він переконаний, що Христос не бажав цих скам'янілих споруд, запозичених у левітів, отже, ми, люди, повинні свою душу розкрити *«на зустріч Великій Природі»* [7, с. 391]. Учення про кінець світу, на думку О. І. Герцена, робить безглуздим земне існування. Релігійні погляди письменниці маловідомі, але виходячи з концепції роману *«Сучасники»*, видно, що вона намагається об'єднати дві філософії, дві життєві позиції – жити у Христі (позиція Гоголя) і жити в гармонії з зовнішнім світом, який необхідно удосконалювати засобами мистецтва (позиція Герцена). Ці дві позиції сконцентровані у свідомості художника О. А. Іванова.

Авторка роману *«Сучасники»* значну увагу приділила вигаданим персонажам – Г. Багрецову та його чудернацькому компаньйону Пашці-хіміку, про якого О. Д. Форш сказала *«просто біс»*. Багрецов, зі своїми егоїстичними принципами, неприйняттям моральних норм, у діалогах з М. В. Гоголем помічає та виокремлює справжні християнські цінності, носієм яких є його співрозмовник. Багрецов не довіряє гоголівському смиренню і вважає, що Гоголь не вірить у Бога. *«Гоголь...замовк. Раптом стряхнувся, прийшов до тями – знов спрямував на Багрецова ті очі, яких той у нього ніколи не бачив. Очі безмежно доброї та дбайливої матері»* [7, с. 283]. М. В. Гоголь не обтяжує своє серце образою, а намагається морально підтримати Багрецова, який хоч і мав освіту живописця, яку він отримав у Академії мистецтв, не зміг реалізувати свої здібності, оскільки скоївши злочин, він злякався відповідальності, і почав звинувачувати у своїх гріхах близьке оточення. Микола Васильович знаходить слова, здатні розкрити глибинні причини духовної трагедії багатьох людей, що заплуталися у своїх гріхах: *«Знаю, знаю, найтяжчий за всі хрести – це подвиг волі людини, яка залишається жити на землі, витерплюючи власний холод душі та черствість, ніяким світлом уже не зігріті. У цього страждання імені немає»* [7, с. 385].

Важко однозначно оцінити в романі роль Пашки-хіміка *«розумного та в'їдливого нероби, який добровільно обрав роль блазня при людях мистецтва»* [8, с. 243]. Функціонально-образна складова цього образу перегукується з ідеями сюжетних статей на літературно-суспільні теми Д. С. Мережковського: *«Доля Гоголя»* (1903) і *«Гоголь та чорт»* (1906). Пашка-хімік є певним спокусником Гоголя, він намагається влізти йому в душу. Він нібито переслідує Гоголя, підслуховує його слова та стежить за його вчинками: *«Багрецов і*

Гоголь мимоволі шарахнулись до моря. Із-за великого каменю, що лежало на березі моря, де вони проходили, вискочив Пашка-хімік і закричав: «– Це тільки я-с, не який злий дух, наше вам с кісточкою. ...Пашка заспівав... – Вуха дереш, замовкни! – прикрикнув Гоголь. Пашка скорчився і заверещав”» [7, с. 386]. Ці зустрічі Гоголя з Пашкою-хіміком руйнують спокій душі письменника. Навіть у той час, коли Багрецов підбурював Гоголя спалити другий том «Мертвих душ», Пашка-хімік знаходився поряд. Його ганебна роль спокусника у цій драматичній гоголівській справі безперечна. М. В. Гоголь знав, що лякати, обдурювати, вганяти у зневіру – це справа лукавого, але ж він визнавав і те, «який сильний злий дух». О. Д. Форш, прагнучи розкрити душу М. В. Гоголя, наводить описання його очей. Вони, як і думки письменника, спрямовані до неба, письменник-філософ постійно перебуває у глибоких роздумах над сенсом буття. Критика вважала недоліком те, що форшевський Гоголь майже не розкритий у широкому побутовому контексті: він позбавлений емоційних рис, розмовляє патетично-монументальною мовою. Можна припустити, що М. В. Гоголь є провідником ідей, які імпонують естетиці та духовним запитам самої історичної романістки О. Д. Форш. Релігійна тема була для письменниці актуальною, але водночас небезпечною. Розпочиналися політичні процеси, спрямовані на знищення релігійно-філософської думки. Про руйнацію храмів, погромах духовенства в Радянському Союзі дізнався весь світ. Польська газета «Кур’єр Варшавський» у 1923 році писала: «Кремль кинув виклик Богу. Комунізм поставив собі за мету убити в людині моральне начало, позбавивши її релігійної моральності; таким чином комунізм створить нове покоління людей без гідності і віри, позбавлене совісті, в повній мірі матеріалізоване, безсоромне, цинічне, кероване виключно звірячим страхом перед занесеною над ними нагайкою червоних царів» [5, с. 320].

О. Д. Форш у романі «Сучасники» культивує стратегічну думку про культурну спадкоємність поколінь. Історична активність народних мас повинна житися духовними надбаннями, сконцентованими у мистецтві минулих часів. Письменниця розробляє актуальні теми, що мають відношення до гострої дискусії відносно екуменічних настроїв у суспільстві, розділеному навпіл, про духовну місію мистецтва. Чи може мистецтво виконати ту роль, яка належить релігії? На це питання надається відповідь через дискусійний діалог М. В. Гоголя зі своїм найближчим другом-художником О. А. Івановим. Усе тлінне – картини не вічні, навіть такі, як відома фреска Леонардо да Вінчі «Таємна вечеря». «Сучасники» це – не тільки історичний роман-диспут, але й роман-попередження. Суспільство, яке сіє бездуховність приречене на страждання.

### Список використаної літератури

1. Виноградов В. В. Гоголь и натуральная школа / Владимир Владимирович Виноградов. – Ленинград: Изд-во Образование, 1925. – 76 с.
2. Гиппиус В. В. Гоголь / Василий Васильевич Гиппиус. – Ленинград: Мысль, 1924. – 239 с.
3. Иванов Вяч. И. Полное собрание сочинений: в 4 тт. / Вячеслав Иванович Иванов; [предисл. Д. В. Иванова и О. Дешарт]. – Брюссель, 1971–

1987. – Т. 4. – 1987. – 800 с.

4. Литературное наследство : Горький и советские писатели. Неизданная переписка. – Москва: АН СССР, 1963. – С. 580 – 613. – Т.70. – 1963. – 734 с.

5. Регельсон Л. Л. Трагедия русской церкви 1917–1945 / Лев Львович Регельсон. – Paris : YMCA-Press, 1977. – 631 с.

6. Сарычев Я. В. Религия Дмитрия Мережковского: «Неохристианская» доктрина и ее художественное воплощение / Ярослав Владимирович Сарычев. – Липецк : ГУП «ИГ ИНФОРМ», 2001. – 224 с.

7. Форш О. Д. Одеты камнем. Современники: [романы] / Ольга Дмитриевна Форш. – М. : Изд-во «Правда», 1986. – С. 23–228; С. 231–438.

8. Юргин Н. Ольга Форш. Современники. Роман. – Москва; Ленинград: ГИЗ, 1926 (рец.) // Красная Новь. – 1926. – № 11. – С. 243–244.

**УДК 82.0**

**В. В. Любецкая,**

*канд. филол. наук, старший преподаватель,  
Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,  
г. Одесса*

### **«НЕМАЯ СЦЕНА» КАК ПЛАСТИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКОГО В ПЬЕСЕ Н. В. ГОГОЛЯ «РЕВИЗОР»**

*Любецка В. В. «Німа сцена» як пластичне вираження драматичного у п'єсі М. В. Гоголя «Ревізор».*

*У даній статті розглядається актуальна проблема – інтегрування пластичних сцен в загальну побудову драматичного твору, що ставиться на сцені. У комедії М. В. Гоголя «Ревізор» «німа сцена» є пластичним вираженням драматичного. Ситуація, значуща фінальна подія виражена через пластичну метафору, в нерухомості прихований певний жест, який не замінює словесну дію, а змістовно його доповнює. Тобто в німій сцені пластичне вираження гармонійно співіснує з драматичним дійством.*

*Ключові слова:* комедія, драматичне, пластичне, метафора, німа сцена, словесна дія, жест.

*Любецкая В. В. «Немая сцена» как пластическое выражение драматического в пьесе Н. В. Гоголя «Ревизор».*

*В данной статье рассматривается актуальная проблема – интегрирование пластических сцен в общее построение драматического произведения, которое ставится на сцене. В комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» «немая сцена» является пластическим выражением драматического. Ситуация, значимое финальное событие выражено через пластическую метафору, в неподвижности скрыт определенный жест, который не заменяет словесное действие, а содержательно его дополняет. То есть в*

немой сцене пластическое выражение гармонично сосуществует с драматическим действием.

**Ключевые слова:** комедия, драматическое, пластическое, метафора, немая сцена, словесное действие, жест.

**Liubetska V. V. The «Silent scene» as a plastic expression of the dramatic in N. V. Hogol's play «Revizor».**

*In the article current problem is the integration of plastic scenes in the overall construction of a dramatic work, which is put on stage. In Nikolai Gogol's comedy «The Inspector General», the «dumb scene» is a plastic expression of a dramatic one. The situation, the significant final event is expressed through a plastic metaphor, a certain gesture is hidden in the immobility, which does not replace the verbal action, but it complements it in content. So, in a dumb scene the plastic expression harmoniously connects with dramatic action.*

**Keywords:** comedy, dramatic, plastic, metaphor, dumb scene, verbal action, gesture.

Высшей ступенью поэзии и искусства традиционно считают драму, так как по своему содержанию и форме она достигает совершенной целостности. В. Г. Белинский утверждает: «Драматическая поэзия есть высшая ступень развития поэзии и венец искусства...» [1, с. 56]. Драматическая поэзия соединяет в себе объективность эпоса и субъективность лирики, представляя собой реальное действие, которое требует сценического исполнения. Только на сцене драматическое художественное произведение обретает подлинную жизненность. Трагическое и комическое – различные виды драматической поэзии. Конечно, из всех поэтических жанров именно трагедию относят к «величайшим творениям» человечества [9, с. 251].

Трагедия обладает огромной катартической силой, являя собой «метафизическое утешение» для зрителя. В «Лекциях по эстетике» Г. В. Ф. Гегель указывает на то, что «подлинная тема изначальной трагедии – божественное начало, но не в том виде, как оно составляет содержание религиозного сознания, а как оно вступает в мир, в индивидуальные поступки, не утрачивая, однако, в этой действительности своего субстанциального характера и не обращаясь в свою противоположность. В этой форме духовная субстанция воли и свершения есть нравственное. Ибо нравственное, если мы постигаем его в его непосредственной укорененности, а не только с точки зрения субъективной рефлексии, как формальную мораль, – это божественное в его мирской реальности, субстанциальное, особенные и существенные стороны которого составляют содержание, движущее подлинно человеческим действием, раскрывая и осуществляя свою сущность в самом этом действии» [3].

Но к комическому должны быть предъявлены не менее глубокие требования. Комическое, как и трагическое, одна из основных эстетических категорий. Иногда его понимают, как категорию противоположную трагическому и возвышенному, однако многие авторы считают комическое

значимой эстетической категорией и указывают на важность жанра комедии. Сфера комического чрезвычайно многообразна, в нем выделяются различные стороны, оттенки – от светлого юмора до гротеска. В целом комическое обладает огромным воздействием, о чем неоднократно писали художники слова.

Н. В. Гоголь обосновал широкое эстетическое значение смеха, не сводимое только к высмеиванию нравственных и социальных недостатков. Людские пороки, глупость, нелепость и заблуждения далеко не комичны, сколько бы мы не смеялись над ними. Художник изображает пороки (сатирически, гротескно), чтобы указать на несовершенство мира, его противоречивость и сложность. Смех таит опасность, ведь могут быть осмеяны значительные и глубокие вещи, поэтому нужно распознать то, над чем возможно посмеяться, а что несущественно, субъективно. У Н. В. Гоголя комическое связано с трагическим («смех сквозь слезы»), комедии писателя не только разоблачают, они просветляют и учат благодаря «горькому смеху», который присущ гоголевской драматургии. При этом сам драматург, комик, по мнению Н. В. Гоголя, *«подлежит суду всех», «тот, кто решился указать смешные стороны другим, тот должен разумно принять указанья слабых и смешных собственных сторон»* [4, с. 216]. Обдуманная комедия Н. В. Гоголя должна поражать, вызывать смех «прямо от души», смех гармоничный. Но есть ли гармония в «Ревизоре», *«не дисгармоничен ли он, не о разорванности и расчлененности ли человеческого существования он говорит? Да, об этом. Но движет пружину авторское желание очищения и сближения; спокойное наслаждение радующимся в своем избытке смехом тоже является ее истоком»* [5, с. 196]. Н. В. Гоголь не желает видеть на сцене исключительно «смешное», гоголевский зритель должен выйти растроганным, в слезах. Пьеса «Ревизор» *«это не просто быт и язвительные насмешки над бытом, но и фантастика действительности, которая действительнее самой действительности, ибо передает не факты ее, а дух. «Гений есть высшая действительность в сознании истины», – скажет Белинский, отдавая Грибоедову роль таланта (цель – действительность, реальность действительности) и назвав Гоголя гением – творцом высшей действительности. В «Ревизоре», напишет Белинский, есть идея как высшее проявление духа, в «Горе от ума» есть лишь ум автора, точно видящий быт»* [5, с. 196-197].

Драматургия Н. В. Гоголя отличается от его прозы в повествовательном плане, так как Гоголь-прозаик эволюционирует отчетливо, переходя от простого повествования к манере, стилю и ладу. Что же касается Гоголя-драматурга, то тут мы наблюдаем эволюцию скрытую, о которой можем судить по его законченным вещам. Комизм для Н. В. Гоголя кроется всюду, поэтому материалом его комедии становится обычная жизнь, перенесенная в искусство. Перенести на сцену комизм повседневной жизни – задача нелегкая, требующая особого воплощения в произведении драматическом.

Как уже было отмечено, Н. В. Гоголь хотел видеть современную (актуальную) комедию, с новым захватывающим (смешным) сюжетом. Для

воплощения подобного замысла необходимо было отказаться от традиционных образов (амплуа – любовник, тиран, несговорчивый родитель), а также от театральных традиций. Повседневная жизнь и само общество становятся источником для комедии, которую хочет поставить Н. В. Гоголь. Нечто живое, отличное от водевиля и высокой античной комедии, хотелось бы воплотить драматургу на театральной сцене.

Новаторская программа Н. В. Гоголя и его оригинальный взгляд на драматургию оформились с определенной четкостью к середине 30-х годов, однако многие не принимали гоголевских новшеств, считая их надуманными и излишними. «Современные характеры» и «будничные движения» – это то новое, что так необходимо Н. В. Гоголю для раскрытия его художественного замысла. «Миражная интрига» (по выражению Ап. Григорьева) – чисто гоголевский прием, это внезапное или неожиданное открытие, дающее вдруг новый оборот всему делу и озаряющее его новым светом. Герои пьесы не управляют сюжетом, а сюжет развивается неожиданно в результате столкновения множества сил. Как правило у такого сюжета абсолютно неожиданная развязка. Этот принцип сыграл впоследствии большую роль в сюжетосложении «Ревизора», а также и в других гоголевских пьесах («Женитьба», «Игроки»). Комедия «Ревизор» – комедия русская, акцентирует Н. В. Гоголь. Во многом ее задача сходна с задачей, которую Н. В. Гоголь ставит перед собой в поэме «Мертвые души» – охватить всю Русь разом, открыть несовершенства и пороки общества. Широкий масштаб «Ревизора» сочетается с четкостью изложения и сюжетным единством. Во многом это свидетельство творческой эволюции писателя, который зрело подходит к решению поставленной проблемы. В 30-х годах Н. В. Гоголем осознаются его творческие стремления, вырисовываются философские, исторические, религиозные взгляды писателя. Все это наполняет комедию «Ревизор» богатым содержанием и отражается на форме, поэтому пьеса занимает одно из самых высоких мест не только в русской, но и в мировой истории театра.

Глубина проникновения в суть проблем и обличение замаскированы в «Ревизоре». За счет непритязательности сюжета пьесы и всей обстановки действия, неочевидным оказывается сила воздействия комедии. Этому способствует и особый художественный строй комедии, характер выбранной Н. В. Гоголем ситуации. В. Г. Белинский говорит о том, что драматург *«взял из жизни своих героев такой момент, в котором сосредотачивалась вся целостность их жизни, ее значения, сущность, идея, начало и конец»* [2, с. 453]. Комические ситуации у Н. В. Гоголя не имеют самодовлеющего характера, драматург не громоздит комические и гротескные действия одно за другим ради смеха. Комические ситуации рождаются у Н. В. Гоголя из всего содержания, всей идейной направленности пьесы, из свойств характеров ее персонажей.

Момент «ожидания» составляет смысловой контекст всего произведения. «Ожиданием» произведение и завершается, это «немая сцена», в которой Н. В. Гоголь лишает своих героев возможности выразить себя словом или жестом. Взгляд драматурга подстерег персонажей в необыкновенный час их



жизни, когда раскрылись почти все их возможности, когда их нервы ум, отношение к своим повседневным обязанностям, к жизни – все обострено до предела. Единственное честное лицо комедии, по указанию самого Н. В. Гоголя, смех, но в последней сцене он замолкает. Сцена выходит не комедийной, а драматической (нравственно-дидактической). Здесь же лежит и основа связи комического и трагического, переход «смеха» в «незримые слезы». Время, которое драматург отводит для немой сцены, весьма продолжительное – полторы минуты. Для театра полторы минуты значимы, примерно столько может длиться небольшая сцена, то есть молчание в полторы минуты настолько необычно для произведения драматического, что немая сцена до сих пор вызывает интерес исследователей и порождает различные интерпретации пьесы «Ревизор». Так Ю. В. Манн считает, что немая сцена является не литературным, а *«пластическим выражением»* авторских идей [6, с. 234]. Пластическое выражение драматического – новое слово в русской драматургии.

В какой-то момент драматическая постановка переходит в пантомиму. Точнее было бы сказать, что немая сцена – это пластическое выражение драматического в комедии. Смысл финальной сцены более, чем очевиден, при неподвижности всех героев, перед зрителями определенный жест, но жест не подменяет словесное действие бездействием, он его содержательно дополняет. То есть, в немой сцене пластическое выражение не заменяет драматическое, а гармонично сосуществует с ним. *«Драма предполагает, что при сценическом ее воплощении возникнет и пластическое решение. Автор указывает (иногда очень кратко, иногда – подробно) на некоторые его характерные детали, отмечая внешность, костюмы, жесты или выражения лиц»* [8, с. 90].

Как мы видим, словесная и пластические формы взаимосвязаны, поскольку они обе направлены на единое содержание. Н. В. Гоголь в приложении к «Ревизору» указывает, что *«... следует обратить внимание на целое пьесы. Страх, испуг, недоумение, суетливость должны разом и вдруг выразиться на всей группе действующих лиц, выразиться в каждом совершенно особенно, сообразно с его характером»* [4, с. 250]. Авторские ремарки вызывают определенные пластические образы, так как это элементы, которые формируют принципиальные особенности читательского восприятия. Данные ремарки подчеркивают комизм жестов и мимики. Таким образом, немая сцена существует в двух планах – в реальном воплощении (на сцене), где пластическое решение предстает зримо, и в воображении читателя, когда немая сцена оказывается подлинным воплощением драматического.

Обратим внимание на то, что пьеса «Ревизор» предельно выразительна и лаконична, сценически действенна. В повседневном, будничном Н. В. Гоголь умел найти главное, основное, подчеркивая его остротой драматических ситуаций, резкостью сценического рисунка. По замыслу Н. В. Гоголя, действие «Ревизора» завершается беспрецедентным для театральной практики образом – немой сценой, во время которой актеры застывают на длительное время. Окаменение героев вызвано потрясением от известия о прибытии подлинного ревизора. Ю. В. Манн отмечает универсальное значение «немой сцены»

Н. В. Гоголя, которая знаменует собой встречу с высшей силой не только в романтическом, но уже и в реалистическом ключе: «... развитие форм окаменения, прямо не проецируемых вмешательством высших сил, но вместе с тем сохраняющих некий гротескный след» [6, с. 377]. Немая сцена органична для данного драматического произведения, так как она дается в апогее какого-то очень напряженного процесса, «а само напряжение вызвано его необычностью, неправильностью» [6, с. 376], «она фиксирует не всякий страх, а такой, который вызван непостижимыми для сознания фактами, перебоем в обыденном и естественном течении жизни» [6, с. 370]. Тесным образом немая сцена связана у Н. В. Гоголя и с идеей преображения человека.

У немой сцены две главных фигуры – это страх и восхищение. Страх рождает окаменение, страх настоящего ревизора, грозного судьи, от которого ничего уже не утаишь. Окаменение связано и с фигурой восхищения перед светлым гостем, рядом с которым уже никто не может остаться прежним. Ненастоящий ревизор (Хлестаков) разоблачает, а истинный ревизор – потрясает и преображает действительность, во всяком случае, герои замерли, остановились, они на пути к изменениям, их новое действие, движение, должно быть качественно иным, на это ключевое изменение уповает автор комедии.

Итак, немая сцена знаменует наступление перелома, во время которого у формы, достигшей в своем окаменении высшей степени напряжения, оставаться прежней нет никакой возможности. Онемение должно произойти и в зрительном зале, повтор «немой сцены» в реальной жизни запланирован художником. Зрителя должна впечатлить увиденная им картина, она и есть подлинный шедевр, ослепляющий своей окончательностью. И эта подлинная окончательность захватывает всех (читателя и зрителя), так как обладает той силой убедительности, при которой невозможно более сомневаться в ее истинности: «У Гоголя «немая сцена» есть не что иное, как знаменование наступившего момента потрясения, того момента, когда все, что до сих пор пребывало в состоянии суетливости (когда что-то не очень красивое и не очень достойное как-то прикрывается, затеняется) вдруг, будто под воздействием мощной вспышки, резко останавливается и замирает, и в этот момент остановки форма человеческая высвечивается вся от начала до конца и предстает такой, какой она есть на самом деле» [7].

Комедии Н. В. Гоголя – подлинное чудо искусства, они открывают как русскому, так и мировому театру новые принципы драмы. Н. В. Гоголь создает основу для возникновения русского реалистического театра и фантастического реализма. Гоголь-драматург отличается острым видением мира, он по-новому раскрывает жизненное содержание, показывая в своих комедиях глубокие социальные противоречия. Н. В. Гоголь создал комедию, которая вобрала в себя все достижения мировой драматургии, от Аристотеля и Мольера до Фонвизина и Грибоедова, в тоже время сценические произведения писателя стали новым словом в драматической литературе, надолго определившим ее дальнейшее развитие. Драматургия Н. В. Гоголя, и особенно его бессмертный «Ревизор», остаются актуальными и в XXI веке.

### Список использованной литературы

1. Белинский В. Г. Собр. соч. : в 3 т. / В. Г. Белинский. – Москва: ГИХЛ, 1948. – Т. 2. – 929 с.
2. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. / В. Г. Белинский. – Москва: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 3. – 683 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. [Электронный ресурс] / Г.В.Ф. Гегель. – Москва: Искусство, 1968 – 1973. – Т.3. – 1971. – 621 с. – Режим доступа : <http://esthetiks.ru/t3-o3-gl3-c-iii-3-a-printsip-tragedii-komedii-i-dramyi.html>.
4. Гоголь Н. В. Собр. соч. : в 7 т. / Н. В. Гоголь. – Москва: Худож. лит., 1984–1986. – Т. 4 : Драматические произведения. – 1985. – 423 с.
5. Золотусский И. П. Гоголь / И. П. Золотусский. – Москва: Мол. гвардия, 1984. – 527 с.
6. Манн Ю. В. Поэтика Гоголя / Ю. В. Манн. – Москва: Худож. лит., 1988. – 413 с.
7. Савинков С. В. Немая сцена в творчестве Гоголя и логика преобразования [Электронный ресурс] / С. В. Савинков. – Режим доступа : <http://domgogolya.ru/science/researches/1414/>.
8. Щербакова В. В. «Ревизор» Н. В. Гоголя как фантастическое произведение / В. В. Щербакова // Літературознавчий збірник. – Донецьк, 2000. – Вип. 3. – С. 88–103.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – Москва: Политиздат, 1991. – 527 с.

УДК 821.133.7.09

**Т. В. Михальченко,**  
*старший преподаватель,*  
*Криворожский государственный педагогический университет,*  
*г. Кривой Рог*

### КОНЦЕПЦИЯ ИСТОРИИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ПРЕЛОМЛЕНИИ:

**А. Д’ОБИНЫ «ТРАГИЧЕСКИЕ ПОЭМЫ» (1616) –  
СЕН-ЖОН ПЕРС «ДОЖДИ» (1943)**

***Михальченко Т. В. Концепція Історії в поетичному відбитті:  
А. д’Обіньї «Трагічні поеми» (1616) – Сен-Жон Перс «Дощі» (1943).***

*У статті здійснено спробу провести аналогію між творчістю А. д’Обіньї та Сен-Жон Перса і знайти подібність у їх художньому баченні світу та творчій манері, що дозволяю виявити загальну для них концепцію історичного часу та поетичного слова.*

***Ключові слова:*** художня картина світу, концепція Історії, образність, метафоричність, «аполлонівська» та «діонісійська» засади.

***Михальченко Т. В. Концепция Истории в поэтическом преломлении:  
А. д’Обиньи «Трагические поэмы» (1616) – Сен-Жон Перс «Дожди» (1943).***

*В статье осуществлена попытка провести аналогию между*

творчеством А. д'Обиньи и Сен-Жон Перса и найти сходство в их художественном видении мира и творческой манере, что позволяет выявить общую для них концепцию исторического времени и поэтического слова.

**Ключевые слова:** художественная картина мира, концепция Истории, образность, метафоричность, «аполлоновское» и «дионисийское» начала.

**Mykhalchenko T. V. The concept of History in poetic refraction: A. d'Aubigné «Les Tragiques» – Saint-John Perse «Pluies».**

*In the article in question in made the attempt to make an analogy between the works of Agrippa d'Aubigné and Saint-John Perse and to find the similarities in their artistic world vision, which makes it possible to reveal the common conception of historical time and the poetic word for both.*

**Keywords:** Apollonian and Dionysian principles, imageability, metaphor, chaos, the conception of historical time, an artistic picture of the world.

Идея сравнить творчество А. д'Обиньи и Сен-Жона Перса, на первый взгляд, может показаться странной. Слишком удалены они друг от друга во времени, в философском и культурном аспектах, а также в политических убеждениях и идеологических позициях. Ошибок в аналогиях может быть более, чем достаточно. Однако если пойти от противного, и сопоставить этих двух поэтов, которые перед неистовой силой Истории и неумением правящих кругов сдержать ее трагический ход сделали ставку на поэзию и предназначение поэта говорить языком правды, – увидим некую аналогию в их мироощущении и творческих импульсах.

Эта параллель представляется интересной и восходит к идее рассматривать особенности художественного видения мира как обозначение неких извечных творческих начал, сопутствующих всему художественному развитию человечества. По мнению сторонников этой концепции [3; 6], стиль является не просто техникой, которая может оказаться лишь проходящей модой. Это – отражение тех истин, которые являются ценными и принадлежат эпохе, отвечают ее нуждам и запросам, это – своеобразный консонанс между художественной формой и жизнью общества. Таким образом, стиль оказывается связанным с экономической, политической и религиозной жизнью.

Прежде чем сконцентрировать внимание на их концепции Истории, посмотрим, что отличает известных французских поэтов.

Один – поэт и воин эпохи религиозных войн во Франции XVI века, в его судьбе, как в капле росы отразились реалии этого жестокого времени. Будучи воспитанным в семье гугенотов, Агриппа на всю жизнь запомнил слова отца, сказанные после казни участников Амбуазского заговора: «Смотри – они обезглавили Францию». С шестнадцати лет он участвовал в военных действиях, рисковал жизнью, получил тяжелые ранения. По политическим убеждениям состоял на службе у Генриха Наваррского и испытал горькое разочарование после его отречения от веры и перехода в католичество. Поэт отходит от политических дел, удаляется в свой замок в Вандею, не изменив протестантской конфессии, и принимается за редакцию своих «Трагических

поэм».

Другой – талантливый дипломат, занимавший высокие должности во французском правительстве и веривший до 1939 года в мирные переговоры, которые предотвратят II Мировую войну. Алексис Леже (наст. имя поэта) был участником многих международных конференций, вращался в серьезных политических кругах и высказывался против уступок Германии. После поражения Франции от нацистской Германии был уволен со своей должности. Правительство Виши лишило его французского гражданства и Ордена Почетного Легиона, его имущество было конфисковано, а неизданные поэмы 1924–1940 гг. уничтожены. Оказавшись в изгнании, Сен-Жон Перс вновь возвращается к поэзии.

Таким образом, прекратив свою политическую или военную деятельность, оба поэта были отброшены за пределы Истории, и именно поэзия помогает им упорядочить хаос внутри себя и вокруг себя.

«Трагические поэмы», состоящие из семи книг («Бедствия», «Государия», «Золотая палата», «Огни», «Клинки», «Возмездие», «Суд»), были частично переработаны и изданы автором в 1616 году, когда возникает угроза возобновления новых смут. Субъективно-личностное переживание в поэме становится следствием, выводом из глубоко прочувствованных социально-политических процессов, оно наполнено пафосом общественных проблем. Конфликт «Трагических поэм» охватывает не только внутренний мир героя, но и действительность, дисгармоничную и разорванную, и масштабы этой дисгармонии широки и грандиозны [1, с. 8]. Поэма появляется на свет как предостережение против новой кровавой бойни. Композиция произведения мозаична и ассоциативна, в его плоть входят актуальные политические и религиозные идеи, сочетаются поэтики многих жанров (эпопеи, сатиры, библейских пророчеств). При отсутствии одного героя, одного центрального события именно трагическое субъективно-лирическое авторское ощущение цементирует композицию поэмы и становится организующим началом произведения.

Одним из наиболее ярких ассоциативных образов является образ матери (Франции), которая держит на руках двух младенцев, она хочет накормить их, но они бьют и терзают ее грудь, и вместо сладкого молока им достается кровавая смесь:

*Cette femme, eplorée, en sa douleur plus forte  
Succombe à la douleur, mi-vivante, mi-morte;  
Elle voit les mutins tout déchirés, sanglants,  
Qui, ainsi que du coeur, des mains se vont cherchant...*

*Ni les soupirs ardents, les pitoyables cris,  
Ni les pleurs réchauffés ne calment leurs esprits... [4, с. 29].*

*(Эта женщина, безутешная в своем страшном горе, / Изнемогая от боли, полуживая, полумертвая, / Видит своих детей, всех растерзанных, плачущих / Которые в пылу ссоры тянутся друг к другу...*

*Ни горячие вздохи и жалобные крики / Ни разрывающий плач не успокаивают их.* – Перевод здесь и далее наш – Т. М.).

«Д’Обиньи поэтически воплощает замысел не поучать, а волновать (*estouvoir*), выраженный им в предисловии к поэме. Ужасное, осмысленное как социальное, становится одним из приемов сатирического обличения. Поэт беспощаден в критике «мира наизнанку», его сатира гневна, тотальна, экспрессивна» [1, с. 9].

Нарративная стратегия автора противостоит законам логики и не демонстрирует никаких правил. Это «книга, которая горит» (Ф. Лестриган):

*Je n’écris plus les feux d’un amour inconnu,  
Mais car affliction plus sage devenu,  
J’entreprends bien plus haut car j’apprends à ma plume  
Un autre feu auquel la France se consume* [4, с. 32].

*(Я не пишу более об огне неведомой любви, / Но поскольку страсть стала послушной, / Я приступлю к более высокому – научу свое перо описать / Другой огонь, которым пылает вся Франция).*

Автор говорит правду о протестантских жертвах, о наказании их палачей. Изменение естественного порядка вещей демонстрируется в необычайно сильных барочных символах. Поэт воскрешает в памяти тот день, обозначенный трауром (Варфоломеевская ночь, 24 августа 1572 г.), когда были зарезаны тысячи протестантов, день «... *Qui voulut être nuit et tourner sur ses pas; / Jour qui avec horreur parmi les jours se compte, / Qui se marque de rouge et rougit de sa honte*» (...*Который захотел стать ночью и повернуть все вспять / Который считается ужасным среди прочих дней / Который обозначен кровью и заливается краской стыда*) [4, с.85]. Старая аналогия между макро- и микрокосмом приобретает новое значение, становится не более чем воображением поэта. Антитеза – фигура, которая становится ключом к произведению, спланирует композицию, вдохновляет поступки и действия героев, оживляет картины и образы. Всё смешивается: История и символ, реальность и аллегория, ужас повседневности и библейское величие [5].

Всё творческое наследие Сен-Жон Перса (поэмы «Изгнание» (1941), «Письма чужестранке» (1942), «Дожди» (1943), «Снега» (1944), «Ветры» (1946) и др.), по мнению литературоведов, складывается в единую неделимую книгу. Его поэмы не подлежат жанровому определению: здесь и пророчества, и откровения, и свидетельства, и философские раздумья поэта о трагической участи человека. Вихри реальных исторических катастроф неотделимы от пронизывающих планету космических потоков [7, с. 480]. Строфы написаны версетом, напоминая библейский стих, стих летописей и пророчеств, который строится не на силлабической, характерной для французского языка основе, а на интонационно-синтаксической. Они полифоничны, многозначны, их образы не подлежат единственному толкованию. Это особый миф, в который собраны предания всего мира. Поэтическая манера Сен-Жон Перса трудна для восприятия, в ней отражены впечатления от странствий по Востоку, серьезные познания в археологии, ботанике, философии и истории религии. В

1960 году за достижения в области литературы поэту была присуждена Нобелевская премия.

Поэма «Дожди» была написана в годы II Мировой войны. Ее сюжет самобытен и оригинален, лирический герой прячется за местоимением «мы». Это – повествование, продолжаемое тропическим ливнем и повторяемой попыткой диалога (вопросами, восклицаниями, приказаниями, междометиями); размышление в двойственных выражениях – желания и отказа, подъема и спада:

*Innombrables sont nos voies, et nos demeures incertaines. Tel s'abreuve au divin don't la lèvre est d'argile. Vous, laveuses des morts dans les eaux-mères du matin – et c'est la terre encore aux ronces de la guerre – lavez aussi la face des vivants; lavez, ô Pluies! La face triste des violents, la face douce des violents... car leurs voies sont étroites, et leurs demeures incertaines.*

(Омойте же, Дожди, для сильных сих твердыню! И вдоль больших столов, под сенью своей силы они воссядут – те, кого не пьянило вино людское, те, кого не осквернил напиток слез или забвенья, все те, чье имя трубный глас разносит без ответа... воссядут вдоль больших столов, под сенью своей силы, в твердыне, что для сильных сих. – Перевод В. Козового) [7, с. 482].

За дерзкой метафоричностью в поэме угадываются реальные события и лица этой трагичной эпохи:

*Lavez, lavez la bienveillance au Coeur des grands Intercesseurs, la bienséance au front des grands Educateurs, et la souillure du langage sur les lèvres publiques. Lavez, ô Pluies, la main du Juge et du Prévôt, la main de l'accoucheuse et de l'ensevelisseuse, les mains léchées d'infirmes et d'aveugles, et la main basse, au front des hommes, qui rêve encore de règne et du fouet... avec l'assentiment des grands Intercesseurs, des grands Educateurs.*

(Омойте же благоговенье у Вдохновителей на лицах, благорасположение у Покровителей в сердцах и скверну велеречья на устах публичных. Омойте руку тех, кто судит, кто карает, и ту, что саван шьет, и ту, которая младенца пеленает; увечных и слепых, Дожди, омойте стертые ладони и длань нечистую, что подперев чело, как прежде грезит о поводьях и хлысте... с благословенья Вдохновителей своих и Покровителей своих. – Перевод В. Козового) [7, с. 483].

Мексиканский поэт О. Пас писал о поэзии Сен-Жона: «В его образах больше правды, чем в исторических документах. Каждому, кто хочет знать, что происходило в I половине XX века, лучше не листать газет, а обратиться к ведущим писателям» [5].

Учеными была замечена поразительная схожесть эстетических критериев литературы и искусства определенных эпох, неуклонное повторение или периодическое возрождение на протяжении веков некоторых существенных признаков культуры. Упорядочить эти закономерности и объяснить их природу помогает концепция двух типов культуры и двух начал бытия, оформленная

Ф. Ницше в его работе «Происхождение трагедии из духа музыки». Согласно этой теории, оппозиция *аполлоновское* (светлое, рациональное) – *дионисийское* (темное, иррациональное, хаотическое, страстное) позволяет описать весь спектр проявлений человеческой культуры и жизни вообще [3, с. 237].

А. д’Обиньи и Сен-Жон Перс жили в разные эпохи, их творчество определяют разные эстетические координаты (барокко – модернизм), однако обзор образно-тематического репертуара этих поэтов, проблематики творчества и тех жизненных феноменов, которые занимали их мысли и воображение, позволяет выявить некую общую для них концепцию исторического времени и поэтического слова. Художественные критерии (хаотичность, страстность, субъективность, фрагментарность, ассоциативность, аллегоричность, метафоричность), которыми обладают поэмы А. д’Обиньи и Сен-Жон Перса, свидетельствуют о преобладании в них *дионисийского* начала.

В основе их концепции Истории лежит трагизм, образная картина мира отражает шаткость и непрочность бытия, острое ощущение текучести времени, его неудержимого бега, что становится доминирующей составляющей творчества двух поэтов, живших в разные, но очень сложные эпохи общественных сотрясений и переломов.

Таким образом, оба поэта были раздавлены Историей, но не исключены из нее. И А. д’Обиньи, и Сен-Жон Перс находят для себя необходимость в поэзии, которая оказывается наиболее приспособленной к таким высоким требованиям – говорить современникам правду о тех драматических событиях, свидетелями и участниками которых они были. Их творчество является показателем того, как можно быть не полководцем, не государственным деятелем, а просто рядовым участником Истории, человеком, в котором воплощение его эпохи гораздо ярче и точнее, чем в любом должностном лице.

#### **Список использованной литературы**

1. Пахсарьян Н. Т. Творческая эволюция Т. А. д’Обиньи и своеобразие художественного метода «Авантюр барона Фенеста»: автореферат дисс... канд. филол. наук / Н. Т. Пахсарьян. – Москва, 1978.

2. Перс С.-Ж. Дожди [Электронный ресурс] / С.-Ж. Перс. – Режим доступа: [rulibs.com/ru\\_zar/poetry/antologiya/4/j743/html](http://rulibs.com/ru_zar/poetry/antologiya/4/j743/html).

3. Халипов В. Постмодернизм в системе мировой культуры / В. Халипов // Иностранная литература. – 1994. – №1. – С. 235–241.

4. Aubigné A. De. Tragiques / A. D’Aubigné. – Paris: Gallimard, 1968. – 215 p.

5. Ferrer V. L’énergie de la haine dans les “Tragiques” A.d’Aubigné [Ressource électronique] / V. Ferrer. – Régime d’accès: <http://journals.openedition.org/rief/1402>.

6. Levillain H. Qu’est-ce que le baroque / H. Levillain. – Paris: Klincksieck, 2003. – 199 p.

7. Perse S.-J. Exil / S.-J. Perse // Poètes français XIX–XX siècles: Antologie / par S. Vélikovsky. – Москва: Edition de Progrès, 1982. – 671 p.



**Л. П. Михно,**  
магістрантка,  
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,  
м. Суми

## **УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ДУМИ – ОРИГІНАЛЬНІ СЛОВЕСНО-МУЗИЧНІ ПАМ'ЯТКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА СВІТОВОЇ КУЛЬТУРИ**

***Михно Л. П. Українські народні думи – оригінальні словесно-музичні пам'ятки національної та світової культури.***

Стаття присвячена розглядові специфіки дум як особливого різновиду народної творчості українців. З'ясовано, що думи – твори фольклору, жанр українського речитативного народного героїчного ліро-епосу, який виконували мандрівні сліпі музиканти – кобзарі, бандуристи (рідше лірники) в Центральній і Лівобережній Україні. Унікальність дум обґрунтовано з позицій текстотворення, що це – канонічний за своєю природою жанр, який базується на фольклорній традиції слововживання; речитативному способу виконання. Феноменальними визнано імпровізаційний характер виконання дум, архітектоніку і композицію текстів, їх мовне втілення. Думи кваліфікуємо як пам'ятки не тільки національної, а й світової культури.

**Ключові слова:** дума, героїчний епос українців, феномен дум.

***Михно Л. П. Украинские народные думы – оригинальные словесно-музыкальные памятники национальной и мировой культуры.***

Статья посвящена рассмотрению специфики дум как особой разновидности народного творчества украинцев. Выяснено, что думы – произведения фольклора, жанр украинского речитативного народного героического лиро-эпоса, который исполняли странствующие слепые музыканты – кобзаря, бандуристы (реже лирники) в Центральной и Левобережной Украине. Уникальность дум обоснована с точки зрения их канонической природы, фольклорной традиции текстообразования; речитативного способа исполнения. Феноменальными признаны импровизационный характер исполнения дум, их архитекtonика и композиция, языковое воплощение. Думы квалифицируем как памятники не только национальной, но и мировой культуры.

**Ключевые слова:** дума, героический эпос украинцев, феномен дум.

***Mikhno L. P. Ukrainian People's Dumps as Original Verbal-Musical Monuments of the National and World Culture.***

The article deals with the specificity of doom as a special kind of folk creativity of Ukrainians. It is clarified that the dumas are works of folklore, the genre of the Ukrainian recitative folk heroic lyric-epic performed by wandering blind musicians – kobzars, bandura players (less often lyricists) in Central and Left-bank Ukraine. The uniqueness of dooms is justified from the point of view of their canonic nature, the

*folklore tradition of text formation; recitative method of execution. Phenomenal recognized the improvisational nature of the performance of doom, their architectonics and composition, language embodiment. Dumas qualify as monuments of not only national, but also world culture.*

**Keywords:** *think, heroic epic Ukrainian phenomenon of doom.*

**Постановка проблеми.** В українській народній творчості особливе місце займають думи. Думи – твори фольклору, жанр українського речитативного народного героїчного ліро-епосу, який виконували мандрівні, переважно незрячі, сліпі музиканти – кобзарі, бандуристи (рідше лірники) в Центральній і Лівобережній Україні. Думи відносять до козацького епосу. Вважається, що вони виникли в козацькому середовищі в 16–17 ст. З думами пов'язано багато нерозв'язаних питань (скажімо, походження жанру). Вчені стверджують, що це – феноменальні твори фольклорної словесної творчості. Різноманітність дум дає можливість говорити про них як про визначні і неповторні пам'ятки не тільки національної, а й світової культури. На наш погляд, думи слід розглядати саме як раритетне явище словесно-образної, музичної, духовно-побутової культури нашого народу, як мистецьке втілення багатовікових національних традицій. Феноменальність, винятковість дум співвідносимо з відсутністю аналогів в інших культурах.

**Аналіз останніх досліджень.** З давніх часів спостерігається сталий інтерес до дум вчених різних напрямків: фольклористів (М. Максимович, Ф. Колесса, М. Рильський, С. Грица, М. Дмитренко, М. Гримич та ін.), літературознавців (С. Єфремов та ін.), лінгвістів (П. Житецький, Л. Рак, Г. Халимоненко, Т. Воробйова, Т. Беценко та ін.), істориків (К. Грушевська та ін.), культурологів (О. Грабович та ін.) тощо. Серед них як українські, так і російські дослідники, а також і вчені далекого зарубіжжя. Дослідники по-різному визначали феноменальність дум (Б. Кирдан, М. Плісецький, М. Грабовський, Д. Чамполі та ін.).

**Мета** статті – обґрунтувати природу феноменальності дум, з'ясувати складники оригінальності народного героїчного епосу.

**Виклад основного матеріалу.** На наш погляд, оригінальність і неповторність народного героїчного епосу можна узагальнено сформулювати і представити в таких положеннях.

1. Саме виникнення жанру, його зародження, формування, генезу вважаємо своєрідним і незвичайним. Ніхто точно не може стверджувати, де і як з'явилися думи. М. І. Марченко, наприклад, схильний вважати, що, можливо, творцями дум були члени братств при монастирях [13, с. 127]. Вчені після довгих спостережень дійшли висновку, що все-таки думи виникли в військовому середовищі – козацькому. Найдавніші – думи історико-героїчної тематики, які присвячені героїзації захисників народу, відображають набіги татарських загарбників. У думах представлений ідеал захисника народу, національний тип лицаря.

2. Феноменальним вважаємо сам термін дума, що вживається для позначення народного героїчного епосу. Запропонував його М. Максимович.

Ще раніше цей термін був засвідчений в польських джерелах. Тривалий час термін не мав однозначного тлумачення. У кінцевому результаті вчені точно окреслили його зміст. Характеризуючи стан дослідження народного епосу, М. Дмитренко констатує: «У наукових джерелах ХІХ – початку ХХІ ст. погляд на думу як жанр, відтак її тлумачення, виявився по-різному: романтичне захоплення, аматорство, науковий підхід» [16, с. 15]. На позначення дум у їх сучасному розумінні вживали терміни «козацький епос», «козацькі пісні» [11, с. 30], «козацькі псалми» [5], також їх «називали «поважними, святими піснями» [3, с. 32].

Проаналізувавши дефініції жанру, М. К. Дмитренко зауважує, що термін «дума» потребує уточнень і пропонує таке розгорнуте формулювання: «Українські народні думи – це епічні монументальні словесно-музичні твори героїчного, соціально-побутового характеру, що відображають модус художнього мислення козацької доби, бароко та кульмінаційний етап формування національної самосвідомості етносу, ідеї державності; мають астрофічну будову, вільний віршовий розмір (від шести до сімнадцяти і більше складів у рядку, рядки об'єднані в уступи), переважно паралельне дієслівне римування. Думи, як правило, виконують експресивним імпровізованим у межах традиції соло-речитативом (мелодекламацією) – під супровід гри на кобзі або бандурі, рідше – лірі» [16, с. 15].

3. Незвичайним було середовище, в якому культивували і зберігали етномовоносії пам'ятки народної словесної творчості. Спочатку – це військовий простір, пізніше – побутове, народнокультурне середовище. Кобзарі – особливі народні співаки, які заслуговували право на виконання дум після довгого навчання. Тільки кобзарям дозволялося речитативом співати думи. У зв'язку з цим мову дум вважають закритим, консервативним середовищем і таким, що відображає стародавні факти народної словотворчості, різномірневі архаїчні лінгвістичні явища.

4. Показово, що кобзарська майстерність існувала в окремих частинах України – тільки в Центральній і Лівобережній. Це Гетьманська, Слобідська Україна. Відповідно, і думи були поширені на цій території.

5. Унікальним, неповторним є сам спосіб виконання дум – речитативне промовляння. Речитатив – співуча декламація уступів-тирад народних плачів і дум з відповідним інтонуюванням риторичних фігур поетичного синтаксису. Справедливо, що «епос якнайтісніше репрезентує взаємодію словесної та музичної інтонації. Його риторично-заклична спрямованість, медитаційна сутність дають багатий матеріал для вивчення музичної мови не як застиглої форми, а як живого пошукового процесу» [5, с. 5].

6. Складним, унікальним слід вважати імпровізаційний характер виконання дум і пов'язану з ним майстерність побудови пісенного оповіді. Це стало причиною виникнення й існування множинної кількості їх пісенних варіантів. Думи не заучували напам'ять (це було неможливо); щоразу, у процесі публічного виконання, тексти дум ніби по-новому створювалися виконавцями з наявного (відомого, засвоєного ними раніше) мовного матеріалу. Кожна дума вирізнялася тематикою, певним набором формул, мовних макро- і

мікроконструкцій. За мовними формулами – текстово-образними універсалиями – можна розпізнати окремий твір героїчного епосу.

7. Феноменальною вважаємо архітекτονіку і композицію дум, їх мовне втілення. Думи можна порівняти за масштабністю, обсягом з «Іліадою» і «Одіссеєю». Показова зовнішня текстова структура дум – наявність зачину (заспіву, заплачки), основної частини і кінцівки (формули закінчення). Особливою є та їх внутрішня побудова – нанизання цілісних закінчених макроструктур, що складаються з мікроодиниць різної довжини, формул, що повторюються, текстотвірних елементів, універсальних за змістом, формою тощо. Засвідчено, що подібні одиниці – це текстово-образні універсалиї, які використовували співаки у фольклорній комунікації як будівельний матеріал (Т. Беценко). Як правило, такі об'ємні макроструктури-блоки реалізовані конструкціями з прямою мовою. Унаслідок цього текст думи репрезентує в цілому розгортання оповіді в формі діалогу.

8. Композиційною особливістю дум є побудова епічного оповідання на основі діалогічного мовлення: розгорнутих питань і відповідей на них в градаційній формі. Кожна репліка – своєрідний закінчений блок: тематичний, структурно-стилістичний, емоційно-інтонаційний тощо.

9. За стилем викладу думи тяжіють до книжних джерел – літописів, псалмів. Думки вчених на проблему походження дум неоднозначні. Одні з них віддають перевагу фольклорному джерелу. Інші – книжному, ще інші – напівкнижному. Уже П. Г. Житецький у своїй розвідці «Мысли о народных малорусских думах» (1893) (в укр. перекладі вийшла під назвою «Про українські народні думи») (1919) порушив проблему походження дум. Він дійшов висновку, що цей жанр українського фольклору виник під впливом писемності, шкільної літератури. Тому в думах засвідчено самобутні, оригінальні форми поетичної творчості, народні за світоглядом та мовою, і водночас книжні за особливим складом думки і способами її вираження, пор.: «У мові та поетичному стилі дум виразно виступає книжний лад мови, який свідчить, що літературна діяльність українських письменників не минула без сліду для народної свідомості» [8, с. 2]. Без сумніву, на розвиток жанру думи мали вплив книжкові джерела.

10. Взагалі думи як наймолодша гілка народної творчості, вінець народнопоетичної епічної культури українського етносу своєрідно поєднують різні елементи текстово-образної організації фольклорних жанрів: пісенних форм, замовлянь, плачів, казок, легенд та ін.

11. Козацький епос – канонічний за своєю природою жанр, що ґрунтується на фольклорній традиції слововживання. Думи засвідчили своєрідний відбір різнорівневих мовних фактів – морфологічних (*зачуває, забачає, походжає*), стилістичних (художньо-образних) (*щирозлотний перстень, ясні-гласні соколи, піший-пішаниця, сизокрилий орел* та ін.).

Отже, думи репрезентують оригінальну систему мовно-образних засобів, естетичних за своєю природою.

**Висновки.** Отже, наведені вище факти переконують у тому, що думи належать до творів оригінальних, неповторних, таких, що відображають

сутність героїчного в народному розумінні.

### Список використаної літератури

1. Багалій Д. І. Історія Слобідської України / Д. І. Багалій. – Харків: Дельта, 1993. – 256 с.
2. Беценко Т. П. Текстово-образні універсалії думового епосу: структура, семантика, функції / Т. П. Беценко. – Суми, 2008. – 400с.
3. Гарасим Я. Національна самобутність естетики українського пісенного фольклору / Ярослав Гарасим. – Львів, 2010. – 376 с.
4. Грабович О. Думи як символічний код переказу культурних цінностей / Оксана Грабович // Родовід. – 1993. – №5. – С. 30–36.
5. Грица С. Й. Мелос української народної епіки / С. Й. Грица. – Київ: Наук. думка, 1979. – 247 с.
6. Евгеньєва А. П. Очерки по языку русской устной поэзии в записях XVII–XX вв / А. П. Евгеньєва. – Москва – Ленинград, 1963. – 348 с.
7. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова / С. Я. Єрмоленко. – Київ: Наукова думка, 1987. – 242 с.
8. Житецкий П. Мысли о народных малорусских думах / П. Житецкий. – Київ: Киевская старина, 1893. – 249 с.
9. Зуева Т. В. Русский фольклор: Словарь-справочник: Книга для учителя / Т. В. Зуева. – Москва: Просвещение, 2002. – 334 с.
10. Зуева Т. В. Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений / Зуева Т. В., Кирдан Б. П. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 400 с.
11. Кононенко Н. Епос та плач: про витоки української думи / Наталія Кононенко // Родовід. – 1993. – №6. – С. 27–30.
12. Копаниця Л. М. Поетичний текст в усній книжній традиції: питання поетики та художньої семантики: навчальний посібник / Л. М. Копаниця. – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2010. – 397с.
13. Марченко М. І. Історія української культури / М. І. Марченко. – Київ: Рад. школа, 1961. – 286 с.
14. Пісенний вінок: Українські народні пісні / Упор. А. Я. Михалко. – Криниця, 2007. – 400 с.
15. Украинские народные думы / Вступ. статья Б. П. Кирдана. – Москва: Наука, 1972. – 600 с.
16. Українські народні думи : в 5 т. / [упоряд. : Дмитренко М. К., Грица С. Й., Довженок Г. В., пер. Дмитренка М. К., Грици С. Й.; ст., ком., прим. Довженок Г. В., Ясенчук А. Ю., Шевчук Т. М., Шалак О. І., Пазяк Н. М., Кімакович І. І.; за заг. ред. Дмитренка М. К., Грици С. Й.; відп. ред. Скрипник Г. А.]. – Київ: ІМФЕ НАН України, 2009. – Т.1: Думи раннього козацького періоду. – 2009. – 856 с.
17. Українська фольклористика. Словник-довідник / Укл. і заг. ред. Михайла Чернопиского. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 448 с.

**СПЕЦИФІКА ЖАНРОВОГО ДІАПАЗОНУ  
ПОЛЬСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 10-20 РОКІВ ХХІ СТОЛІТТЯ  
(до постановки проблеми)**

***Смаровоз І. С. Специфіка жанрового діапазону польської літератури 10-20-рр. ХХІ століття (до постановки проблеми).***

*У статті проаналізовано зміни, які відбулися в польській літературі після 1989 року, зроблено спробу здійснити аналітичний огляд текстів творів польських письменників цього періоду та класифікації тематичного і жанрового діапазону.*

***Ключові слова:*** *постмодернізм, період, твір, жанр, тематика.*

***Смаровоз І. С. Специфика жанрового диапазона польской литературы 10-20 годов 21 века (к постановке проблемы).***

*В статье проанализированы изменения, которые произошли в развитии польской литературы после 1989 года, сделана попытка аналитического обзора текстов произведений польских писателей этого периода и классификации тематического и жанрового диапазона произведений.*

***Ключевые слова:*** *постмодернизм, период, произведение, жанр, тематика.*

***Smarovoz I. S. The genre's range specificity of Polish literature in the 10-20 of century (before statement of problem).***

*In the article analytical review of Polish writers works of 10-20ies XXI century and classification of topical and genre's range in this period's writing are being analyzed.*

***Keywords:*** *postmodernism, period, genre, topic, period, writing.*

Епоха постмодернізму прийшла на зміну модернізму в другій половині ХХ століття як наслідок змін, що відбулися в суспільному, політичному і культурному житті. Постмодерністи втратили віру у можливість покращення світу, що стало причиною перегляду ними всіх принципів існування та відмови від існуючого світогляду.

Відомий соціолог і теоретик постмодернізму З. Бауман у книзі «Плинні часи. Життя в добу непевності» наголошує на тому, що людина в добу постмодернізму ні в чому не може бути впевненою, не має ніяких стійких ідеалів: «*Ні про що не можна напевно ствердити, ніби воно залишається на матеріальному "узбіччі". Ніщо не може довгий час бути насправді безстороннім до чогось іншого – нічого не дотикаючись і лишаючись*

недотичним. Немає добробуту в одному місці, який не завинив би у недолі іншого» [1, с. 82]. Саме З. Бауман у своїх працях, щоб відокремити мистецьку течію від назви епохи, вводить поняття «післясучасність».

Зміни, які принесла епоха постмодернізму в людську свідомість не могли не відобразитися у літературі. Якщо говорити про польську літературу, то постмодернізм, як мистецька течія у польській критиці не відразу набрав популярності. Більшість дослідників сходяться на думці, що постмодерна польська література – це література після 1989 року, коли почали з'являтися професійні дослідження польського постмодернізму, що підтверджує думка Кшиштофа Уніловського: *«До цього часу історія польських дискусій навколо постмодернізму – це, майже без винятків, історія реценції світових дискусій. Читача такий стан речей може наитовхнути на думку, що мова тут йде про проблематику, звичайно, важливу, але тільки для західної культури і свідомості»* [5].

Так, після 1989 року друком виходять праці польських дослідників: Р. Нича «Текстовий світ. Постструктуралізм і знання про літературу» (1991), Б. Барана «Постмодернізм» (1992), К. Уніловського «Польська проза інноваційна з перспективи постмодернізму. Від Гомбровича до найновіших творів» (1997). Ці та інші праці докорінно змінили польську критичну думку, адже дали польським авторам і критикам підґрунтя для розвитку свого національного постмодернізму.

Отже, у статті плануємо здійснити аналітичний огляд текстів творів польських письменників періоду 10-20-х років ХХІ століття та класифікувати тематичний та жанровий діапазон творів цього періоду.

Чеслав Мілош, аналізуючи розвиток польської прози, заявив, що польські письменники-реалісти не написали жодного твору, який би за своєю вартістю міг дорівнятися до Стендаля, Бальзака, Толстого чи Достоєвського. Це показало новий напрямок розвитку польської прози – реалізм, але абсолютно інший.

Перше десятиріччя після 1989 року в польській літературі пройшло під знаком «малих вітчизн». Письменники, відчуваючи крах комуністичної системи, почали шукати образи, сюжети, теми в місцях, які добре знали – своїх малих Батьківщинах. Стефан Хвін «Ганеман» (1995) і Павел Хіллі «Візер Давид» (1987) пишуть про Гданськ. Ольга Токарчук «Правік та інші часи» – будує оповідь навколо Судетів. Анджей Стасюк «Галицькі оповідання» (1994) – 15 оповідей про життя людей у глухих підгірських селах. Але А. Стасюк вийшов далі за межі своєї «малої батьківщини» і почав, за допомогою творчої уяви, креслити карту своєї Європи: «Моя Європа», «Дорогою на Бабадаг», «Фад», «Схід».

Анджей Стасюк і Ольга Токарчук – сучасні польські письменники, які вже стали класиками польської літератури. Анджей Стасюк дебютував збіркою оповідань «Мури Геброну» (1992), де описав свій досвід пов'язаний із перебуванням у в'язниці. Великого значення надає письменник тут мові, що доводить реакція на книгу самого автора: *«Це – “шехерезади”, з пониженими обличчями, татуваннями, з життєвими історіями! “Мури Геброну” – про*

*мову, яка рятує, звільняє від тюрми, бо ж коли ти розповідаєш, а хтось слухає – ти вже не в тюрмі, а у цій історії»[2].*

Іншим експериментом з мовою та літературними жанрами став твір «Дукля» (1997), назва якого походить від назви містечка, де відбуваються події. Ця локація стає метафорою пережитого життя. У книзі автобіографічні елементи поєднуються з ментальним експериментом, автор творить психологічний портрет людей, народжених у 60-х роках. Дукля перетворюється на вісь, у якій сходяться центр і периферія.

У цей же період друком виходить «Білий крик» (1995) – розповідь про групу друзів, які, не змігши самореалізуватися в житті, їдуть у Beskidi в пошуках пригод. Далі друком виходить спогад переповнений автоіронією «Як я став письменником. Спроба інтелектуальної автобіографії» (1998). Наступний період життя письменника, а саме перебування його в селі Чорне в Beskidaх, в лемківській хаті, що належала товаришеві А. Стасюка, зображено у творі «Зима» (2001). Абсолютно іншим, не схожим на попередні твори письменника, є кримінальний роман «Дев'ять» (1999), де зображено талановитого підприємця, якого автор помістив у гангстерську історію.

Як уже зазначалося, А. Стасюк своїми творами малює карту власної Європи. І майстерно робить це у книзі, написаній спільно з Юрієм Андруховичем, – «Моя Європа» (2001). Продовжується його карта твором «Дорогою на Бабадаг» (2004). Це проза подорожуючого. Вона присвячена подорожі автора Україною, Румунією, Угорщиною, тією частиною Європи, яку автор вважає гіршою. Опис життя тут А. Стасюк починає від дрібниць: банкнот, сигарет, вважаючи, що починати потрібно з того з чим людина зустрічається найчастіше протягом життя.

А ось наступна проза подорожуючого «Дойчланд» (2007) формує в уяві читача образ сучасної Німеччини.

Крім прози, в творчому доробку А. Стасюка мається чотири драми: «Дві п'єси телевізійні про смерть», «Ніч. Слов'янсько-німецький медичний трагіфарс» (2006), «Темний ліс» (2007) – драма про польсько-німецькі відносини, «Чекаючи на турка» – написана на двадцятиріччя повалення комунізму в Польщі, зображує людей, які не хочуть розвитку, а тому почуваються відторгнутими.

Майже одночасно із А. Стасюком, твором «Мандрівка людей Книги» (1993) дебютує Ольга Токарчук. Цей твір є різновидом сучасної параболи (оповідь, що своєю структурою нагадує біблійні притчі). Події відбуваються у XVII столітті у Франції та Іспанії, але важливим у повісті є не локальний колорит, а захоплення таємницею. В своїй наступній повісті «Е. Е.» (1995) О. Токарчук зображує події початку XX століття, які відбуваються у Вроцлаві. Її головна героїня Ерна Ельтзнер, від чого і назва повісті «Е. Е.», молода дівчина з польсько-німецької міщанської родини, у якій відкриваються медіумічні таланти. У творі відображується захоплення таємничим і незрозумілим для людського розуму. Найбільшої популярності письменниці принесла письменниці повість «Правік та інші часи» (1996). Правік – міфічне село, розташоване ніби в самому центрі Польщі, – є метафорою світу,



архетипом мікрокосмосу, в якому зосередилися всі відомі людині радощі і печалі. Цю повість, літературознавці, наприклад Ярослав Клейноцкі [3], називають повістю-сагою, повістю-рікою. Вона є прикладом магічного реалізму.

В абсолютно іншому жанрі написаний наступний О. Токарчук «Дім денний, дім нічний» (1998). Повістю його назвати важко, адже тут зібрані шматки різних фабул, есеїстичні нотатки, приватні записки (наприклад, обірвана розповідь про середньовічну святу Куммерніс, яку Бог врятував від небажаного одруження, давши їй чоловіче лице). Це найбільш особиста і найбільш локальна книга О. Токарчук, де зображені околиці, де проживає письменниця (прикордонне село в Судетах, на чесько-польському кордоні). Досконалою в жанрі малої прози О. Токарчук є повість «Гра на багатьох бубонах» (2001), яка складається з 19 оповідань об'єднаних у три цикли. У збірці «Шафа» (1997) міститься три оповідання письменниці. Крім вище вказаних жанрів, авторка пише есе «Лялька і перла» (2000) та оповідання «Останні історії» (2004).

Повість О. Токарчук «Анна Ін в гробницях світу» (2006) написана в рамках міжнародного проекту «Міфи». В основу твору покладено шумерський міф про Іннану. Роком пізніше виходить друком книга про феномен подорожі «Бігуни» (2007). Назва книги походить від назви давньої православної секти, яка переконана була, що зупинка людини на одному місці наражає її на атаки Злого, а постійне переміщення служить очищенню душі. У «Бігунах» мотивація до зміни місця проживання пов'язана з прагненням до волі героїв різних сюжетних ліній. За своєю структурою (багато сюжетних ліній переплетених між собою) «Бігуни» подібні до її твору «Будинк денний, будинком нічний».

Іншу проблематику має кримінальна повість О. Токарчук на морально-екологічну тему «Веди свій плуг понад кістками мертвих» (2011). Назва твору є цитатою з Вільяма Блейка, якого читає у вільний час героїня твору. Цю кримінальну повість ще називають трилером моральним чи екологічним. У цій повісті О. Токарчук критикує патріархальний, антропоцентричний устрій світу, а також католицький Костел як носія цих консервативних ідей. Авторка захищає звірів, які стають жертвами такого укладу життя.

Після цієї повісті О. Токарчук видає збірку есе «Момент ведмедя», в яких роздумує про тіло, сексуальність і смерть, описує свої подорожі. В цій збірці з'являється важливий для її творчості мотив heterotopii – світу, в якому не має мови про вбивство і поїдання, в якому люди не трактують інших істот як засоби до виживання. Остання книга Ольги Токарчук «Книги Якубові» (2014) – епічна розповідь про Якуба Франка, єврейського месію, який жив у XVII столітті, на східному кордон Жечі Посполитої.

Роман, який показав нові орієнтири в розвитку польської прози після 1989 року, – «Війна полько-руська під біло червоним прапором» Дороти Масловської, виданий у 2002 році. Книга стала першим польським романом, присвяченим футбольним уболівальникам. Авторка вразила мовою твору, яку важко зрозуміти пересічному читачеві, адже це був сленг.

Цей роман відкрив двері для нових творів, які розширили тематику

польської літератури: «Гній» Войцеха Кучока (2003) – шокуюча повість про хлопця з неблагополучної родини; «Lubiewo» (2004) Міхава Вітковського – перша польська геївська повість; «Ляля» (2006) Яцка Дехеля – історія бабусі, розказана внуком на тлі історії ХХ століття, повість про дозрівання, старість, пам'ять і смерть. Так, «Гній», на перший погляд, здається звичайним портретом родинного життя, автобіографічною повістю. Але не ватро наратора ототожнювати з автором. У кінці, будинок, який не вдається збагнути, забути стає символом бездомності. «Ляля» Яцка Дехеля має риси спонтанності: одні її історії перериваються, щоб за мить пришвидшитися, інші повторюються декілька разів. Смерть, у повісті, ініціює народження, а народження відкриває горизонт смерті. Народження має символічне значення, є новим етапом, відкриває нові можливості для людини.

Повість Д. Масловської «Павич королеви» (2005) присвячена темі варшавського шоу-бізнесу. Вона написана римованою прозовою мовою, стилізованою під хіп-хоп пісню. Крім прозових творів, Д. Масловська пише драматичні твори: «Двоє бідних румунів, що говорять польською» (2006) – театр абсурду, «Між нами все добре» (2008).

У романі Д. Масловської «Коханий, я вбила наших котів» (2012) події відбуваються в США. Цей твір презентує американську мрію. Авторка творить метафоричне місто, зовні схоже на Нью-Йорк, але духовно подібне до Варшави. Твір написаний мовою «поганого перекладу». У цьому романі порушена проблема постійного бажання людей бути кимось іншим, кращим, саркастично оцінюються витвори сучасного мистецтва, висміюються медіа.

Крім вище названих жанрів, у польській літературі цього періоду популярності набирають паралітературні жанри: репортажі, есе, щоденники.

У 2004 році виходить друком збірка оповідань Войцеха Кучока «Відьмокруг». Потім аналітичні рецензії фільмів цього ж автора – збірка «То пекельне кіно» (2006), черговий том есе на фільмову тематику «Мої проєкції» (2009), присвячений аналізу фільмових мотивів. «Поза світлом» (2012) – збірка ескізів, найбільш особиста книга Кучока, в якій наратором є сам письменник. Автор з'являється в ній перед читачем як постійно подорожуючий спелеолог і дослідник. Він захоплюється тим, що під землею нещадно викривається все те зло, що люди роблять на поверхні землі.

Збірку оповідань «Obscenariusz» (2013) В. Кучок присвячує еротичній тематиці, пробує створити літературну мову, яка б могла описати його сексуальний досвід.

Експериментуючи з жанрами, В. Кучок, пише антибіографію «Прошу мене не будити» (збірка оповідань у формі снів), на що вказує у підзаголовок «Антибіографія онірична». Найновіша повість В. Кучока «Чорна» (2017) – кримінальна історія про пекельне життя жінок, в якій, як і у всій прозі В. Кучока, чітко простежується антропологія травми. В основу повісті покладено реальну історію, якій письменник надав форму літературної фікції.

Якщо говорити про жанр репортажу, то не можна оминати увагою Ханну Краль з її «Фантомом болю» (2017). Це зібрані в один том майстерні, присвячені долі, пам'яті оповідання. Книга відзначається оригінальністю

стилю, про що свідчать слова Маріуша Шчигла з передмови до книги: *«Ханна Краль в своїх текстах не лише відроджує прізвища, місця і історії, а також поодинокі жести. Як фотограф виставляє на перший план дрібниці, а тло залишає розмитим, нечітким, таким чином вона в одному абзаці увиразнює те, що інші не помічають. Краль смілива. В багатослівному світі пропонує мовчазність»* [4].

Мануела Гретковська створює цикл автобіографічних щоденників. Першим з них є «Полька» (2001) – інтимний щоденник, присвячений вагітності (Поля – ім'я майбутньої доньки героїні-оповідачки). Наступною частиною циклу є «Європейка» (2004) – щоденник про повернення жінки і матері до Батьківщини, яка є частиною Європи. У третій частині «Обивателька» (2008) описуються трагікомічні перипетії, пов'язані зі входженням людини в політичне життя. Четверта, проте невідомо чи остання, частина циклу «Космітка» (2016) – зображення звичайної буденності, на тлі якої Гретковська виглядає косміткою, адже виходить за рамки цієї буденності, навіть більше – стверджує, що їх не існує.

Тож, аналітичний огляд творів польської літератури періоду 10-20 років ХХІ століття показав, що тематика творів різнопланова (глобальна, національна). Письменники переосмислюють вже існуючі сюжети та творять нові. Жанрова структура цього періоду – строката: репортажі, есе, щоденники, оповідання, повісті, романи. Проте, важливо відмітити, серед творів цього періоду немає чистих жанрів. Письменники експериментують, творять нові жанри, поєднують елементи різних жанрів в рамках одного твору.

Важливо відзначити, що польська література, поглинаючи світові літературні тенденції, виробляє національний постмодернізм, прикладом якого є «проза малих вітчизн». Окрім цього, помітне тяжіння до досить суперечливої і не визрілої у свідомості пересічного читача тематики.

### **Список використаної літератури**

1. Бауман З. Плинні часи. Життя в добу непевности / З. Бауман; пер. з англ. Антона Марчинського. – Київ: «Критика», 2013. – 176 с.
2. Гутик О. Анджей Стасюк: «Любов і божевілля – основа всього» [Електронний ресурс] / О. Гутик. – Режим доступу: <https://wz.lviv.ua/interview/131779-andzhei-stasyuk-liubov-i-bozhevillia-osnova-vsogo>
3. Klejnocki J. Recenzja książki: Olga Tokarczuk, «Prawiek i inne czasy» [Електронний ресурс] / J. Klejnocki. – Режим доступу: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/271350,1,recenzja-ksiazki-olga-tokarczuk-prawiek-i-inne-czasy.read>
4. Szczygła M. [Електронний ресурс] / M. Szczygła. – Режим доступу: [ksiazka/4250/Fantom-bolu---Hanna-Krall](https://www.knizka.com.pl/ksiazka/4250/Fantom-bolu---Hanna-Krall)
5. Uniłowski K. Postmodernistyczny kanon [Електронний ресурс] / K. Uniłowski; Опока. – [Цит. 2009, 2 5 квітня]. – Режим доступу: [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/rec\\_kanon\\_postmodern.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/rec_kanon_postmodern.html)

## РЕЦЕПЦИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЗЕ ГРИГОРИЯ ПЕТРОВИЧА ДАНИЛЕВСКОГО

**Шмалько О. В. Реценція етнічної картини світу в прозі Григорія Петровича Данілевського.**

*У статті аналізується етнічне українське у творах Г. П. Данілевського як сума моделей картин світу окремих соціальних груп українського суспільства XVIII–XIX ст. Розглядаються суттєві міфологеми та бінарні опозиції визначених картин світу.*

**Ключові слова:** картина світу, бінарна опозиція, чумаки, міфологема, час, простір, шлях, «свої» та «чужі».

**Шмалько А. В. Реценция этнической картины мира в прозе Григория Петровича Данилевского.**

*В статье анализируется этническое украинское в произведениях Г. П. Данилевского как сумма моделей картин мира отдельных социальных групп украинского общества XVIII–XIX веков. Рассматриваются основные мифологеми и бинарные оппозиции данных картин мира.*

**Ключевые слова:** картина мира, бинарная оппозиция, мифологема, время, пространство, шлях, «свои» и «чужие».

**Shmalko A. V. Reception of the ethnic picture of the world in the prose of Grigory Petrovich Danilevsky.**

*In this paper analyzed ethnic Ukrainian in the works of G. P. Danilevsky the sum of the world pictures of models of social groups of the Ukrainian society XVIII–XIX centuries. The basic myth of binary oppositions and these pictures of the world.*

**Keywords:** picture of world, binary opposition, tchoomaks, time, space, road, «one's» and «another's».

Разнообразие взглядов разных народов на ключевые проблемы бытия связано с несовпадением их взглядов на природу и ценности окружающей реальности. Для описания сущности этих различий Роберт Редфилд предложил термин «картина мира», которым обозначил взгляд носителя некой культуры на внешний мир, что ее отличало от теорий «национального характера», предполагавших взгляды на культуру со стороны внешнего наблюдателя [12]. В 70-е годы XX века это понятие уточнил Клифорд Гиртц, считая, что это конкретная концепция природы, себя и общества. Позже в 90-е годы М. Лурье утверждал, что «картина мира представляет собой особым образом структурированное представление о мироздании, ценностные доминанты, присущие культуре данного народа» [12]. Г. Гачев видит картину мира как

единство местной природы, характера народа и его склада мышления [2]. В настоящее время «картина мира» стала стандартным операционным термином в различных отраслях гуманитарной науки, подчас значительно удаляясь, от того значения которым наделял его Роберт Редфилд.

Историческая украинская картина мира достаточно обширно представлена в русскоязычной художественной прозе XIX века, в произведениях Ореста Сомова, Нестора Кукольника, Н. В. Гоголя, Данилы Мордовцева. Достойное место в этом ряду занимает историческая проза, в том числе, и с украинской тематикой, Г. П. Данилевского.

Григорий Петрович Данилевский известен в основном как автор романов, посвященных «темным» страницам русской истории («Мирович», «Княжна Тараканова», «Черный год»), входил одно время в десятку популярнейших русских писателей, и даже соперничал по известности с Л. Н. Толстым [15, с. 94]. При этом позиционировал себя сочувствующим украинской идее [14], и давал подчас смелую и самостоятельную оценку событиям прошлого, шедшую вразрез с официальной историей. Его творчество достаточно обширно и разножанрово. Решая различные творческие задачи, писатель создает цельную картину жизни украинского общества XVIII–XIX веков.

В нашей работе мы попытались структурировать украинскую национальную картину мира в прозе Г. П. Данилевского.

Представления об украинском этническом не собраны в конкретном авторском тексте, а рассредоточены в различных художественных и публицистических произведениях. Описать украинскую картину мира нам представляется возможным с помощью картин мира отдельных социальных групп украинского социума XVIII–XIX веков, изображенных в произведениях Г. П. Данилевского. Для этого мы воспользовались концепцией Роберта Редфилда, утверждавшего, что в обществе отсутствует единая общенациональная «картина мира», а в одной культуре сосуществует несколько культурных традиций («картин мира») соответствующих конкретным социальным группам [18].

Интерпретируя прошлое, Г. П. Данилевский, руководствуясь собственными художественными целями, в разной степени уделяет внимание различным слоям украинского общества. Украинский социум XVIII–XIX веков в его произведениях представлен следующими социальными группами: чумаки, казаки, дворяне, крестьяне. Практически отсутствуют мещане и духовенство. Наиболее обширно представлена картина мира чумаков и рядового запорожского казачества. Иные социальные группы представлены в меньшей степени, что закономерно, ведь автор не создал ни одного романа, посвященного исключительно украинской истории.

Для Данилевского XVIII век – эпоха казачества, и этому сословию автор уделяет достаточно внимания, упоминая о ней практически во всех произведениях. Казацкая картина мира складывается из представлений об устройстве мира, о пространстве и времени, о предназначении казачества. Жизнь казаков, связанная с постоянной опасностью, порождает представления о времени как об исключительно настоящем, о сегодняшнем дне. И если жизнь

быстротечна и непредсказуема, то возникает мысль о ненужности внешнего и излишнего (изящества в одежде): казаки «...как были наскоро отправлены из лагеря в дорогу, стояли отрепанные, в порванных рубахах и свитах, иные даже босиком...» [4, с. 71]. При этом автор говорит не о бедности, а об определенной жизненной позиции: «Всей партии казаков, бывших в списке, повелел выдать новое, полное, по их обычаям, платье и по сто червонцев. Деньги и платье запорожцы, впрочем, к слову сказать, пропили меньше чем за трое суток, и не выезжая из Ясс и отретировались обратно, как приехали, в лохмотьях» [4, с. 72]. С ощущением быстротечности жизни связано казацкое требование ее полноты. Отсюда необходимость праздника жизни, веселья: «Куда девались прежние попойки, музыка, пляс?... не святки, точно великий пост» [7, с. 116].

Пространство казачьей картины мира складывается из трех элементов: «своего “малого” пространства» – «малой родины», «своего “большого” пространства» – земель Сечи, и «чужого» пространства. «Малую родину» Г. П. Данилевский представляет следующим образом: «Казачий, с огородом, выселок, кладбище, дупластая верба, белая, под соломой мазанка...» [7, с. 122]. Границы «своего “большого” пространства» казаков очерчены «чуть видимыми приметами: от Волчьей балки до балки Камышовой, ... от курганов Три Брата до Савур-могилы, Песчанного Лога и Лисьих Тернов». «Свое пространство» состоит из традиционных ландшафтов, шляхов (Черный Шлях), зимовников. Центром его является Кош – «на реке Подпольной у Днепра». Наконец «чужое» пространство определяется казацкой розой ветров, согласно которой: «Четыре ветра с четырех концов света у них носили свои названия: турок, немец, лях и москаль» [7, с. 112–127]. Запорожцы определенно видят свое особое предназначение и место в среде украинского социума: «Защищать до последней капли крови – веру отцов, волю козачества и все достояние матери-Сечи» [7, с. 114], а потому бунтуют против старшины, которая: «рассылает повестки, требует, чтобы запорожцы-молодцы пахали землю, сеяли жито... Разве то казацкое дело?» [7, с. 113]. Дополняется картина мира казаков фольклорными сюжетами, которые подчеркивают ценность для запорожцев представлений об автономности личности, необходимости ее самовыражения, уважении, гуманности и милосердии к окружающим, свободе веры, «сродности».

Крестьянская картина мира отображена в прозе Г. П. Данилевского крайне фрагментарно. Крестьяне живут гармонии с окружающей природой. Все проявления природы мифологизируются, наделяются символическим смыслом: «Замолчала кукушка. Украинцы замечают, что она в это время “подавилась мандрыкою”, особенною лепешкою какие пекут в петровский пост» [8, с. 185]. Крестьянское время максимально уплотнено [8, с. 186], оно насыщается прагматической деятельностью. Их время предсказуемо и определяется сменой сезонов. Крестьянское время в известной степени ритуализовано, так как начало и окончание некоторых видов деятельности связано с конкретными религиозными праздниками, до или после которых определенная деятельность запрещена: «Как пришел Ерема – запрягальник, хозяева стали запрягать волов» [8, с. 165]. Другим проявлением ритуала являются приметы, восходящие к

язычеству: *«Чуть развернулась березовая почка, сей яровое»* [8, с. 165].

Крестьянское пространство локализовано несколькими объектами: село, хутор, зимовник, прилегающие поля, степь, рощи, реки, ставки. Это «свое» пространство крестьян. На стыке «своего» и «чужого» – ярмарки. Они изредка посещаемы крестьянами.

Важной составляющей картины мира любой социальной группы является ее осознание себя и отношения между индивидами, в том числе, и отношения между полами. В крестьянском обществе эта связь неформализована, мужчина расценивается и как хозяин, так и стороной зависимой от женщины [8, с. 145, 170]. В то же время семейные узы представляются как достаточно прагматичные социальные связи.

Другой социальной группой вызвавшей писательский интерес Г. П. Данилевского стали чумаки. Промысел чумаков, жестко обусловленный сезонными изменениями, разделяющий жизнь на домашнюю и дорожную, чреватую опасностями и сформировал уникальную картину мира этой социальной группы. Главными системами координат чумаков становится представления о времени, пространстве, разделение на своих и чужих. Автор констатирует, что чумаки не являлись особым сословием, хотя и были неотъемлемой частью жизни украинского общества XVII–XIX веков. Они представляли разные социальные уровни украинского общества: *«Чумак...собственно не составляет отдельной касты, а принадлежит к другим сословиям края: к государственным, и помещичьим крестьянам, военным поселянам и колонистам»* [8, с. 143], но благодаря своему образу существования схоже воспринимают окружающий мир, природу, осознают свое место в мире и обществе. Их уникальная картина мира принадлежит скорее корпоративной социальной группе, неоднородной в своем материальном и общественном положении, чем широкому социальному слою.

Основной составляющей картины мира чумаков является восприятие природы. Природные и климатические условия определяют ритм чумацкого бытия. Отсюда и представление о времени чумаков, определяемое образом жизни и сезонными изменениями. Оно достаточно четко делится на зиму и лето. Зима – домашнее, время, безопасное, и статичное. Здесь оно практически не проявляется, его длительность обусловлена скорее сезонными изменениями, нежели активной осознанной деятельностью чумака. Совершенно по-иному время длится летом на Шляху. Там оно динамично разворачивается, требуя активных действий со стороны чумаков (преодоление препятствий в пути, предпринимательская деятельность). То есть, «свое» время чумаков – это время в валке на Шляху, а домашнее время воспринимается чумаками как «чужое» – не значимое для проживающих его людей.

В картине мира чумаков ключевую роль играют пары бинарных оппозиций: «дом» – «шлях» и «свой» – «чужие». Дома у чумака практически ничего не происходит – это, статика покоя, здесь и время не проявляется, оно длится в полусне, и состоит из зимнего сидения дома и посещения ярмарки. Лето, связано с дорогой, испытаниями с превратностями Шляха. Пространство чумаков и представляет собой сеть переплетенных шляхов, рек и

узлов человеческого жилья (зимовников, сел, местечек). Оно ограничивается чумацкими байками о крайних, самых дальних точках маршрутов чумацких валок. «Свое» пространство чумака не совпадает с таковым у других сословий украинского общества, у чумаков оно гораздо уже и прагматично. Ремесло и пребывание на Шляху и становится решающим признаком «своего» пространства.

Связывают Шлях и дом чумаку его волы-кормильцы. Они занимают в заботах и думах чумака, едва ли не главное место. Автор говорит, что вернувшись осенью домой и, получив барыш, чумака кроме прокорма волов мало что волнует: *«Пристроились волы, ему все уже остальное трын-трава»* [8, с. 143].

Шляхи валок пересекают земли казаков и обе социальные группы пребывают в постоянном контакте, но запорожцы и Сечь играют противоречивую роль в картине мира чумаков. Запорожская администрация – казацкая старшина заказывает перевозку множества разнообразных товаров и по существу обеспечивает чумаков работой. Потому Запорожье и сечевики воспринимаются преимущественно позитивно. Но среди запорожцев выделяется фигура «запорожца-гайдамака», разбойничающего на Шляху. Он является обычным негативным персонажем фольклорно-мифологических рассказов чумаков. Гайдамак воспринимается чумаками как свой «чужой», это запорожец, изменивший своему предназначению защиты сограждан.

Уникальное место занимают в картине мира чумаков женщины, не являются источником опасности, но они «другие», или «гендерные другие» [9]. Отношение чумаков к женщинам отличается от обычаев других социальных групп и ближе всего к порядкам, бытовавшим на Запорожской Сечи. Женщины отсутствуют на Шляху в валке. С ними чумаки бывают в разлуке до полугода. Тем не менее, чумаки редко живут бобылями. Высокие доходы чумаков делают их желанными женихами и дают возможность выбора невест молодых и привлекательных. Чумак женится не ради приданного жены, а ради комфорта и уюта. Автор подчеркивает несвойственную другим социальным группам украинского общества семейную свободу чумаков: *«Ничто тут не связывает чумака. Он по природе не домосед и не под башимаком жены»* [8, с. 170].

Дворяне, или как их называет Р. Редфилд – Люди Власти – представлены в большинстве произведений Данилевского образами реально существовавших исторических личностей (В. Мирович, А. Разумовский). Чаще всего они, оказавшись за пределами Украины, на имперской службе, перестают разделять собственную этническую картину мира, и осознавать себя украинцами. Представление о Родине этого, уже по существу, имперского, дворянства сводится к набору мифологем мироустройства, осознаваемых в восторженной тональности: бескрайние просторы степи, Днепр, тихие цветущие хутора, вербы, мазанки мельницы, волы, пчелы [3, с. 30].

Проза Данилевского позволяет вычленить ряд мифологем, присущих всем группам украинского общества. Так центральным образом мироустройства, являются мировое дерево – центр и ось Вселенной. Для украинцев в произведениях Данилевского – это верба. Мифологема имеет



несколько смыслов. Это дерево «*прикрывающее, защищающее крестьянина от палящего солнца и непогоды*», когда «*под вербу садится сельская семья ... ужинать*» [8, с. 163]. Она является неременной характерной приметой украинского пейзажа, укрытием от непогоды и источником топлива [8, с. 164]. В то же время, верба символизирует чумака, прожившего жизнь в долгих, опасных странствованиях. Данилевский пишет об отождествлении в народном сознании «*старой дуплистой вербы с не нажившим за долгую жизнь богатств чумаком*» [8, с. 164]. Верба живет в детских воспоминаниях дворян о родине. Другим значением вербы в национальной картине мира является скорбящая украинская женщина. «*К ней, в песнях, в смутные времена Украины, обращались осиротелые матери и невесты*» [3, с. 164]. В вербу «*воображением народа, превращена от слез сестра убитого на войне брата*» [3, с. 164]. В то же время, старая верба ассоциируется со смертью и нечистой силой («*закохався, як чорт у стару вербу*») [17, с. 352].

Таким образом, картины мира рассмотренных социальных групп украинского социума в произведениях Г. П. Данилевского достаточно уникальны, частично противоречивы, хотя и имеют области совпадения. Тождественность наблюдается в понятиях, связанных с представлениями об украинской природе и ее основных мифологемах (вербы, степи, дороги, Днепра). Понятия пространства и времени, своего и чужого не совпадают или противоречат друг другу, в силу различий деятельности отдельных социальных групп. Автор дает понять, что нет «одной правды» этноса. Но сюжет, поступки, трагический ход истории украинского этноса во многом обусловлен взаимодействием «картин мира» различных социальных групп украинского общества.

### Список использованной литературы

1. Венгеров С. А. Данилевский Г. П. Большой Энциклопедический словарь, изд. Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, [в 82т.] / Семен Венгеров. – СПб., 1890–1907 гг. – Т.10 (19) – 1893, – 480с.
2. Гачев Г. Космос, эрос и логос России [Электронный ресурс] / Георгий Гачев. – Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/oz/2002/3/2002\\_03\\_32-pr.html](http://magazines.russ.ru/oz/2002/3/2002_03_32-pr.html)
3. Данилевский Г. П. Миревич / Григорий Петрович Данилевский. – Москва: «Правда», 1985. – 448с.
4. Данилевский Г. П. Потемкин на Дунае [Сочинения: в 24-х т.] / Григорий Петрович Данилевский. – С.-Петербург: Издание А. Ф. Маркса, 1901. – Т.12. – 203, [3-111] с.
5. Данилевский Г. П. Предисловие к 6-му изданию (от автора) (Сочинения: в 9-ти т.) / Григорий Петрович Данилевский. – С.-Петербург: Издание А. Ф. Маркса, 1890. – Т.1. – 1890. – 208с.
6. Данилевский Г. П. Сожженная Москва // Данилевский Г. П. Княжна Тараканова. Сожженная Москва. – Киев: «Днипро», 1987. – 368с.
7. Данилевский Г. П. Уманская резня. (Последние запорожцы). (1768–1775 г.) Историческая повесть (Сочинения: в 24-х т.) / Григорий Петрович Данилевский. – С.-Петербург: Издание А. Ф. Маркса, 1901.– Т.12. – 203, [112-201] с.

8. Данилевский Г. П. Чумаки. Из путевых заметок 1856 г. О нравах и обычаях украинских чумаков [Сочинения: в 24-х т.] / Григорий Петрович Данилевский. – С.-Петербург: Издание А. Ф. Маркса, 1901. – Т.3. – 213с.

9. Дубоссарская М. Л. Свой – Чужой – Другой: к постановке проблемы [Электронный ресурс] / М. Дубоссарская // Вестник Ставропольского государственного университета. – №54. – 2008. – С. 168. – Режим доступа: [vestnik.stavsu.ru/54-2008/31.pdf](http://vestnik.stavsu.ru/54-2008/31.pdf)

10. Ениколопов С. Н. Направления исследования предубежденности в западной психологии межгрупповых отношений / С. Н. Ениколопов // ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. – 2007. – № 1. – С. 148–158.

11. Иванова И. И. Национальная ментальность и национальная философия [Электронный ресурс] / И. И. Иванова // Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.); Общечеловеческое и национальное в философии: II международная научно-практическая конференция КРСУ (27-28 мая 2004 г.). Материалы выступлений / Под общ. ред. И. И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С.285–298. – Режим доступа: [http://anthropology.ru/ru/texts/ivanova\\_ii/commnat02\\_26.html](http://anthropology.ru/ru/texts/ivanova_ii/commnat02_26.html)

11. Лурье М. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / М. Лурье. – Москва: Аспект Пресс, 1998. – Режим доступа: <http://svlourie.narod.ru/PA/Pt1.htm>

12. Малинкович В. Д. Присоединение и отделение Украины. Глава из книги. Присоединение и отделение Украины [Электронный ресурс] / Владимир Малинкович. – Режим доступа: <http://www.igpi.ru/info/people/malink/1259732670.html>

13. Опочинин Е. Н. Григорий Петрович Данилевский [Электронный ресурс] / Евгений Опочинин. – Режим доступа: [http://dugward.ru/library/danilevskiy/opochinin\\_danilevskiy.html](http://dugward.ru/library/danilevskiy/opochinin_danilevskiy.html)

14. Рейтблат А.И. От Бовы к Бальмонту / Абрам Рейтблат. – Москва: НЛО, 2009. – 448 с.

15. Саид Э. Ориентализм / Эдвард Саид; [пер. с англ. А. В. Говорунов]. – Москва: Русский Мир, 2006. – 636с.

16. 100 найвідоміших образів української міфології / [Завадська В., Музиченко Я., Таланчук О., Шапак О.]; наук. ред. Олена Таланчук. – Київ: Орфей, 2002. – 448с. – (100 найвідоміших).

17. Эткинд А. Русская литература, XIX век: Роман внутренней колонизации «НЛО» [Электронный ресурс] / Александр Эткинд. – 2003. – №59. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/59/etk.html>

## **НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**УДК 378.371**

**В. А. Гаманюк,**  
доктор пед. наук, професор,  
професор кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг

### **МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ У СТРУКТУРІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Гаманюк В. А. Міжкультурна компетенція у структурі фахової підготовки учителів іноземних мов.**

У статті розглядається сутність поняття «міжкультурна компетенція», робиться спроба визначити місце, роль міжкультурної компетенції у структурі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, виокремити ключові уміння з огляду на те, які освітні завдання розв'язуються при іншомовній підготовці різних цільових груп. Зазначається, що мета іншомовної підготовки у кожному окремому випадку зумовлює зміст міжкультурної складової на когнітивному, афективному і поведінковому рівнях.

**Ключові слова:** міжкультурна компетенція, іншомовна освіта, підготовка вчителів іноземної мови, міжкультурні (соціокультурні) знання, міжкультурна свідомість.

**Гаманюк В. А. Межкультурная компетенция в структуре профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.**

В статье рассматривается сущность понятия «межкультурная компетентность», делается попытка определить место, роль межкультурной компетенции в структуре профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков, выделить ключевые умения с учетом тех педагогических задач, которые должны решаться в процессе иноязычной подготовки разных целевых групп. Указывается на то, что цель иноязычной подготовки в каждом отдельном случае определяет содержание межкультурной составляющей на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях.

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность, иноязычное образование, подготовка учителей иностранных языков, межкультурные (социокультурные) знания, межкультурное сознание.

### ***Hamaniuk V. A. Intercultural Competence in the Professional Training Structure of Teachers of Foreign Languages.***

*The article examines the essence of the concept of «intercultural competence», an attempt is made to determine the place, the role of intercultural competence in the structure of professional training of future teachers of foreign languages, to identify key skills in view of what educational tasks are solved when foreign language training of different target groups. It is noted that the purpose of foreign language training in each individual case determines the content of the intercultural component on the cognitive, affective and behavioural levels.*

**Keywords:** *intercultural competence, foreign language education, training of foreign language teachers, intercultural (socio-cultural) knowledges, intercultural consciousness*

Надзвичайно важливим компонентом іншомовної освіти на усіх її рівнях є достатній рівень міжкультурної компетентності. Розвиток міжкультурної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови як педагогічна проблема, попри те, що не є новою, актуалізувалася у останні десятиліття через потужні глобалізаційні й міграційні процеси, розвиток технологій, які дозволяють спілкування між представниками різних мовних і культурних спільнот дистанційно, незалежно від місця їх фізичного перебування, через соціальні мережі й інші канали комунікації. Громадяни потребують знань іноземної мови на побутовому рівні для особистісного спілкування, на достатньому і професійному рівні – для навчання й кар'єри. Однак, для успішного спілкування лінгвістичних знань часто не вистачає, тим більше для досягнення рівня компетентного мовця. Бракує насамперед соціокультурних і міжкультурних знань, як і умінь їх використовувати у різних комунікативних ситуаціях. Учитель / викладач іноземних мов повинен володіти як, власне, фактичним матеріалом, так і методиками формування й розвитку міжкультурної компетенції у різних цільових групах на рівнях від А 1 до С 1.

До теоретичного осмислення поняття «міжкультурна компетенція» долучалися як вітчизняні, до яких слід віднести: О. Березовську, Р. Гришкову, О. Першукову, І. Плужник, Т. Колодько, Л. Лендел, О. Садохіна, К. Тригуб, С. Шехавцову та ін., так і зарубіжні науковці (I. Gogolin, M. Hoffmann, H. - J. Krumm, U. Neumann, K. Schröder, U. Zeuner). Саме поняття «комунікативна компетенція» увійшло до більшості нормативних документів з питань іншомовної освіти на європейському рівні, насамперед до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2001), й на рівні окремих держав. Відтак в Україні ухвалено низку нормативно-правових актів у освітній сфері, де «міжкультурна компетенція» розглядається як одна із ключових (Концепція іншомовної освіти України, Державний стандарт базової і повної загальної освіти (2015), Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування (2014) та інші. Проте, попри наявний суттєвий науковий доробок з проблеми, все ж залишається відкритим питання про те, яке місце, і, головне, які аспекти міжкультурного у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних

мов є ключовими, на чому має зосереджуватися увага і на якому етапі іншомовної освіти.

**Мета статті** – визначити місце, роль міжкультурної компетенції у структурі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов та виокремити ключові вміння з огляду на сферу здійснення освітньої діяльності.

Міжкультурна компетенція є надзвичайно важливою складовою фахової компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. За С. Ніколаєвою, фахова компетентність є складним інтегральним утворенням, що складається з іншомовної комунікативної компетенції (мовної (фонетичної, граматичної, лексичної, орфографічної, соціокультурної), мовленнєвої, соціокультурної, а також інших професійних компетенцій, як то: прагматичної, особистісної, методичної та інших. Лінгвістичний компонент підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є фундаментом його освіти й забезпечує формування й розвиток іншомовної комунікативної компетенції. Проте, важко не погодитися з тезою про те, що «В умовах глобалізації суспільства та розширення міжкультурних контактів на передній план виходить соціокультурна компетентність викладача ІМ, адже він повинен спонукати студента не просто оволодіти ІМ як засобом спілкування, а й продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов і культур у соціокультурному просторі» [4, с. 68]. Соціокультурна компетентність, яку часто трактують як «міжкультурну», набула великого значення в умовах небаченого розширення міжнаціональних контактів, перетворення монокультурних держав на полікультурні через міграційні процеси й мобільність. Розуміння іншого стало запорукою безконфліктного співмешкання і співпраці, тож міжкультурна складова іншомовної освіти належить сьогодні до змісту навчання іноземних мов, незалежно від рівня, якого прагнуть досягти ті, хто вчиться.

Існують багато визначень поняття «міжкультурна компетенція», від надзвичайно широкого до надзвичайно вузького, що залежить від мети навчання / вивчення іноземної мови. Словник фахових понять у галузі навчання німецької мови як першої та другої іноземної пропонує таке визначення поняття: *Interkulturelle Kompetenz ist «die Fähigkeit mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren, [sie] setzt also eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren, das eigen Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu reagieren und andere Kulturen als ebenbürtig anzuerkennen»* [5, с. 140].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти відносять міжкультурні знання і міжкультурну компетенцію до загальних компетенцій, виокремлюючи соціокультурні знання (*soziokulturelles Wissen*) і міжкультурне усвідомлення (*interkulturelles Bewusstsein*) на когнітивному рівні, та міжкультурні вміння й навички на діяльнісному рівні. Міжкультурне усвідомлення формує міжкультурну свідомість, яка дозволяє інтегрувати власну культуру у загальносвітовий контекст і сприймати інші культури не як ворожі, неправильні, а як відмінні, однаково цінні. Це, з одного боку, – результат

розумової діяльності, а, з другого, – сприйняття інших культур через призму власної, їх подальше прийняття й толерування відмінностей, що відбувається вже на афективному рівні.

Соціокультурні знання включають факти повсякденного життя, інформацію про умови життя, міжособистісні стосунки, цінності, ідеали, норми і правила поведінки, в тому числі й ритуали, особливості часових, просторових та інших параметрів, в той час як міжкультурні вміння і навички, виходячи з наявних знань про іншу культуру, включають «здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культуру; культурну чуттєвість і здатність використовувати різні стратегії у спілкуванні з представниками інших культур; успішно долати стереотипи, міжкультурні непорозуміння і конфліктні ситуації» [6, с. 104–106].

Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування (2014) визначає міжкультурну компетентність як «Fähigkeit und Bereitschaft, die Gesamtheit von soziolinguistischen, soziopsychologischen, landeskundlichen und interkulturellen Kenntnissen einzusetzen, um zwischen den Individuen oder Gruppen, die in verschiedenen Kulturen sozialisiert sind, zu vermitteln» [2, с. 27].

Найбільш прийнятним з прагматичної точки зору є таке визначення: «Es geht vielmehr darum, dass wir durch die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen die Begrenztheit unserer Perspektiven erfahren und kritisch reflektieren, dass wir Alternativen zu unseren Verhaltensmustern erdenken und vielleicht realisieren können – aber auch und bescheidender, dass wir von der Idee Abschied nehmen, alle Menschen müssten nach dem deutschen oder westlichen Weg selig werden. In diesem Sinne wird interkulturelle Kompetenz nicht zu verwechseln sein mit der Fähigkeit, jeden und alles zu verstehen. Nein, es geht auch darum, Fremdheit zu akzeptieren – auch dazu kann Literatur beitragen» [7, с. 8].

Усі запропоновані дефініції включають як мінімум чотири складові міжкультурної компетенції. А саме: міжкультурні знання (теоретичні і практичні знання про особливості власної і цільової культури, як і розбіжностей між ними; розуміння обумовленості цих розбіжностей культурними традиціями, історичним бекграундом; кореляціями усього культурного підґрунтя зі специфікою комунікативної й соціальної поведінки представників культурної спільноти); емпатія (здатність занурювання і сприйняття на емоційному рівні ментальних і поведінкових особливостей представників іншої культури; їх ухвалення / прийняття / не відторгнення); зміна перспективи (здатність абстрагуватися від звичного погляду на речі і подивитися на все з іншого боку, дати оцінку незаангажованого спостерігача, далекого від суб'єктивного оцінювання ситуації, позбавленого оціночного компоненту представника певної мовної / культурної спільноти, орієнтуючись переважно на загальнолюдські цінності, а не на критерії оцінювання певної культурної, релігійної або соціальної групи); здатність до метакомунікації, тобто до обговорення тих проблем, які потенційно можливі у міжкультурному спілкуванні: перепитати, пояснити, конкретизувати, з'ясувати, що у спілкуванні не вдалося, чому, виявити причини й усунути їх.

У цілому структуру і взаємодію між компонентами міжкультурної компетенції можна графічно представити таким чином:

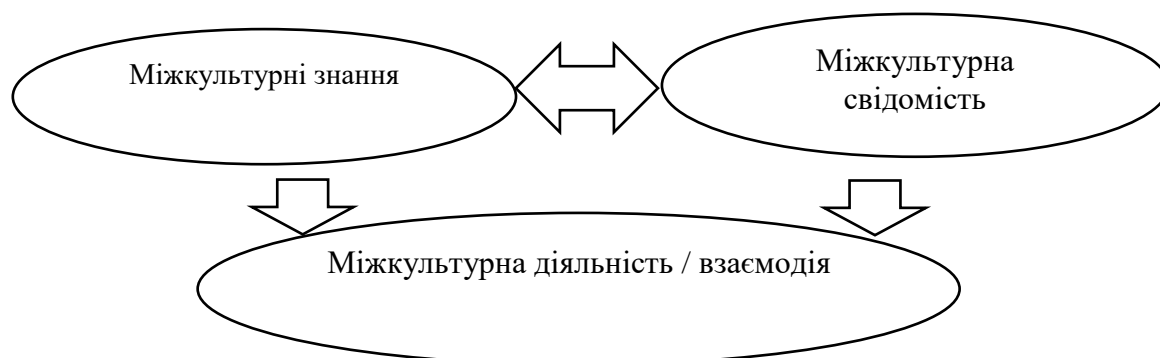


Рис. 1. Структура і взаємодія між компонентами міжкультурної компетенції.

*Інтеркультурні знання* (фонові знання про країну, як то: факти історії, географії, повсякденного, політичного життя, культури (мистецтва, літератури, архітектури, музики тощо), персоналії: цінності, норми, ритуали), і *інтеркультурна свідомість* (як результат міжкультурного виховання, що включає здатність до емпатії, толерантне ставлення й налаштованість на позитивне сприйняття чужого не як ворожого) взаємодоповнюють один одного й створюють умови для *інтеркультурної діяльності* й комунікативної взаємодії.

Отже, беручи до уваги викладене, міжкультурна компетенція як інтегральне явище, має розглядатися у трьох площинах: на когнітивному, афективному і поведінковому рівнях.

На когнітивному рівні це – розуміння культурних феноменів в контексті сприйняття фактів культури, мислення, настанов; розуміння і прийняття обумовлених культурою особливостей поведінки представників інших культурних спільнот; розуміння відмінностей через призму культури; здатність до метакультурного спілкування.

На афективному рівні це здатність до подолання відчуття стресу і й нерозуміння певних компонентів чужої культури, що ґрунтуються на специфіці релігійного, світоглядного й інших особливостях світосприйняття; здатність до подолання стресових ситуацій, пов'язаних з вищевикладеними компонентами; гнучкість, емпатія, здатність до зміни перспективи сприйняття дійсності; неупередженість у судженнях, відкритість до усього незнайомого і толерування бачення, відмінного від «свого»; відсутність егоцентризму у сприйнятті об'єктивної реальності; повага до культури «іншого»; готовність до занурення у міжкультурні особливості цільової культури.

На поведінковому рівні ключовими є бажання і готовність до спілкування; здатність її здійснювати на різних комунікативних рівнях (в тому числі й за рахунок суто лінгвістичних засобів комунікації); соціальна компетентність, як здатність здійснювати спілкування на основі наявних соціальних зв'язків і на засадах взаємної довіри, рівності й поваги один до одного.

Дещо інше бачення спостерігаємо у О. Садохіна, який виділяє афективний (емпатія, толерантність), когнітивний (культурно-специфічні знання) та процесуальний (стратегії, що застосовуються в ситуаціях міжкультурної взаємодії) компоненти міжкультурної компетенції [3, с. 133-134]. В цілому афективний і когнітивний компоненти перегукуються з нашим баченням, проте в частині виділення процесуального компоненту губляться особливості комунікативної поведінки, яка не завжди може розглядатися як процес або діяльність. До поведінкового компоненту слід відносити, окрім комунікаційних стратегій, ще й багато інших речей, як то: зовнішній вигляд, міміка, жести, урахування відмінностей ставлення до часових і просторових параметрів представників іншої культури тощо, які ґрунтуються на знаннях мови і культури.

Учитель іноземної мови, особливо у системі шкільної освіти, не знає наперед про можливі у майбутньому освітні й професійні траєкторії своїх учнів. Кожна сфера використання іншомовних і міжкультурних знань має свою специфіку, отже, слід розрізняти напрями міжкультурної підготовки для спілкування під час подорожей, у приватній сфері; для навчання та / або для роботи у країні цільової мови, для здійснення професійної діяльності (тут теж є свої особливості, які обумовлені специфікою професії; це найбільш розгалужена у своїй варіативності сфера). В освітньому процесі при навчанні іноземної мови саме мета вивчення є визначальним фактором спрямування зусиль на формування міжкультурної компетенції певного напрямку, з певним міжкультурним змістом.

У межах загальної освіти відбувається формування міжкультурної компетенції в рамках сукупності дисциплін навчального плану. Рис.2 схематично унаочнює цей процес.

Важливо, щоб навчання іноземної мови і культури не виглядало як реклама способу життя інших, а формувало сталу потребу у розширенні світогляду на засадах позитивної налаштованості. Формування міжкультурної компетенції має відбуватися наскрізно, у процесі вивчення рідної мови, історії і культури власної країни, із залученням для зіставлення вже засвоєного матеріалу інших дисциплін.

На етапі післяшкільної й професійної освіти змінюється мета вивчення іноземної мови. Відповідно має змінюватися і зміст навчання. У будь-якому випадку слід виходити з того, що у післяшкільній іншомовній освіті усвідомлена потреба у знаннях іноземної мови, розуміння того, які навички потрібні розвинути, тож формувати зміст навчання треба у відповідності до потреб тих, хто вчиться. Відбувається диференціація не тільки за фактором професії (юрист, економіст, біолог), але й за сферою і формою використання мови (на рецептивному рівні: читання фахових текстів, сприйняття інформації на слух; на продуктивному: письмова мова для листування, усне мовлення для проведення переговорів, обговорення проблеми). Тут слід орієнтуватися на формування і розвиток часткових компетенцій, враховуючи потребу у тих чи інших міжкультурних знаннях, адже «знання норм поведінки, цінностей,



правил спілкування є необхідним для вибору правильного мовленнєвого реєстру» [1, с. 134].



Рис. 2 Формування міжкультурної компетенції за дисциплінами навчального плану.

Беручи до уваги різноплановий освітній контекст, очевидно, що майбутній вчитель іноземної мови має бути готовим до оцінки потреб в міжкультурних знаннях кожної цільової групи й відповідно до потреб формувати зміст міжкультурної підготовки, виокремлювати ті лінгвістичні явища, які здатні забезпечити безперешкодний комунікативний процес, обрати релевантні методи навчання. Тож, на рівні підготовки майбутнього учителя іноземних мов та у системі його подальшого професійного розвитку він має сам набути високого рівня міжкультурної компетенції.

Отже, міжкультурна компетенція розглядається у полікультурному світі як одна із найважливіших у фаховій підготовці вчителя іноземних мов. Вона складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: афективного, когнітивного й поведінкового. Підготовка вчителя має відбуватися інтегративно, на засадах міждисциплінарного підходу. Беручи до уваги той факт, що цільові групи сьогодні є неоднорідними як за віковим показником, так і за метою навчання, вчитель іноземних мов має виявляти здатність гнучко реагувати на потреби, забезпечувати навчання на належному рівні як змістовно (виокремлюючи необхідний зміст навчання), так і через вибір адекватних форм, методів і засобів навчання. Набуття належного рівня міжкультурної компетенції вчителем відбувається на горизонтальному й на вертикальному рівнях. На горизонтальному – за рахунок розширення знань про культури взагалі, цільову і власну культури зокрема, оволодіння теоретичними знаннями у галузі теорії міжкультурної комунікації (типи культур, комунікативні стилі тощо), здатність виявляти спільне і відмінне у культурах, розширення міжкультурних знань за

рахунок переносу загальних уявлень про світ. На вертикальному рівні має відбуватися занурення у цільову культуру, конкретизація міжкультурних знань у певних сферах задля їх ефективного використання у освітньому процесі.

### Список використаної літератури

1. Лендел Л. Міжкультурна комунікативна компетенція: Проблема цілей і змісту навчання іноземній мові у загальноосвітній школі / Л. Лендел // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2014 – Вип. 34. – С. 104–106.

2. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Л. Аззоліні, С. Амеліна, В. Гаманюк, Н. Жданова. – К.: Гете-інститут, Ленвіт, 2014. – 134 с.

3. Садохин А. Компетентностный подход в диалоге культур: понятие, структура, пути формирования [Електронний ресурс] // Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. X. – № 1. – Режим доступу: [ecsocman.hse.ru/data/2010/08/23/.../07Sadohin.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/2010/08/23/.../07Sadohin.pdf)

4. Сологор І. М. Складові професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі (оглядова стаття) / І. М. Сологор, В. Г. Костенко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(34), Issue: 69. – 2015. – С. 67–69.

5. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / [H. Barkowski, H.-J. Krumm]. – Tübingen; Basel: A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.

6. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001. – 243 S.

7. Hoffmann M. Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung M. Hoffmann. – Paderborn. Paderborn: Wilhelm Fink, 2006. – 246 S.

8. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung [Електронний ресурс] / U. Zeuner. – Режим доступу: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>

УДК 373.5.016:811.111

**Н. Ю. Богун,**  
*студентка III курсу факультету іноземних мов, групи АНФ15-1,*  
**О. В. Пахомова,**  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*Криворізький державний педагогічний університет,*  
*м. Кривий Ріг*

## THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF PROJECTS

**Богун Н. Ю., Пахомова О. В. Розвиток комунікаційних навичок учнів старшої школи засобом проєктів.**

*У статті описується сутність і роль методу проєкту для навчання вихованців іноземної мови. Коротка історія походження та типи проєктів*

представлена на основі їх особливостей. Викладено основні цілі проекту як засіб викладання іноземної мови. Обґрунтовано переваги методики проекту для розвитку комунікативних навичок.

**Ключові слова:** проект, метод викладання, учні, розвиток, комунікація, комунікативні навички.

**Богун Н. Ю., Пахомова Е. В. Развитие коммуникативных навыков учеников старшей школы средствами проектов.**

*В статье описывается сущность и роль метода проекта для обучения учеников иностранным языком. Краткая история происхождения и типы проектов представлены на основе их особенностей. Очерчены основные цели проекта как средства обучения иностранному языку. Обоснованы преимущества проектной техники для развития коммуникативных навыков.*

**Ключевые слова:** «проект», «метод обучения», «ученики», «развитие», «общение», «коммуникативные навыки».

**Bogun N., Pakhomova O. V. The development of communicative skills of high school students by means of projects.**

*The article describes the essence and role of the project method for foreign language students education and training. A brief history of origin and types of projects are presented based on their features. The main objectives of the project as a means of teaching a foreign language are outlined. The benefits of project technique for development of communicative skills are substantiated.*

**Keywords:** «project», «method of teaching», «students», «development», «communication», «communicative skills»

In the last few years the amount of people who study English has increased considerably. The mastering of English as a global language has become urgently important for an educated personality. Now parents wish to begin the studies of their children to start language acquisition as early as possible.

The modern stage of development of the system of education in Ukraine is characterized by the educational innovations, sent to the maintenance of achievements of the past and, at the same time, based on the modernisation of the system of education in accordance with the requirements of time, newest achievements of science, culture and social practice.

One of the fixed assets of the organization of educational-cognitive activity of students, that provides their mastering at the decision of set problem tasks there is the competent maintenance and gaining end of studies near the study of foreign languages.

The primary objective of studying of a foreign language is the development of pupils` personality to be able to use a foreign language as means of intercourse in the dialogue of cultures.

In accordance with the decisions of European Council [2], the basic competence of process of studies of the foreign language is the communicative competence. It provides students the ability to discuss problems, lead to own position,

produce their own point of view, develop the critical and creative thinking and adapt oneself in a language environment.

Being able to communicate effectively in a foreign language is a challenge faced by many of us. That is why English teachers can target the most vital aspects of speech their students need to get their messages across.

A student who can't communicate effectively can't compete in the modern world. This is why teaching effective communication skills must serve as the cornerstone for any program preparing young people for the 21st century.

Students must not only see what effective communication looks and feels like but also they must also understand the details of how it's done so they can practice their own skills.

Consequently, in the process of studying, teachers should make students to be motivated to use the language to provide the purpose of communication. So the task for teachers is to set up goals, give students true to life language task. And students will respond in a meaning way.

In fact, oral activities include active conversation and creative, unpredicted responses from students. Variety of the activities is based on the level of language class they are being used in.

According to E. Passov, the author of the communicative method, communicative approach presupposes the speech orientation of the educational process, which consists not so much in the fact that the speech practical goal is being pursued, but in the fact that the path to this goal is the practical use of the language itself. To form a communicative competence outside the language environment, it is not enough to saturate the lesson with conditionally communicative or communicative exercises that allow solving communicative tasks.

It is important to give students the opportunity to think, to solve any problems that generate the thought, to reason about possible ways of solving these problems, so that children focus on the content of their statement, that the focus is on the thought, and the language acted in its direct function – formation and formulation of these thoughts. To implement the project, students need not only linguistic knowledge and adequate means of expression, but also knowledge of the facts of extralinguistic reality. In it, the schoolboy appears as an individual who is able not only to assess reality but also to design any necessary changes to improve life.

The teacher may encounter difficulties related to the personality of the student, for example, lack of interest or motivation, relationships with other members of the group. Most projects can be done individually, but work in groups is creative. Group work is particularly developing communicative skills. The success of the group depends on the interests of the students and the relationship between them. The preferred number of students in the group is 3-4 people. It is desirable that each group has a strong, medium and weak pupils, girls and boys. It is necessary to take into account the psychological compatibility of children.

One of the main purposes of foreign language teaching is to help learners to produce authentic language and be able to communicate with native speakers. To help students have a capability of communication, every teacher has to provide rich and authentic input.

The special place in the development of communicative competence of personality plays the use of the project technologies, as it influences the success for understanding, communication and personal relations.

Nowadays, the project method is being discussed primarily as project approach. Lillian G. Katz and Sylvia C. Char propagated the method to refer to any “in-depth investigation of a real-world topic worthy of a student’s attention and effort,” that is taken up and carried through rather independently by a class, a group, or an individual student [3]. Moreover, the project could be used as the only method in preschool and kindergarten. But in elementary and high schools, it has to be additive by systematic instruction.

In modern schools, meanwhile factual learning, project work meets the expectations that the method can help to improve the students’ motivation, self-confidence, and critical thinking as well as making the decision, investigating and developing collaborative skills.

The heart of the project method is the development of cognitive skills of students, the ability to independently design their knowledge, navigate the information space, develop critical and creative thinking. The project methodology allows for individual work on a topic that is of greatest interest to each participant of the project, which, naturally, entails an increased motivated activity of the student. The positive moment is the fact that the children turn to additional sources of information (to special literature, encyclopedias, modern Internet sources), analyze, compare, selecting the most important and entertaining.

So what is a project? There are many varieties of interpretation of the meaning of the project, such as:

- problem: solution task;
- laboratory exercise, as in the application of the principles of physics to the mechanics of the phonograph;
- the intellectual problem that is peculiarly knotty;
- ordinary attempts to accomplish a purpose [7, c. 594].

Historically, the project method emerged in 1577 when master builders founded the Accademia di San Lucca in Rome to advance their social standing by developing their profession into a science and improve the education of their apprentices by offering lessons in the theory and history of architecture, in mathematics, geometry, and perspective.

From the very beginning, the project method has two functions:

- 1) to supplement the bookish and theoretical training of the pupils;
- 2) to test pupils` artistic and practical capabilities.

For many years different notable educators distinguished three types of project work.

The first type is the linear model. It was developed in 1879 by Calvin M. Woodward, a professor of mechanical engineering at Washington University and founder of the first Manual Training School in St. Louis.

C. M. Woodward defined the projects as a complex of exercises. The students can apply their skills, which had earlier learned in isolation and under the direction of the teacher, in context of tasks and on their own, for example, to design and make

book racks or steam engines [5].

The second type is holistic. In 1900 Charles R. Richards, the professor of Manual training at Teachers College replaced Woodward's system of instruction and construction into an integrative system of «natural wholes». In this way, the students could work together and participate in the planning of the project.

According to this type, the pupils were motivated by the fact that they cooperated in a significant way and showed knowledge and skills that they needed to achieve their goal at the appropriate moment [3].

Then, in the early 20th century the project idea became a genuine product of the American Progressive education movement. It was thought the idea had originally been introduced in 1908 as a new method of teaching agriculture, but educator William H. Kilpatrick elaborated the concept and popularized it in his famous article, «The Project Method», published in 1918. He expanded the project method into an educational philosophy [4; 6].

English classes use different types of projects:

1. Research. When carrying out assignments of research projects, the project participants put forward various hypotheses to solve the indicated problem, determine the ways to solve it. The result of the research work is a discussion of the results obtained, conclusions, the formulation of the results.

2. Creative. Each of those involved in the project performs that part of the creative task that corresponds to his interests. The results of the project can be presented in the form of a newspaper, a composition, a video, dramatization, etc. Any project requires a creative approach, and in this sense, any project can be called creative.

3. Information. This type of project is initially aimed at collecting information about an object or phenomenon; to familiarize the project participants with this information, to analyze and summarize the facts intended for a wide audience. Such projects, as well as research, require a well-thought-out structure, the possibility of systematic adjustments in the course of work on the project. They often integrate into research projects and become their organic part.

Moreover, it is very important to know the phased implementation of the project. This will increase the efficiency of its implementation, eliminate the difficulties, make corrections at a time. The general scheme of the technology of design training can be filed as follows [1]:

1. Preparation. Define the topic and purpose of the project. Students - discuss, search for information; the teacher helps in setting tasks.

2. Planning:

a) identification of sources, means of collection, methods of analysis of information, means of presenting results;

b) setting criteria for evaluating the result and process. students formulate tasks and make an action plan; the teacher corrects, offers ideas, makes suggestions.

3. Collection of information (observation, work with literature, questionnaires, experiment).

4. Analysis of information, formulation of conclusions.

5. Submission and evaluation of the results (oral, written report and evaluation

of the results and the research process according to predefined criteria).

The pupils participating in the projects are very proud of their work and in fact, they are most active and have considerable independence in the search for information, its processing and presentation. Not everything turns out as we would like. However, it is encouraging that children sometimes come up with the initiative to conduct a particular study, which indicates a pronounced cognitive activity. They want to learn, and, ultimately, the design work will be carried out exclusively with a positive result, which will be expressed in developed active independent thinking, in the ability not only to memorize and reproduce knowledge but also to apply them in practice. It is also important that in the work on the project, children learn to cooperate, and learning in cooperation fosters mutual assistance, desire and empathy in them.

Thus, it is possible to identify the main objectives of the method of the project for which students should be sent.

First of all, the method is focused on student learning goals, including standards-based content and developing skills such as critical thinking, communication, collaboration, and self-management.

Secondly, the project is framed by a meaningful problem to solve or a question to find an answer.

Thirdly, students are involved in a process of asking questions, finding resources, and applying a lot of information.

The next is that students can present their own concerns, interests, issues in their lives. So the project consists of real-world context, tasks and tools which can help in real life.

One more objective is about decisions. Each of participant study how to make some decisions about the project. For example, how they work and what they create, in which way they will present all the information.

And the last, but the most important point is the reflection. Both teachers and students reflect on learning. They check the effectiveness of their project activities. Teachers can value the quality of student work, find different obstacles and how to overcome them. As a result, students get not only advise but also an own experience. They improve their process of preparing, presenting, explaining the material to other pupils beyond the classroom.

The methods of projects open up new opportunities for effective interaction between teachers and students: the teacher becomes the mentor of self-development of the student, and the student, in turn, becomes a subject of cognitive life during the lesson, acquires personal competencies. Such training develops students' commutative skills and abilities, provides an educational goal, teaches them to work in a team. The steady dynamics of student knowledge quality is a confirmation of the effectiveness of the introduction of experience and justifies the feasibility of using the projective method for the formation of a competent person. Creating projects is a constant search, a collaborative work, based on trust and a common desire to achieve the result. In a creative search, a creative person is born.

## Список використаної літератури

1. Крайнова Л. В. Використання методу проектів під час вивчення англійської мови як один із засобів формування комунікативної компетентності дошкільників [Електронний ресурс] / Любов Валентинівна Крайнова. – Режим доступу: <http://www.slavdpu.dn.ua/rescentr01/resurs-dopp.files/Page3279.htm>
2. Пазинюк Н. Г. Формування комунікативних навичок учнів шляхом реалізація проектних технологій на уроках німецької мови [ Електронний ресурс] / Наталія Григорівна Пазинюк. – Режим доступу: <http://metodportal.com/node/37196>
3. Dr. Michael Knoll. Project method [Електронний ресурс]: стаття / Dr. Michael Knoll. – Режим доступу: <http://www.mi-knoll.de/150901.html>
4. Knoll M. Project method / Michael Knoll // Encyclopedia of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/project-method>
5. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development / M. Knoll / University of Beyreuth. – 1997. – Volume 34, number 3.
6. Project method [Електронний ресурс] / Вільна енциклопедія. – Режим доступу: [https://en.wikipedia.org/wiki/Project\\_method](https://en.wikipedia.org/wiki/Project_method)
7. Stewaht R. M. The project as a method teaching / Rolland M. Stewaht // School science and mathematics. – 1920. – P.594.
8. What is project based learning [Електронний ресурс] / Buck Institute for Education. – Режим доступу: [http://www.bie.org/about/what\\_pbl](http://www.bie.org/about/what_pbl)

УДК 37.016:811.161.1]:81'243

**К. В. Гостра,**

*аспірант,*

*учитель англійської, російської мови та літератури,  
Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №122,  
м. Кривий Ріг*

## ГЕНЕЗА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

***Гостра К. В. Генеза методів навчання російської мови як іноземної.***

*У статті визначено та схарактеризовано в їх історичному розвитку методи навчання російської мови як іноземної: прямий, свідомий (перекладний), комбінований, граматико-перекладний, свідомо-практичний метод, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, комунікативний, інтерактивний, інтегрований, інтенсивні методи навчання.*

***Ключові слова:*** *методика російської мови як іноземної, методи навчання іноземної мови, прямий метод, свідомий метод, комунікативний метод, інтерактивний, інтегрований, інтенсивні методи навчання.*



**Гостра Е. В. Генезис методов обучения русскому языку как иностранному.**

*В статье определены и охарактеризованы в их историческом развитии методы обучения русскому языку как иностранному: прямой, сознательный (переводной), комбинированный, грамматико-переводной, сознательно-практический метод, аудиолингвальный, аудиовизуальный, коммуникативный, интерактивный, интегрированный, интенсивные методы обучения.*

**Ключевые слова:** методика русского языка как иностранного, методы обучения иностранному языку, прямой метод, сознательный метод, коммуникативный метод, интерактивный, интегрированный, интенсивные методы обучения.

**Gostra E. V. Genesis of the methods of teaching Russian as a foreign language.**

*The methods of teaching Russian as a foreign language are defined and characterized in their historical development: direct, conscious (translated), combined, grammatical-translational, consciously-practical method, audio-lingual, audiovisual, communicative, interactive, integrated, intensive teaching methods.*

**Keywords:** methodology of Russian as a foreign language, foreign language teaching methods, direct method, conscious method, communicative method, interactive, integrated, intensive teaching methods.

Інтерес до вивчення іноземних мов не згасає вже декілька століть, адже володіння мовою іншого народу приносило користь завжди. Володіння ж іноземною мовою зараз стало обов'язковим для кожного, хто хоче досягти успіху в умовах глобалізації світу. У зв'язку з цим освітні програми спрямовані на забезпечення учнів достатньо високим рівнем володіння мовою, який дозволив би без перешкод приймати участь в міжкультурній комунікації. Основне завдання навчання іноземної мови, зокрема російської, – це формування мовної компетенції.

Вивченням формування мовної компетенції займалися багато вчених, серед них найбільший внесок у розробку методології компетентнісного підходу до освіти зробили Н. Азимов, О. Білик, Г. Вороб'їєв, Р. Гришаков, О. Корнілов, Р. Норвуд, О. Першукова, Дж. Равен, П. Сорокін, А. Щукін та ін.

Успіх оволодіння іноземною мовою значно залежить від методики навчання іноземної мови та уміння вчителя, викладача використовувати ту чи іншу методику для досягнення тих чи інших завдань. Л. Баннікова визначає методи навчання як «способи взаємодії вчителя і учнів, спрямовані на вирішення комплексу навчально-виховних завдань» [1, с. 6].

**Мета статті** – визначити та схарактеризувати в їх історичному розвитку методи навчання російської мови як іноземної: прямий, свідомий (перекладний), комбінований, граматико-перекладний, свідомо-практичний метод, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, комунікативний, інтерактивний, інтегрований, інтенсивні методи навчання.

В усьому різноманітті методів навчання іноземної мови існує два методи,

що склалися одними з перших та стали основою для багатьох інших методів, – це прямий (занурювання) та свідомий (перекладний).

Прямий (занурювання) – метод вивчення іноземної мови в процесі спілкування з його носіями, як правило, без спеціальних занять. В якості приклада використання цього методу можна розглядати вивчення мови маленькими дітьми або іноземними робітниками. У багатьох країнах прямий метод використовується при навчанні дорослих для прискореного оволодіння основами іноземної мови, наприклад, для туристів. Зазначимо, що зараз цей метод вивчення іноземної мови відомий як метод Берліца [2, с. 3].

Специфічною рисою свідомого методу (перекладного) є та, що іноземна мова засвоюється в результаті вивчення граматики, заучування правил, запам'ятовування слів за допомогою перекладу на рідну мову.

Н. Власова наголошує на тому, що всі методики викладання іноземних мов, які були створені в різних країнах, в тій чи іншій мірі мали за основу саме один з цих двох методів [2, с. 3].

У 30-ті роки ХХ століття ці два методи синтезувалися і з'явився змішаний (комбінований) метод. Цей метод, з одного боку, допускав усний вступний курс, відмову від використання вивчення граматичних правил і відсутність опори на рідну мову на початковому етапі оволодіння іноземною мовою, а з другого – допускав використання перекладу, аналіз текстів, порівняння з рідною мовою на наступних етапах навчання. Саме над розробкою цього підходу працювали С. Бернштейн, Л. Виготський, Л. Щерба [7, с. 16].

Великої популярності в 20-40-ві роки ХХ ст. набув граматико-перекладний метод. Основа цього методу – вивчення граматичних структур, основна одиниця і предмет вивчення – грамика. Важливо також те, що вивчення лексики, в межах цього методу також передбачається, але лексичний мінімум відбирається із текстів, які використовувалися для ілюстрації граматичного матеріалу. Природно, що даний метод не забезпечував навіть елементарного володіння іноземною мовою. Однак, незважаючи на всі недоліки, граматико-перекладний метод давав позитивні результати в навчанні аналітичного читання і перекладу [4, с. 4].

Розробка нових лінгвістичних, психологічних і методичних концепцій призвела до заміни загальноприйнятих методів навчання. Широке поширення в 60-і роки отримав свідомо-практичний метод навчання, який в найбільшій мірі відповідав новим теоретичним розробкам. Цей метод був розроблений відомим психологом і методистом Б. Беляєвим. В якості основної концептуальної ідеї навчання були сформульовані два положення: принцип свідомості та принцип комунікативної активності. На відміну від свідомопорівняльного свідомопрактичний метод навчання об'єднав в собі безліч найбільш передових положень методики іноземної мови.

Ідеї прямого методу в різних модифікаціях отримали розвиток в аудіолінгвальному (США) і аудіовізуальному (Франція) методах навчання. В основу цих методів була покладена психологічна теорія біхевіоризму. Основна ідея біхевіоризму полягає в тому, що психологія як наука повинна вивчати поведінку, а не свідомість; поведінка ж є не що інше, як реакція організму на

зовнішні впливи, тобто сукупність відносин, що реалізуються за формулою «стимул-реакція», оволодіння мовою відбувається шляхом наслідування. Тому мовне навчання повинне здійснюватися за аналогією та за допомогою багаторазового повторення мовних зразків, що призводять до формування необхідних комунікативних навичок.

Аудіолінгвальний метод – це метод навчання мови, що передбачає багаторазове прослуховування в магнітозаписи і промовляння мовних структур і мовних зразків, що веде до їх автоматизації. Сутність методу зводиться до наступних принципових положень:

- 1) в основі володіння мовою лежить оволодіння мовними навичками;
- 2) мова реалізується насамперед в усній формі;
- 3) мови різні по своїй структурі;
- 4) навички повинні бути автоматизовані в такій мірі, щоб здійснювалися на практиці без участі свідомості;
- 5) автоматизація навичок відбувається в процесі тренування шляхом багаторазового повторення мовних зразків.

Отже, матеріал засвоюється в результаті наслідування, багаторазового повторення, утворень за аналогією, заучування напам'ять. Велика частина навчального часу (80-85%) відводиться практиці мови. Перекладу навчають після того, як учні оволодіють мовою [3, с. 264].

Але в сучасній методиці підкреслюється, що попри всі переваги цього методу, він має і низку недоліків: 1) переважання механічних прийомів навчання; 2) одноманітність мовних вправ; 3) безглузде запам'ятовування структур, яке призводить до нерозуміння учнями мети здійснюваних операцій; 4) відсутність взаємодії, пов'язаності в навчанні чотирьох видів комунікативної діяльності [7, с. 36].

Безперечно, вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з проникненням в культуру його народу. Незалежно від кінцевої мети основу навчання становить усне мовлення, а попереднє усне оволодіння мовою забезпечує надалі навчання читання та письму [8, с. 42].

Достатньо ефективним показав себе аудіовізуальний метод як метод навчання іноземної мови за короткий термін на обмеженому лексико-граматичному матеріалі, характерному для розмовного стилю мовлення, при інтенсивному використанні зорової та слухової наочності.

Особливої популярності в 80-ті – 90-ті роки ХХ століття отримують комунікативний метод навчання, розроблений Ю. Пассовим, різні модифікації інтенсивних методів: метод інтенсивного навчання і активизації резервних можливостей учнів Г. Китайгородської, інтенсивний метод навчання усного мовлення Л. Гегечкорі, емоційно-смісловий метод І. Шехтера, суггестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання та ін.

Так, сутність комунікативного методу полягає в тому, що вивчення мови являє собою модель природного процесу спілкування на цій мові. При такому підході комунікативність розглядається не як методичний принцип, нехай навіть і головний, а як принцип методологічний, який виділяє, з одного боку, методичні принципи навчання, а з другого – вибір загальнонаукових методів

пізнання, які використовуються для побудови процесу навчання. Інакше кажучи, в межах комунікативного методу навчання іноземної мови комунікативність перестає бути просто декларацією, а стає пояснювальним принципом побудови процесу навчання [7, с. 40].

Інтенсивна методика – це система навчання, яка з'явилась як відповідь на запит часу. Інтенсивні методи навчання спрямовані на засвоєння максимального обсягу матеріалу за мінімальні терміни. У загальному значенні – це прискорений процес навчання іноземних мов при мінімальних енергетичних затратах [10, с. 15].

Відмінними особливостями інтенсивних методів є такі:

1) максимальна активізація учнів під час занять (із цією метою пропонуються спеціальні завдання в формі етюдів, рольові ігри, аудіовізуальні та комп'ютерні засоби навчання);

2) мобілізація прихованих психологічних резервів особистості учнів;

3) використання всіх засобів впливу на учнів [7, с. 51].

Емоційно-смысловий метод І. Шехтера став основним методом викладання в школі емоційно-смыслового освоєння чужої мови, що існує близько 30 років і має більше 100 філій. За цією методикою, для ефективного освоєння чужої мови потрібно не відтворення фрази і конструювання по зразках, а активна мовна творчість. Тому у слухачів немає домашніх завдань і письмових вправ [6, с. 1], а лише творча праця на заняттях в аудиторії.

В основі методу активізації можливостей особистості та колективу, розробленому Г. Китайгородською, покладено активне використання рольових ігор. На заняттях учасники навчального процесу стають «бізнесменами», «менеджерами» з різних країн, які в процесі навчання спілкуються один з одним в різних ситуаціях, що максимально наближені до реальних. Кожен із учасників групи бере на себе задану роль, і потім на заняттях розігруються імпровізовані спектаклі. Таким чином, все подається в тісній взаємодії, за 120 годин учасники навчання оволодівають 3,5 тисячами лексичних одиниць [5, с. 175].

В огляді нетрадиційних методик викладання іноземних мов О. Кречотень і О. Березняк детально характеризують метод Мілашевича, метод Р. Вельдера та школу раціонального читання [6]. На нашу думку, ці три методи також доцільно активно використовувати і для викладання російської мови як іноземної.

Так, структурна методика Мілашевича, яка ґрунтується на розвитку незадіяних творчих ресурсів людського мозку за допомогою включення індивідуума в іншомовне середовище, дає базисні знання в структурі мови та граматиці. Швидкий результат – уміння перекладати без словника прості повідомлення (ділові листи, газети, ремарки комп'ютера). Речення пропонуються на моделі рідної мови. Лексика вводиться пізніше, коли людина вже засвоїла структуру речення і принципи словотворення. Знання закріплюються на наступних рівнях, де формується основний словниковий запас, використовується ситуативне навчання і «шліфується» вимова. Процес навчання іноземної мови охоплює 12 рівнів – від спонтанної бесіди з

викладачами, граматичної корекції і розвитку мовних навичок до ведення вільної тематичної дискусії. Уживана при цьому дванадцятирівнева шкала оцінки ментальної активності індивідуума, розроблена італійським педагогом Е. Де Боно, дозволяє не тільки навчити слухачів прочитувати інформацію носія чужої мови на рівні сприйняття вербального і фразового імпульсів, але й активізувати не включені в процес обробки і засвоєння інформації ресурси людського мозку.

Використання зорових образів для ефективного запам'ятовування – основний принцип школи раціонального читання. Більше 17 років займаючись проблемами підвищення продуктивності пам'яті, послідовники цієї школи розробили і випустили вдосконалений комплект мовних карток. Картки дозволяють людині запам'ятовувати більше тисячі іншомовних слів щомісячно. Картка двостороння: на одній стороні іншомовне слово, на другій – його зображення і переклад. Згідно з цією методикою, необхідно повторювати слова тричі на день з інтервалами 5-10 хвилин. Займатися цим можна де завгодно. Найцікавішим є те, що, як тільки слово вивчене, картка підлягає знищенню. Фахівці школи стверджують, що у цей момент у мозок поступає так званий імпульс «невідворотності дії», який підвищує ефективність запам'ятовування на 35% [6, с. 1].

Сьогодні великої поширеності здобув інтерактивний метод навчання іноземної мови. Основне, що відрізняє його від інших методів, це те, що, вивчаючи будь-яку іноземну мову, потрібно взаємодіяти, знаходитися в режимі бесіди, діалогу. Цей метод орієнтований на взаємодію не просто вчителя із дітьми, а на взаємодію учнів один з одним, а в контексті зміни освітньої парадигми з урахуванням зміни місця вчителя на уроці (вчитель повинен бути тьютором, фасилітатором), цей метод є дуже актуальним. Інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, що відбувається у формах спільної діяльності викладача та учнів: усі взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії один одного та свою власну поведінку [3, с. 1].

Значної популярності набуває інтегрований метод навчання іноземної мови. Основні ознаки інтегрованого методу було окреслено Ю. Тюнніковим в 80-ті роки минулого століття. Для цього методу характерні наступні положення: по-перше, мають значення елементи, що раніше були не пов'язані між собою; по-друге, мають бути об'єктивні причини для об'єднання цих елементів; по-третє, об'єднуються вони не сумативно, а за допомогою синтезування; в-четвертих, результатом такого об'єднання має бути система, що повинна бути цілісною [9, с. 7]. Також Ю. Тюнніков віділив «паспортні характеристики інтегрованого процесу в педагогіці»: 1) цільові характеристики; 2) змістовні характеристики; 3) рівні інтегрованості; 4) масштаб інтегрованості; 5) форми організації та контролю результатів інтегрованого навчання [9, с. 7].

Таким чином, важливим для цього методу навчання є розуміння того, що інтеграція не є сліпим складанням в єдине ціле різних предметів, а її метою має бути створення саме єдиної гармонічної системи. Для контролю результатів при такому підході використовуються завдання, хоча і типові для різних

предметів, але з'єднані смисловими зв'язками та навчальним змістом. Мета – продемонструвати різноплановість знань, що перевіряються, їх глибину, повноту та можливість цілісного сприйняття навколишнього середовища [9, с. 10].

Отже, у методиці російської мови як іноземної, що виділилася як наука не так давно, необхідно використовувати методи, що є загальними для навчання іноземних мов. Учитель, орієнтуючись в усьому різномаятті методів, може обирати та комбінувати методи залежно від цілей заняття, що сприятиме кращому засвоєнню матеріалу учнями, а отже і формування їх мовної компетенції буде відбуватися якісніше та швидше.

### Список використаної літератури

1. Банникова Л. С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 – Английский язык, специальности 1-02 03 06 02 – Немецкий язык. В трех частях / Л. С. Банникова; Мин-во обр. РБ. – Гомель: УО ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. – Часть I. – 82 с.
2. Власова Н. Основы методики РКИ и методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] / Н. Власова. – Режим доступа: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Petrikova4/subor/12.pdf>
3. Венек Э. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] / Эва Венек. – Режим доступа: <http://mova.onu.edu.ua/article/view/45045/41305>
3. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельник. – Киев: Вища школа, 1984. – 280 с
4. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка : учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
5. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения / Г. А. Китайгородская. – Москва: Высшая школа, 1986. – 175 с
6. Кречотень О. В. Обзор нетрадиционных методик преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] / О. В. Кречотень, О. П. Березняк. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/SND/Philologia/1\\_krekoten\\_.doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Philologia/1_krekoten_.doc.htm)
7. Лебединский С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
8. Миролубов А. А. Аудиолингвальный метод / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 42–44.
9. Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюников. – Москва: Изд-во АПН СССР, 1988. – 46 с.
10. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2010. – 188 с.

**О. И. Дащенко,**  
старший преподаватель,  
Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,  
г. Одесса

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ НИЗКИЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ**

*Дащенко О. И. Особенности навчання російської мови як іноземної студентів, які мають низький загальноосвітній рівень.*

У даній статті розглянуті проблеми, що виникають у процесі викладання російської мови як іноземної на підготовчих факультетах для іноземних громадян у вищих навчальних закладах України, передусім у студентів із країн Азії та Африки зі слабкою загальноосвітньою базою. На жаль, практика показує, що таких іноземних студентів приїжджає не так уже й мало в зв'язку з доступністю освіти в українських вишах. А так як ми беремося за навчання будь-якого контингенту, то доводиться трохи адаптувати програму навчання для таких студентів, орієнтуючись на їх невисокий рівень освіти. Деякі рекомендації з методики викладання російської мови як іноземної в подібних групах наведені в даній статті.

**Ключові слова:** *концентр, словник-мінімум, спецлексика, теоретизація, термінологія.*

*Дащенко О. И. Особенности обучения русскому языку как иностранному студентов, имеющих низкий общеобразовательный уровень.*

В данной статье рассмотрены проблемы, возникающие в процессе преподавания русского языка как иностранного на подготовительных факультетах для иностранных граждан в высших учебных заведениях Украины, прежде всего, у студентов из стран Азии и Африки со слабой общеобразовательной базой. К сожалению, практика показывает, что таких иностранных студентов приезжает не так уж мало в связи с доступностью образования в украинских вузах. А так как мы беремся за обучение любого контингента, то приходится несколько адаптировать программу обучения для таких студентов, ориентируясь на их невысокий уровень образования. Некоторые рекомендации по методике преподавания русского языка как иностранного в подобных группах приведены в данной статье.

**Ключевые слова:** *концентр, словарь-минимум, спецлексика, теоретизация, терминология.*

*Dashchenko O. I. Features of teaching the Russian language as foreign students with a low general educational level.*

*This article examines the problems that arise in the process of teaching Russian as a foreign language at preparatory faculties for foreign citizens in higher*

*educational institutions of Ukraine, students from countries in Asia and Africa with a weak general education base. Unfortunately, practice shows that such foreign students come not so little in connection with the accessibility of education in Ukrainian universities. And since we undertake the training of any contingent, we have to adapt the training program for these students somewhat, being guided by their low level of education. Some recommendations on how to teach Russian as a foreign language in such groups are given in this article.*

**Keywords:** *concenter, minimum vocabulary, special lexis, theorizing, terminology.*

Обучение русскому языку как иностранному начинается на подготовительных отделениях современных высших учебных заведений. Преподаватели подготовительных факультетов решают несколько задач сразу, основные – это обеспечение адаптации учащихся к условиям иной языковой среды и подготовка иностранных слушателей к дальнейшему обучению выбранной специальности в общем потоке с русскоговорящими студентами. Важнейшей целью для студентов подготовительного факультета является овладение именно языком специальности, что необходимо для решения различных задач в учебно-профессиональной сфере.

На наши подготовительные факультеты наряду со студентами с хорошим средним образованием, прибывают студенты с низким общеобразовательным уровнем. С такими студентами нужны особые методы работы.

Перед распределением групп необходимо хорошо обдумать, какому преподавателю их дать. Обязательно нужно учитывать опыт работы с определенной национальностью.

Особенно это сказывается в первые дни работы, когда ставится фонетика. Преподаватель, работающий с франкоязычной группой, знает с какого звука, полностью тождественного с языком обучаемого, необходимо начать изучение фонетики, чтобы было не так трудно студентам усваивать этот материал. С арабскими группами ни в коем случае нельзя начинать со звука [a], как это принято в учебниках по фонетике, так как чисто русское звучание этого звука отсутствует в арабском языке.

В идеале – должен быть курс фонетики для каждого языка обучаемых отдельный, а не единый для всех как у нас.

Курс фонетики настолько важен, что его нужно изучать с помощью технических средств обучения. Живая, эмоциональная речь преподавателя играет очень важную роль на уроке, но в свободное время ее заменяет звучащая с магнитофона запись звуков, слогов, слов. Многократное прослушивание, повторение, самоконтроль, фонетические диктанты (звуковые, слоговые) – вот основные виды работ с такими студентами в первые две недели. В это же время очень хорошо использовать фонетические таблицы, находящиеся в лингафонных классах. Так как демонстрация букв, соответствующих звукам, которые произносятся, дает наглядное представление о графическом изображении звука.

В этом плане необходимо предусмотреть увеличение количества часов на



фонетический курс для студентов с родным арабским, вьетнамским, китайским языками, так как отсутствие шипящих, свистящих звуков у китайцев и вьетнамцев, отсутствие графического изображения гласных звуков у арабов в их родном языке, а также устоявшаяся привычка писать справа налево, не дают возможности быстро освоить фонетическую систему русского языка, отработать навык письма слева направо. Особенно все это сказывается в слабых группах.

Увеличение количества часов на фонетику приведет к уменьшению не только количества фонетических ошибок, из-за которых речь становится непонятной, но и к уменьшению количества ошибок при написании слов.

Студенты с низкой общеобразовательной подготовкой многого не знают, впервые слышат о многих вещах, поэтому наглядность на уроках имеет определяющее значение. Преподаватель, готовясь к уроку, обдумывая каждое слово текста, должен обеспечить занятие наглядностью, это один из основных принципов педагогики.

При переводе слов нужно использовать описательный метод, толкование слов с применением жестикуляции и мимики, с последующей проверкой по словарю, это развивает мышление студентов, развивает предупреждающую память. Достаточное количество словарей – это определяющий момент. Затрудняет словарную работу, расширение лексики студентов отсутствие словарей на занятиях.

Большую трудность для всех студентов, а особенно для слабых, представляет падежная система русского языка. Знание падежей делает речь правильной. Изучение этой темы в группах с низким общеобразовательным уровнем должно быть построено по концентрам: сначала общее представление о падежах, их основные, наиболее употребительные значения, во втором центре присоединить другие значения этих падежей вместе с прилагательными.

Такое построение программы даст возможность интенсифицировать обучение студентов русскому языку, причем грамматический материал должен не теоретизироваться, а даваться в моделях предложений.

При изучении любой грамматической темы в этих группах должно быть многократное повторение, чему способствует работа в лингафонных классах в учебное и свободное время. В лингафонном классе должен быть дежурный преподаватель, который будет контролировать работу студентов, записывать их на пленку, а впоследствии предъявлять ее основному преподавателю для вторичной проверки и выставления оценки за работу.

Группы, о которых идет речь, должны быть обеспечены учебниками, сборниками грамматических упражнений, например С. А. Хаврониной [5].

Для развития речи большое значение имеет использование компьютера (интерактивных форм обучения) и наглядного материала. Такая работа не только оживляет занятие, но и развивает речь студентов.

Необходимо пересмотреть программу для групп с низким общеобразовательным уровнем и в следующем плане: установить, какие предметы понадобятся студентам при дальнейшем обучении в вузах и

дозировано вводить научную терминологию уже на уроках русского языка. Речь идет о научном стиле речи. Студенты должны идти на занятия по основным дисциплинам на подготовительном факультете, будучи подготовленными хотя бы в небольшом объеме. Основные математические, химические, биологические и так далее термины должны быть введены преподавателем русского языка (в зависимости от дальнейшей специальности обучаемых) до начала обучения студентов другим дисциплинам. Это позволит им легче ориентироваться в предмете и лучше понимать требования преподавателя дисциплины.

При изучении научной терминологии в таких группах нужно создавать словари-минимумы на языках обучаемых, что приведет к сокращению времени на перевод слов, особенно с арабского или китайского языков. Если с английского, французского, испанского и так далее есть переводы терминов, то с арабским и китайским языками дело обстоит сложнее, поэтому нужно постараться заранее заготовить перевод этих слов и, таким образом, сэкономить учебное время.

Из видов работ по спецлексике и с текстами в этих группах практикуют работу по моделям предложений, замену их синонимичными моделями, хорошо выполнять такой вид упражнений, как закончить предложение, выделить основную информацию, что является предварительной работой к составлению плана текста. Запись текста по памяти развивает зрительную и механическую память, скоропись, умение письменно излагать свои мысли.

Очень хорошо составлять схему к изучаемому тексту, по ней легче, нагляднее пересказывать текст. Например, при изучении текста «В аудитории» можно схематично обозначить на доске месторасположение предметов в комнате, что дает хороший эффект, текст воспринимается, как что-то конкретное, видимое, а значит – понятное, не трудное для пересказа.

Для групп с низким общеобразовательным уровнем нужно использовать таблицы, схемы, картинки.

При изучении одной из трудных тем «Глаголы движения с приставками» нужно практиковать заучивание диалогов, в том числе диалогов с применением спецлексики. Такое практическое изучение темы приведет к тому, что эти трудные глаголы войдут в речь студентов.

Вся работа в таких группах должна строиться на индивидуальном подходе к студентам. Среди слабых всегда найдутся студенты сильнее других, которые будут помогать в работе. Общеизвестно, что наиболее слабых студентов нужно спрашивать чаще, не оставлять их без внимания. Если необходимо, нужно проводить дополнительные занятия и консультации с отстающими студентами, привлекая для этого, кроме самого преподавателя, студентов старших курсов этой же национальности.

При работе в таких группах целесообразно использовать сочетание различных методов на одном занятии. При этом деятельность обучаемых может быть самостоятельной и творческой и должна способствовать развитию умений прогнозировать и предвидеть результаты, ход и условия событий (действий).

Одним из основных принципов интенсификации является установка на

коммуникативную активность студентов и преподавателя, максимальное приближение процесса обучения к условиям реального и профессионального общения. Умственное развитие студентов происходит интенсивно, если занятия ведутся на проблемном материале, направляющем мышление обучаемых на поиск решения учебных задач, с опорой на смысловую, а не механическую память.

Средствами интенсификации являются:

- 1) наглядность, воссоздающая среду языкового общения;
- 2) игры: ролевые для всех этапов обучения, деловые, используемые для изучения спецлексики, языковые для введения и закрепления грамматики и лексики, ситуационные;
- 3) дискуссии;
- 4) тесты;
- 5) использование компьютера (интерактивный курс обучения).

На подготовительном курсе рекомендуется использовать все эти средства обучения.

Выбор того или иного средства интенсификации в конкретной аудитории предоставляется преподавателю.

Например, на начальном уровне, который требует накопление языкового материала, преподавателю целесообразно использовать задания и игры, стимулирующие запоминание материала, а на продвинутом – активизирующие творческое отношение обучаемых к языку [2].

Однако проблема состоит еще и в том, что наряду с группами, где большинство студентов со слабой общеобразовательной подготовкой, попадаются и смешанные группы. И тут мнения по поводу того, на каких студентов нужно ориентироваться при проведении занятий – расходятся. Одни считают, что на слабых, другие – что на уровень большинства. В последнем случае преподаватель может опираться на сильных студентов, остальные – подтягиваются. При организации групповой работы (например, по цепочке) можно давать задание сначала сильным учащимся, так чтобы слабые могли выполнить задание по аналогии, при проверке знания текстов, первыми желательно спрашивать сильных студентов. Кроме того, некоторые задания могут выполняться сильными и слабыми студентами по-разному. Например, ответы на вопросы у сильных студентов должны быть развернутыми, подробными, а у слабых – элементарными.

Сильных и слабых студентов можно объединять в пары, давая им разные по сложности задания. Если организуется ролевая игра, какая-то тематическая постановка по сценарию, слабым студентам можно дать роли, соответствующие их уровню.

Таким образом, каждый выполняет задание, которое он в состоянии выполнить, и всем при этом интересно!

Если предлагается подготовить сообщение по определенной теме, например, «Мой город» или «Моя страна», принцип остается тем же: слабые студенты должны подготовить более простое и небольшое по объему сообщение, тогда как сильные учащиеся готовят более сложный и длинный

рассказ.

В любом случае, без внимания не должен остаться ни один учащийся в группе, независимо от уровня его базовой подготовки. И к этому должны стремиться все преподаватели русского языка как иностранного.

#### **Список использованной литературы**

1. Аркадьева О. М. Употребление падежей в речи / О. М. Аркадьева. – Москва: Издательство Московского университета, 1975. – 92 с.
2. Нечаева В. М. Русский язык для студентов-иностранцев: сборник методических статей / В. М. Нечаева. – Москва: Русский язык, 1982. – 157 с.
3. Одинцова Т. Б. Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания / Т. Б. Одинцова. – Москва: Русский язык, 1982. – 230 с.
4. Суворова Е. Г. Методика обучения письменной форме коммуникации: методические рекомендации / Е. Г. Суворова. – Москва: УДН им. Патриса Лумумбы, 1983. – 48 с.
5. Хавронина С. А. Русский язык в упражнениях: учебное пособие (для говорящих на английском языке) / С. А. Хавронина, А. И. Широченская. – 14-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 2005. – 284 с.
6. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств: при обучении русскому языку как иностранному в вузе / А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык, 1981. – 128 с.

**УДК 378.147: 009**

**О. І. Дрогайцев,**  
канд. пед. наук, доцент,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг

### **МЕДІАОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

*Дрогайцев О. І. Медіаосвіта як складова професійної підготовки майбутнього вчителя німецької мови і літератури.*

*У статті медіаосвіта розглядається як складова професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови і літератури, спрямована на сприяння опануванню ними сучасних комп'ютерно-телекомунікаційних технологій за одночасного виховання відповідальності, пов'язаної із застосуванням цих технологій, і на усвідомлення не тільки їх переваг, а й загроз для людської психіки.*

*Упровадження медіаосвітніх технологій у навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ дозволяє формувати інформаційний світогляд майбутніх педагогів, розширює знання про способи пошуку, представлення, аналізу, оцінювання інформації, навколишнього медіаконтенту, тобто підвищує рівень медіаграмотності особистості.*

Перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка навчальних програм гуманітарних предметів із застосуванням медіаосвітніх технологій і на матеріалі, який пропонує медіаосвіта.

**Ключові слова:** медіаосвіта, медіаосвітні технології, ЗМІ, майбутні педагоги.

**Дрогайцев А. И. Медиаобразование как компонент профессиональной подготовки будущего учителя немецкого языка и литературы.**

В статье медиаобразование рассматривается как компонент профессиональной подготовки будущих учителей немецкого языка и литературы, направленный на овладение ними современными компьютерно-телекоммуникационными технологиями и в то же время на воспитание ответственности, связанной с использованием этих технологий, а также на осознание не только их преимуществ, но и угроз для человеческой психики.

Внедрение медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательный процесс педагогических вузов позволяет формировать информационное мировоззрение будущих педагогов, расширяет знания о способах поиска, представления, анализа, оценивания информации, окружающего медиаконтента, то есть повышает уровень медиаграмотности личности.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является разработка учебных программ гуманитарных предметов с использованием медиаобразовательных технологий и на материале, который предлагает медиаобразование.

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиаобразовательные технологии, СМИ, будущие педагоги.

**Drogaycev A. I. Media education as a part of professional training of future teachers.**

In the article the media education is considered as a part of professional training of future teachers, which is aimed to promote using of modern computer and telecommunicational (communicational) technologies and educating the responsibility, which is related to using of these technologies. Also it is aimed to realize the dangers to the human psyches.

Putting media educational technologies into studying in universities let form informational ideologie of future teachers, expand the knowledge about the ways of searching , imaging, analysis, evaluation of information, surrouding media content, that means it inereases the level of media literacy of personality.

The perspective (direction) way of research is greating of studying programs of humanitarian subjects with using of media educational technologies according to material, advised by media education.

**Keywords:** media education, media educational technologies, mass-media, future teachers.

Уходження України до спільного Європейського простору вищої освіти потребує впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки у

вищій школі, одним з яких визнано медіаосвіту.

Сучасна концепція медіаосвіти базується на документах ЮНЕСКО, на розробках закордонних і вітчизняних науковців (Д. Бекингем, Р. Бужиков, І. Вайсфельд, О. Волошенюк, К. Ворсноп, Ж. Гонне, Р. Гришкова, І. Дичківська, Н. Духаніна, Д. Заруба, В. Іванов, Ю. Казаков, І. Левина, Л. Найдьонова, Г. Онкович, С. Пензин, Г. Поличко, В. Різун, Ю. Усов, О. Федоров, Е. Харт, І. Чемерис, Н. Череповська та інші). Але, незважаючи на підвищення наукового інтересу до медіаосвіти загалом, питання її практичного використання у вищих педагогічних навчальних закладах не розв'язані остаточно. Актуальним є розгляд медіаосвіти як складової професійної підготовки майбутніх педагогів, що підтверджується останніми пропозиціями фахівців ЮНЕСКО від 24 лютого 2017 року: «Особлива увага буде приділятися підготовці вчителів, щоб залучити їх до впровадження MİL (Laws of Media and Information Literacy), в процес навчання, надання їм відповідних педагогічних методів, навчальних програм і ресурсів» [5].

**Мета** дослідження – визначити медіаосвіту як складову професійної підготовки майбутніх вчителів німецької мови і літератури.

**Завдання:** висвітлити мету, завдання, принципи медіаосвіти; схарактеризувати можливості використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі.

*Об'єкт* дослідження – медіаосвіта як напрям сучасної педагогіки.

*Предмет* – особливості медіаосвіти як складової професійної підготовки майбутніх вчителів німецької мови і літератури.

*Методи дослідження:* теоретичний аналіз наукової літератури та чільних документів; педагогічне прогнозування.

*Медіаосвіта* (англ. *media education*, від лат. *media* – засоби) проголошена ЮНЕСКО одним із пріоритетних напрямів у педагогіці XXI століття [6, с. 273], пов'язаним із розвитком демократичного мислення і з підвищенням громадянської відповідальності особистості. «Громадянам важливо розуміти функції медіа та інших джерел інформації, критично оцінювати їх контент, а також приймати обґрунтовані рішення – як користувачам, так і виробникам медіаконтенту та інформації», – пояснюють фахівці ЮНЕСКО важливість розповсюдження медіаосвіти в світовому освітньому просторі [5].

Зауважимо, теорія і методика медіаосвіти, тобто освіти засобами і на матеріалі засобів масової комунікації й інформації, спирається на дослідження Дж. Д'юї, який виступав проти авторитаризму в освіті, боровся за творчий підхід у навчанні [2]. Ідеї медіаосвіти склалися під впливом праць Р. Барта, М. Маклюєна, А. Моля та інших, міжнародного руху медіаосвіти (К. Базелгет, А. Діозед, Л. Мастерман, К. Норденстренг). Уже на початок 90-х років ХХ століття ці ідеї набули широкого розповсюдження в більш ніж 40 країнах світу: Велика Британія, Канада, Німеччина, Норвегія, США, Франція тощо.

Сьогодні в багатьох країнах існує розвинена система медіаосвіти в середніх і вищих навчальних закладах, її, навіть, інтегровано в шкільні предмети. Наприклад, у Норвегії з 1989 року «Основи комп'ютерної та медіаграмотності» – обов'язковий предмет у курсі середньої загальноосвітньої

школи. У Франції існує цілий спектр підходів: від позашкільної аматорської організації «Медіа-форум» до масштабного міжвідомчого експерименту «Активні юні телеглядачі» – унікального варіанту взаємодії системи освіти з телебаченням. У США набула розповсюдження програма «Преса в освіті» (The Newspaper-in-Education), яка має за мету формування у дітей здатностей до критичного читання газет і журналів, розуміння демократичної ролі преси в сучасному суспільстві. Американський освітній центр (U.S. Office of Education) розробляє програми, спрямовані на розвиток в учнів розуміння психологічного впливу реклами, стилю і змісту медіа-текстів, уміння розрізняти факти та вигадки.

Не відстає і наша держава, в якій у 2010 році розпочато застосування «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», головна ідея якої – сприяння становленню ефективної системи медіаосвіти для забезпечення загальної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною медіасистемою. Але, на жаль, медіаосвіта ще не стала розповсюдженою, хоча досить часто використовується на заняттях (у загальноосвітній і вищій школі) в інтегрованому варіанті або у факультативній і гуртковій роботі.

У науковій літературі іноді термін «медіаосвіта» тлумачиться досить вузько: як напрям у педагогіці, який упроваджує вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, відео і т. ін.) [1, с. 203]. Але підкреслимо, що медіаосвіта не повинна обмежуватися лише школярами, її дія повинна розповсюджуватися і на дітей дошкільного віку, і на студентів, і на післядимломну освіту. Адже медіаосвіта втілює основні права кожного громадянина будь-якої країни світу – права на свободу самовираження і права на інформацію, є інструментом підтримки демократії. У документах ЮНЕСКО рекомендується всім державам запровадити медіаосвіту в свої національні навчальні плани, в систему додаткової, неформальної та «пожиттєвої» освіти [6, с. 273].

О. В. Матвієнко визначає медіаосвіту як «інтегрований напрям освіти в інформаційному суспільстві, спрямований на сприяння опануванню сучасних комп'ютерно-телекомунікаційних технологій за одночасного виховання відповідальності, пов'язаної з застосуванням цих технологій, і на усвідомлення не тільки їхніх переваг, а й загроз для людської психіки» [3, с. 108].

Ґрунтуючись на документах ЮНЕСКО, Г. Онкович розглядає медіаосвіту як напрям у педагогіці, спрямований на вивчення масовокомунікативної й інформаційної природи ЗМІ та принципів їх використання для актуалізованого оволодіння основами знань, і визначає її головні завдання: 1) підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, 2) навчити молоду людину протистояти впливу на психіку, 3) оволодівати засобами спілкування на основі вербальних та невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [4].

Отже, медіаосвіта – це процес навчання та самонавчання особистості за посередництва засобів масової комунікації впродовж усього життя.

Предметом медіаосвіти є система медіа та її функції в суспільстві. Її основний зміст – інтелектуальні й процесуальні (технологічні) вміння інформаційної взаємодії та володіння правилами інформаційної безпеки.

Базове для медіаосвіти поняття «інформаційна безпека» розуміється науковцями як «стан захищеності життєво важливих інтересів людини, суспільства і держави, зведення до мінімуму неповноти, невчасності і невірогідності інформації, негативного інформаційного впливу, негативних наслідків функціонування інформаційних технологій» [3, с. 108].

Медіаосвіта, наголошується в останніх документах ЮНЕСКО, ґрунтується на п'яти принципах, як-от:

1) будь-яка інформація має використовуватися суспільством критично; жодне із джерел інформації не варто вважати більш значущим, ніж інші;

2) кожен громадянин є творцем інформації / знань і має право на доступ до інформації / знань і право на самовираження; медійна та інформаційна грамотність має бути доступною для всіх і тісно пов'язана із правами людини;

3) інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими;

4) кожен громадянин має право отримувати і розуміти нову інформацію, знання і повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими;

5) медійна та інформаційна грамотність не набувається одномоментно; це постійний та динамічний досвід і процес; його можна вважати завершеним, якщо він включає в себе знання, вміння та установки щодо використання, створення та передачі інформації, щодо медіа та технологічного контенту [5].

Підкреслимо, що медіаосвіта втілює основні права кожного громадянина будь-якої країни світу – права на свободу самовираження і права на інформацію, є інструментом підтримки демократії, відповідає сучасним вимогам відкритості та гнучкості освіти.

Основна мета медіаосвіти – формувати культуру взаємодії з медіа. Її завдання:

- підготовка суспільства до життя в сучасному інформаційному світі;
- опанування вмінь сприймати та осмислювати будь-яку інформацію, особливо за допомогою технічних засобів;
- розвиток умінь аналізу та інтерпретації медіатексту;
- формування критичного мислення;
- навчання різних форм самовираження засобами медіа та розвиток творчих здібностей у цій царині;
- усвідомлення наслідків впливу інформації на психіку;
- оволодіння способами спілкування на ґрунті невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Безперечно, ефективність медіаосвіти загалом у багато чому залежить від рівня підготовки педагогів, тому важливим аспектом цього процесу є відповідне навчання викладачів і студентів—майбутніх вчителів німецької мови і літератури.

Часто школи витрачають набагато більше коштів на комп'ютери та на їх підключення до Інтернету, ніж на підготовку вчителів використовувати ці



високотехнологічні машини. У вищих навчальних закладах комп'ютерам приділяється більше уваги: викладачі розміщують плани навчальних курсів, робочі програми дисциплін, списки літератури, завдання в Інтернеті; студенти шукають там інформацію, що має відношення до певного курсу, здають письмові роботи електронною поштою, використовують її для спілкування з викладацьким складом; у комп'ютерну базу даних може бути вміщено (але ще не всюди) вся бібліотечна картотека тощо. Але загалом, можна констатувати, що викладачі педагогічних ВНЗ не завжди усвідомлюють дидактичні можливості медіаосвіти, хоча застосування її прийомів, методів, засобів у навчальному процесі робить заняття більш цікавими, урізноманітнює їх, ефективно мотивує студентів щодо вивчення предмету.

Матеріалом для медіаосвіти у педагогічному ВНЗ є продукти ЗМІ – преси, кінематографу, відео, телебачення, реклами, Інтернету тощо. Крім того, медіа використовуються як технічні засоби (наприклад, мультимедійний екран – актуальний засіб навчання). Але такого роду заняття потребують не тільки грошових витрат на закупівлю всіх новітніх технічних засобів, але й нових методологічних, методичних, інформаційних умінь від майбутнього педагога-вчителя німецької мови і літератури. Тому він має оволодіти такими вміннями, як-от:

- 1) змінювати структуру і зміст традиційних занять;
- 2) розробляти і впроваджувати технології навчання з використанням мультимедійного екрану, мультимедійних комп'ютерних систем;
- 3) формувати в студентах / учнях медіаграмотність, тобто навички самостійного складання медіатекстів за допомогою сучасних технічних засобів і технологій, вміння активно використовувати можливості інформаційного поля ЗМІ та Інтернету, без чого неможлива ефективна діяльність у жодній із професійних сфер;
- 4) володіти початками мультимедійної творчості (відео-зйомка, презентації, проекти тощо).

Медіаосвітні технології у педагогічних ВНЗ засосовуються в таких напрямках роботи, як-от: участь у міжнародних Інтернет-конференціях, семінарах та інших мережевих проектах; створення і розміщення в мережі сайтів і презентацій, що складаються спільно з викладачем або самостійно та використовуються в навчальних і пізнавальних цілях; обмін презентаціями, методичним досвідом із колегами різних міст і країн; електронні публікації рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт, а також лекцій, методичних комплексів, тез, статей; написання рецензій, відгуків, критичних статей на публікації в ЗМІ тощо.

Таким чином, медіаосвіту можна розглядати як складову професійної підготовки майбутніх вчителів німецької мови і літератури, спрямовану на сприяння опануванню ними сучасних комп'ютерно-телекомунікаційних технологій за одночасного виховання відповідальності, пов'язаної із застосуванням цих технологій, і на усвідомлення не тільки їх переваг, а й загроз для людської психіки.

Упровадження медіаосвітніх технологій у навчально-виховний процес

дозволяє формувати інформаційний світогляд майбутніх вчителів німецької мови і літератури, розширює знання про способи пошуку, представлення, аналізу, оцінювання інформації, навколишнього медіаконтенту, тобто підвищує рівень медіаграмотності особистості.

Упевнені, впровадження елементів медійної освіти в педагогічному вищому закладі сприятиме формуванню гармонійної, високо компетентної особистості майбутнього вчителя.

Перспективним напрямом подальшого дослідження, на нашу думку, є розробка навчальних програм гуманітарних предметів із застосуванням медіатехнологій і на матеріалі, який пропонує медіаосвіта.

### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование / Джон Дьюи ; [ пер. с англ. ]. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 654с.
3. Матвієнко О. В. Освіта в інформаційному суспільстві: суперечності, тенденції, теоретико-методологічні засади розвитку / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2 (43). – С. 106–112.
4. Онкович Г. В. Технології медіаосвіти / Г. В. Онкович // Вища освіта України; тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти». – 2007. – Т. 5 (додаток 3). – С. 357–363.
5. П'ять правил щодо медійної та інформаційної грамотності, запропоновані Міжнародною організацією ЮНЕСКО [Електронний ресурс] / ЮНЕСКО від 24 лютого 2017 року. – Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/yunesko\\_opublikovala\\_pyat\\_printsipiv\\_mediynoi\\_ta\\_informatsiynoi\\_gramotnosti/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/yunesko_opublikovala_pyat_printsipiv_mediynoi_ta_informatsiynoi_gramotnosti/)
6. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : UNESCO, 1999. – P. 273–274.

**А. Е. Зоріна,**  
*студентка III курсу факультету іноземних мов, групи АНФ15-2,*  
**О. В. Гладка,**  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*Криворізький державний педагогічний університет,*  
*м. Кривий Ріг*

## **ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Зоріна А. Е., Гладка О. В. Формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи у процесі навчання іноземної мови.**

*У даній статті проаналізовано питання взаємодії мови та культури в науковій та науково-методичній літературі. Визначено сутність понять «компетентність» і «міжкультурна компетентність». Розглянуто вікові психологічні особливості учнів старшого етапу навчання. Описано проведені опитування серед учнів 11 класів і проаналізовано підручники з англійської мови, рекомендовані Міністерством освіти і науки України.*

**Ключові слова:** *культура, мова, компетентність, міжкультурна компетентність.*

**Зорина А. Э., Гладкая Е. В. Формирование межкультурной компетентности учеников старшей школы в процессе обучения иностранного языка.**

*В данной статье проанализированы вопросы взаимодействия языка и культуры в научной и научно-методической литературе. Определена сущность понятий «компетентность» и «межкультурная компетентность». Рассмотрены возрастные психологические особенности учащихся старшего этапа обучения. Описан проведенный опрос среди учащихся 11 классов и проанализированы учебники по английскому языку, рекомендованные Министерством образования и науки Украины.*

**Ключевые слова:** *культура, язык, компетентность, межкультурная компетентность.*

**Zorina A. E., Gladka O. V. Formation of intercultural competence while teaching foreign languages at high school.**

*This article analyzes the issues of interaction between language and culture in scientific and scientific-methodical literature. The essence of the concepts of “competence” and “intercultural competence” is defined. The psychological characteristics of the senior pupils are considered. A survey among the 11th grade students is carried out and the English textbooks recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine are analyzed.*

**Keywords:** *culture, language, competence, intercultural competence.*

Вивчення питання взаємодії культури і мови пройшло певний період розвитку: до початку ХХІ століття лінгвістика пройшла шлях від повного ігнорування позамовних впливів до усвідомлення необхідності ретельного аналізу соціально-культурних, комунікативних, психологічних, ситуативно-контекстних умов мовного спілкування і приміщення їх в світлу точку лінгвістичної свідомості. 70-ті роки ХХ століття були зосереджені на ретельному вивченні семантики, в той час як 80-ті роки стали розквітом комунікативного підходу до мови, кінець ХХ століття відзначився розглядом мови як різновиду когнітивної, а початок нинішнього століття значно розширив ці межі лінгвістики. Першозначущості набули ті зміни в сучасній мові, що з'явилися завдяки зміні соціально-культурних парадигм, суспільно-політичним рухам в країнах і іншим зовнішнім, екстралінгвістичним факторами, що часто стають визначальними у мовних змін. У свою чергу, нові мовні контексти народжують нові культури у суспільстві.

Перші спроби осмислити взаємини мови та культури було зроблено В. Гумбольдтом у ХІХ столітті. Науковець висловлював думки про те, що матеріальна і духовна культура втілюються у мові; будь-яка культура є національною; її національний характер виражений у мові за допомогою особливого бачення світу; мові притаманна специфічна для кожного народу внутрішня форма, що є виразом «народного духу», його культури; мова є опосередкованою ланкою між людиною і навколишнім світом [1].

Мова являє собою цілий світ, здатний лексично і семантично охопити всю багатогранну культуру, усе складне суспільство. Як зазначає американський фахівець у галузі соціології культури Н. Смельзер, всі елементи культури можуть бути виражені у мові [9, с. 52].

Проблему взаємодії мови і культури також досліджувала школа Е. Сепіра і Б. Уорфа, школи неогумбольдтіанців, які розробили так звану «гіпотезу лінгвістичної відносності». В основі цієї гіпотези лежить переконання, що люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї рідної мови. Для її прихильників реальний світ існує остільки, оскільки він відбивається у мові. Але якщо кожна мова відображає дійсність притаманним тільки їй способом, то, отже, мови розрізняються своїми «мовними картинами світу». Б. Уорф стверджував, що мова – не засіб вираження, не «упаковка думок», а скоріше форма, яка визначає образ наших думок [10, с. 174].

Проаналізувавши питання взаємодії культури та мови у науковій літературі, вважаємо, що мова і культура є взаємозалежними поняттями, що обумовлює необхідність врахування вищезгаданої взаємозалежності під час вивчення іноземної мови і, як результат, необхідність формування міжкультурної компетентності тих, хто навчається.

Згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти» компетентність є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії [6, с. 25].

У науковій літературі поняття «компетентність» розуміють як: якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [11]; уміння мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та

досвід, з врахуванням зовнішніх обставин; деяка загальна здатність людини, що базується на його знаннях, досвіді, цінностях і здібностях та яка не зводиться ні до конкретних знань, ні до навичок, а проявляється як можливість встановлення зв'язку між знанням та ситуацією [12]; поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній; володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності [3]. О. Кучай зазначає, що компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що охоплює його особисте ставлення до неї та предмета діяльності [5, с. 45].

Компетентність є здобутком самої особистості, що визначає якісний рівень, засвоєння внаслідок навчання, знань, умінь навичок та здатності застосувати їх, на основі власного досвіду, у процесі здійснення певної діяльності.

Г. Дегтярєва розуміє «міжкультурну компетентність» у якості «стратегічних навичок» поведінки та спілкування у ситуації міжкультурного діалогу, що «дозволяють розглядати ситуативно зумовлені елементи комунікації та їх значення з різних культурних перспектив» [2, с. 15]. Також визначається, що міжкультурна компетентність – це володіння комплексом комунікативно релевантних знань як про рідну, так і про інші культури; вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодії з представниками інших культур [7, с. 36].

Українська дослідниця О. Зеліковська визначає міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, за допомогою яких випускники вищих економічних навчальних закладів здатні успішно спілкуватися з діловими іноземними партнерами як на буденному, так і професійному рівнях [4].

Для кращого розуміння сутності поняття «компетентність» необхідно розглянути її структуру. Найважливішою складовою міжкультурної компетентності є психологічна і психолінгвістична установка, націлена на позитивну оцінку сприймання явищ і позитивну мотивацію до участі у міжкультурній комунікації. Учасники цього процесу повинні навчитися усвідомлювати, що позитивне ставлення до себе є найважливішим елементом толерантності в цілому, що воно формується і співіснує на основі позитивного ставлення до оточуючих і доброзичливим ставленням до світу.

Доктор Д. Дейардорф виокремлює таку модель міжкультурної компетентності, яка має вигляд піраміди. Зверху розташовуються *бажані зовнішні результати*: працюючи і спілкуючись ефективно і належним чином (на основі міжкультурного знання, навички та відносини) можливо досягти своїх цілей до певної міри. Потім *бажані внутрішні результати*: інформована система відліку / зміна фільтра: адаптивність (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ); гнучкість (вибір та використання відповідної комунікації стилі та поведінка; когнітивна гнучкість); етнорелативний вигляд; емпатія. Майже на одному рівні *знання та розуміння*: культурна самосвідомість; глибоке розуміння та знання культура (включаючи контексти, роль і вплив культури та іншого світу погляди); інформація про

культуру; соціолінгвістичне усвідомлення; і *навички*: слухати, спостерігати та інтерпретувати; проаналізувати, оцінити та посилатися. І завершує – *обов'язкове ставлення*: повага (оцінка інших культур, культурне різноманіття); відкритість (для міжкультурного навчання та для людей з інших культур, приховування суддів); цікавість та відкриття (терпимість невизначеності та невизначеності) [13].

І. Переходько виділяє три компоненти міжкультурної компетентності: гносеологічний, праксеологічний і аксіологічний. Гносеологічний – представлений системою спеціальних знань, що охоплює знання про подібності та розходження між культурами, ціннісні орієнтації партнерів по міжкультурній комунікації, культурно-національні особливості їхньої поведінки, а також знання про існуючі причини непорозуміння. Практиологічний компонент компетентності, за словами дослідниці, включає в себе сукупність міжкультурних вмінь: вміння орієнтуватися в феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей, співвідносити свою власну й іншу культури, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння й конфліктні ситуації [8]. Аксіологічний – дозволяє співвіднести існуючу реальність з поглядами, уявленнями, ідеалами особистості й визначає систему цінностей, норм, принципів, установок і їх функціонування в інших, культурних умовах. Формування міжкультурної компетентності у студентів вчена пов'язує із розвитком ціннісних орієнтацій.

О. Зеліковська до структури міжкультурної компетентності включає такі показники: предметно-професійний, соціолінгвістичний, соціокультурний і афектний. Професійний компонент – володіння системою національної специфіки знань і вмінь в професійній сфері, знання особливостей міжкультурного професійно-ділового спілкування й тощо. Соціокультурний компонент поділяється на три групи: культурно-специфічні знання (знання соціокультурного контексту, національного характеру, психології, менталітету, етикету, традицій, правил мовної і немовної поведінки і т.д.); стратегічні вміння (вміння пояснювати непорозуміння й запобігати їх, адекватно використовувати комунікативні стратегії і т. ін.), компаративні вміння (вміння орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, порівнювати їх з власною культурою). Соціолінгвістичний компонент – соціолінгвістичні знання (знання мовних одиниць з національно-культурною семантикою, лексичних і стилістичних засобів та тощо); комунікативні уміння (володіння комунікативною стратегією). Афектний компонент – особистісні якості і характеристики (емпатія, толерантність, рефлексія, здібність до подолання стресу та тощо) [4].

Але неможливо вивчати формування міжкультурної компетентності у процесі навчання старшокласників не беручи до уваги їх психологічні та вікові особливості розвитку. Навчальна діяльність старших школярів значно відрізняється за характером і змістом від навчальної діяльності підлітків. Справа не тільки в тому, що поглиблюється зміст навчання. Основна відмінність в тому, що навчальна діяльність старшокласників вимагає набагато більшої уваги до їх розумової активності і самостійності. Для того щоб глибоко засвоювати програмний матеріал, необхідний досить високий рівень розвитку

узагальнюючого, понятійного мислення. Труднощі, які нерідко відчуває в процесі навчання старшокласник, насамперед пов'язані з невмінням вчитися в цих нових умовах, а не з небажанням вчитися.

Певні зміни спостерігаються і у ставленні старших школярів до навчання. У цьому віці відбуваються систематизація отриманих знань, засвоєння теоретичних основ різних дисциплін, узагальнення знань у єдину картину світу, пізнання філософського змісту явищ. Учні дорослішають, збагачується їх досвід: вони усвідомлюють, що знаходяться на порозі самостійного життя. Зростає їх свідоме ставлення до навчання. Учні набувають певного життєвого сенсу, так як старшокласники чітко усвідомлюють, що необхідною умовою повноцінної участі в майбутньому житті суспільства є той об'єм знань, умінь і навичок, що були отримані ще в школі. Мають місце сполучення та взаємопроникнення широких соціальних і пізнавальних мотивів. Яскраво виражена довільна мотивація, так як добре усвідомлюються причини ставлення до навчання. Старшокласники вже готові до самоосвіти. У цей час складається дослідницьке ставлення до навчальних предметів і вміння знаходити та ставити проблему. Тому в навчальному процесі старшокласники залучають сам хід аналізу задач, порівняння різних точок зору дискусії та пояснення, що змушують мислити. У старшокласників уже досить добре розвинене абстрактне мислення. Завдання вчителя на даному етапі полягає в стимулюванні роботи учня, але здебільшого в ролі наставника. На уроках англійської мови вчитель повинен формувати міжкультурну компетентність учнів, беручи до уваги рівень сформованості їх абстрактного мислення.

Формування міжкультурної компетентності складний і багатокомпонентний процес. Потрібно враховувати багато деталей аби кінцевий результат був успішний. Саме тому на загальноосвітніх закладах України лежить велика відповідальність щодо цілеспрямованого та продуктивного формування міжкультурної компетентності. У статті 12 Закону України «Про освіту» [3] йдеться про те, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; культурна компетентність. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

На жаль, сучасні програми не задовольняють поставлених задач щодо формування міжкультурної компетентності. Проаналізувавши рекомендовані

Міністерством освіти і науки України підручники з англійської мови для 10 класів, а саме за авторством А. Несвіт, зробимо висновок, що вони включають недостатньо тем, пов'язаних із формуванням зазначеного вище міжособистісного утворення. Було також проаналізовано підручники з англійської мови для учнів 11 класів. Хотілося б відзначити, що у підручнику О. Карп'юк тема, що безпосередньо стосувалася б міжкультурного обміну або взагалі культури англомовних країн, відсутня.

Отже, у вищезазначених підручниках мають місце лише фрагментарні завдання, що мають на меті формування міжкультурної компетентності, не прослідковується розвиток комплексу релевантних знань та вмінь.

Також з метою отримання даних про сформованість міжкультурної компетентності було проведено опитування серед учнів 11 класів. За результатами стало відомо, що незважаючи на наявні у підручниках комунікативні вправи, школярам не вистачає спілкування. Серед проблем було відзначено недостатню кількість завдань на аудіювання, що спричиняє помітні проблеми при сприйманні іноземної мови. Більшість старшокласників не здатна поділити мовленнєвий потік на окремі значущі лексичні одиниці. Учні не здатні розуміти та опрацьовувати інформацію, що надходить до них іноземною мовою. Вони відзначили, що не мають необхідних знань про культуру англомовних країн, що разом із відсутністю базових умінь спілкування викликає труднощі у порозумінні з іноземцями. Можливими причинами тут можуть бути немотивуючі та нецікаві теми для вивчення, що не відповідають рівню психологічного розвитку школярів або недостатня сформованість базових комунікативних умінь. Усе це вказує на необхідність збільшення кількості завдань на розвиток умінь аудіювання та розроблення адекватних для кожного етапу навчання комунікативних мовленнєвих вправ.

Серед численних способів, що впливають на продуктивний розвиток комплексу релевантних комунікативних вмінь, міжкультурна компетентність посідає одне з передових місць. Ураховуючи вікові особливості старшокласників та специфіку їх психологічного розвитку, проведене дослідження дало змогу запропонувати наступні методичні рекомендації для успішного формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи.

Як відомо, важливим компонентом у навчанні є мотивуюча складова, саме тому проведене опитування дозволило визначити, що стимулюванням діяльності учнів буде їх залучення до діалогу, під час якого вони зможуть реалізувати та поглибити свої знання з відповідної теми.

Для введення та семантизації лексичних одиниць за темою на старшому етапі навчання у школі доцільно використовувати глосарій, який містить транскрипцію та дефініції. Особливу увагу необхідно приділити розкриттю значення іноземною мовою, що сприятиме адекватному сприйняттю й запам'ятовуванню.

У зв'язку із необхідністю розвитку критичного мислення старшокласників важливо скеровувати їх навчальну діяльність на аналіз та синтез текстів для читання.



Таким чином, дотримуючись вищезазначених рекомендацій, учитель зможе поглибити знання учнів із даного предмету, а також успішно сформувати міжкультурну компетентність.

### Список використаної літератури

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт; пер. с нем. / Общ. ред. Г. В. Рамишвили; Послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
2. Дегтярева Г. А. Нелинейное мышление как основа межкультурной компетентности: автор. дис. канд. культурологии: спец. 24.00.01 – Теория и история культуры / Г. А. Дегтярева. – Саратов, 2006. – 20 с.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України 1994 – 2017. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Зеліковська О. О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів / О. О. Зеліковська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія». – №2 (24). – 2010. – С. 213–216.
5. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О. В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44–48.
6. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації мовної освіти / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвою. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Переходько И. В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов: дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / И. В. Переходько. – Оренбург, 2005. – 207 с.
9. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – Москва: Феникс, 1994.
10. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1960. – 464 с.
11. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 26–31.
12. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – №2. – 2002. – С. 58–62.
13. Deardorff D. K. Intercultural competence in Journal of Studies in International Education / D. K. Deardorff. – 2006. – P. 241–266.

**Я. О. Казаку,**  
*студентка III курсу факультету іноземних мов, гр. АНФ-15-2/2,*  
**Н. Д. Соловійова,**  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*Криворізький державний педагогічний університет,*  
*м. Кривий Ріг*

## **НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ АСОЦІАТИВНОГО МЕТОДУ**

**Казаку Я. О., Соловійова Н. Д. Навчання лексичного матеріалу англійської мови за допомогою асоціативного методу.**

*Стаття присвячена навчанню англійського лексичного матеріалу за допомогою асоціативного методу. Розглянуті методи запам'ятовування лексичних одиниць і вдосконалення лексичних навичок учнів.*

**Ключові слова:** навчання, лексичний матеріал, англійська мова, асоціація, метод.

**Казаку Я. О., Соловьева Н. Д. Обучение лексическому материалу английского языка с помощью ассоциативного метода.**

*Статья посвящена обучению лексическому материалу английского языка с помощью ассоциативного метода. Рассмотрены методы запоминания лексических единиц и совершенствования лексических навыков учащихся.*

**Ключевые слова:** обучение, лексический материал, английский язык, ассоциация, метод.

**Kazaku Ya. O., Soloviova N. D. Teaching of English lexical material with the help of associative method.**

*The article is devoted to the teaching of English lexical material with the help of associative method. Some techniques for miming the lexical units and improving pupils' vocabulary skills are considered.*

**Keywords:** teaching, English, lexical material, association, method.

Лексика є одним із найважливіших елементів мовної діяльності в системі мовних засобів. Вона займає дуже важливе місце на кожному уроці англійської мови. Лексика – це той багаж знань, яким учні навчаються легко і швидко оперувати у процесі спілкування англійською мовою. Оволодіння нею є необхідною складовою використання мови як засобу спілкування. Основна мета навчання лексичного матеріалу – створення необхідних передумов для формування мовленнєвої діяльності та збагачення словникового запасу учнів.

Проблема навчання лексичного матеріалу досліджувалася ще з давніх часів, тому існує багато праць на цю тему. Але лексика й сьогодні є дуже актуальною для дослідження. У цій роботі ми спробуємо узагальнити та конкретизувати вже відомі знання і визначити роль асоціативного методу у

вивченні лексичного матеріалу на уроках англійської мови.

Учитель постійно слідкує за формуванням лексичних навичок школяра, адже його завданням є досягнення повного засвоєння школярами програми лексичного матеріалу та гарного закріплення в пам'яті словникового запасу. Знання та вміння користуватися певною кількістю слів передбачають володіння іноземною мовою. Слів можна знати безліч, але не вміти використовувати їх під час спілкування, підбирати найбільш точне для вираження своєї думки. Учитель має спрямовувати учнів на розвиток автоматизації у підбиранні слів під час мовлення та вміння включати їх у фрази, складати цілісне речення, у відповідності до правил лексичної єдності англійської мови.

Існує велика кількість труднощів, пов'язаних із накопиченням лексичного матеріалу. Необхідно обмежувати обсяг потрібного лексичного матеріалу для досягнення швидких результатів, ретельно вибирати напрями засвоєння мови.

Головним у навчанні лексики є досягнення того, аби учні оволоділи слововживанням. Це завдання може бути вирішеним у двох аспектах: необхідно вживати лексику не тільки у власному мовленні, а й обдумувати й розуміти її в мовленні інших людей. Протягом довгого часу в методиці вважалося, що навчившись говорити, ті, хто вивчають іноземну мову, більше здатні та спроможні розуміти матеріал, який вони вживають. Мовна практика не завжди підтверджує таку думку. Навіть добре засвоєне, знайоме слово впізнати дуже важко, так, як на письмі, адже в усному мовленні воно губиться в новому оточенні, змінює свій зовнішній вигляд та своє значення. Способи здійснення діяльності того, хто говорить, з одного боку, і діяльності того, хто слухає – з другого, мають свої особливості, що потребують диференційованого підходу у поясненнях і вправах. Звідси випливає, що слова, які увійшли до словникового мінімуму учнів, повинні засвоюватися ними подвійно: як в інтересах говоріння (репродуктивний аспект), так і в інтересах читання та слухання (рецептивний аспект) [1, с.160].

Лексичний запас може бути активним, пасивним та потенційним. Активний запас вирізняється певною обмеженістю, він формується та розвивається при опрацюванні матеріалу і використовується у висловлюваннях і на письмі. На основі пасивного запасу будується процес читання і сприймання чужого мовлення на слух.

Потенціальний запас складається з таких компонентів:

1. Складні і похідні слова, які є побудованими з передбачених у мінімумі основ за знайомими словотвірними моделями;
2. Інтернаціональні слова, що зберегли схожість звучання, написання і загальність значення в рідній та англійській мові;
3. Ряд значень багатозначних слів, які семантизуються в опорі на знання головного, загального значення [4].

Як зазначає В. А. Бухбіндер, існує реальний та потенціальний словниковий запас. Лексика мінімуму засвоюється протягом курсу вивчення іноземної мови, що забезпечує розвиток продуктивної і рецептивної мовленнєвої діяльності, тому вона відноситься до реального словникового запасу. Проводиться робота, в ході якої учні вчаться впізнавати та розуміти

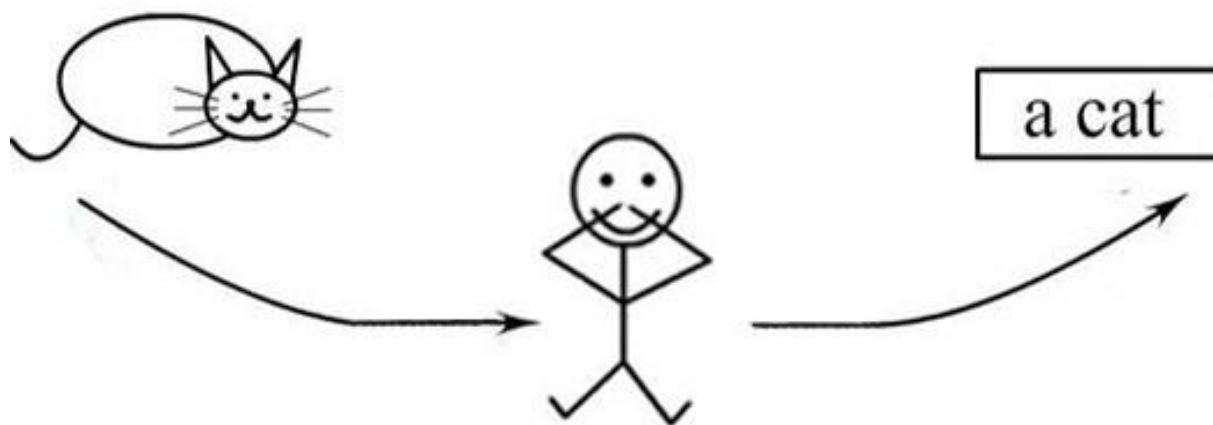
словникові одиниці, які зустрічають вперше, але мають знайомі елементи, що надають можливість повністю їх зрозуміти [1].

Г. М. Гревцева стверджує, що можливості розуміти невивчену лексику зростають у контексті, оскільки контекст полегшує семантизацію слів потенціального запасу, дозволяє визначати значення багатьох слів незалежно від їх форми і складу – просто здогадавшись. Звичайно, здогадування повинно мати підстави, не перетворюватись в мимовільне вгадування. Семантизація слів, яка відноситься до потенціального запасу учнів, як і лексичне здогадування, повинні спеціально вивчатися [2, с.18].

Відомо, що дитяча пам'ять не вирізняється довготривалістю. Дитина не тільки швидко запам'ятовує, але й забуває вивчене. Як зазначають психологи, розуміння будь-якого поняття для дітей раннього віку відбувається на основі конкретного і безпосереднього сприймання. Тому, дуже важливо, аби мовні одиниці сприймалися через всі аналізатори: зорові, слухові, мовленнєво-моторні та рухові. Чим більше аналізаторів задіяні у вивченні лексичного матеріалу, тим ефективніше і ґрунтовніше все засвоюється.

Як стверджує С. В. Гунько, метод асоціативних символів (асоціативний метод) є відносно новим – це мова уявлень та асоціацій з певним предметом, дією чи системою дій. Він включає велику кількість рухливих елементів, які налаштовують на ігрову співпрацю [3].

Метод асоціативних ситуацій – це гра, це мова рухів, жестів, міміки. Основною перевагою над традиційними методами викладання є те, що це мова нашого тіла в цілому. Навчання, яке базується на іграх та польотах фантазії не обтяжує дитину, не ставить її в стримуючі рамки, так як образне мислення є домінуючим. Дитина навчається у сприятливій атмосфері та переосмислює велику кількість інформації не втомлюючись. Даний метод розвиває образне мислення дитини, дає можливість зробити складний матеріал простим та зацікавити учнів.



Метод асоціативних символів – це метод «живого» викладання, в основу якого закладений природний спосіб засвоєння лексики через «життєвий досвід». Тут немає місця для звичайного зазубрювання та напруження мозку. Такий спосіб організації навчального процесу полегшує роботу вчителя, весь лексичний матеріал зображується за допомогою рухів, жестів та міміки. Вчитель має змогу забезпечити часте і регулярне повторення, зосереджуючи

увагу на тому, щоб діти залишалися зацікавленими. У класі панує затишна та приємна атмосфера, в якій учні не відчувають напруження, адже підсвідомо засвоюють велику кількість потрібного лексичного матеріалу, забезпечуючи його свідоме вивчення без труднощів [3].

Презентація будь-якого навчального матеріалу проходить за незмінним алгоритмом.

1. Домовленість про використання асоціативного символу. Як передати стан і настрій людини, створивши асоціативні символи та образи разом із учнями? Наприклад, радісний – вказівними пальцями трішки розтягуємо губи, сумний – вказівними пальцями опускаємо губи донизу, добрий – рукою гладимо по голові, поганий – різким змахом руки показуємо негативне відношення.

2. Перевірка розуміння.

3. Озвучення даного символу мовою, яка вивчається, з одночасним його зображенням [3].

Діти швидко все розуміють, бо мова і рухи переплітаються. На перший погляд, навчання англійській мові з використанням мови жестів, рухів і міміки важко назвати цілісним процесом навчання. Але, отримуючи різноманітні сенсорні враження, діти вчаться зосереджуватись, їх увага розвивається, тому – це як справжня гра у невимушеній атмосфері. Спочатку може здаватися, що неможливо запам'ятати велику кількість жестів та рухів. Але використовувати фантазію та уяву дуже просто. Застосовуючи мову символів та жестів, ми вже користуємося уявою та фантазією. Найголовнішим є те, аби уявні образи вчителя розумілися самими учнями. У процесі роботи всі можуть імпровізувати та вносити свої зміни. Як правило, дітям дуже подобається така форма роботи, адже матеріал викладається у цікавій ігровій формі. Учитель та учні розуміють один одного з легкістю, не докладаючи ніяких зусиль та не використовуючи рідну мову для пояснень.

Засвоєння лексичного матеріалу англійської мови є однією із найважливіших сходинок на шляху її повного оволодіння. Це непросто, але головним завданням вчителя є зробити цю роботу максимально легкою та цікавою. Вивчення слів не має обтяжувати учнів, тому доцільно використовувати асоціативний метод, або метод асоціативних символів, який перетворює навчання на гру та сприяє гарному засвоєнню нових слів.

### **Список використаної літератури**

1. Бухбіндер В. А. Основи методики викладання іноземних мов / Вольф Абрамович Бухбіндер. – Київ: Вища школа, 1986. – 210 с.

2. Гревцева Г. М. Педагогічна скарбничка (англ. м.) / Г. М. Грицева // Відродження. – 1994. – № 9. – С. 16–19.

3. Гунько С. В. Метод асоціативних символів – сучасний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі / С. В. Гунько // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – №8. – С. 319–329.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: [підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів] /

Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.

УДК 811.111'342

**О. В. Кондрашева,**  
учитель англійської мови,  
Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №87,  
м. Кривий Ріг

## ОВОЛОДІННЯ ВИМОВОЮ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

**Кондрашева О. В. Оволодіння вимовою в процесі формування іншомовної компетенції.**

*У статті розглянуто алгоритми формування фонетичної компетенції, визначено алгоритм опрацювання фонетичного матеріалу вчителем та учнем, а також проілюстровано використання запропонованих алгоритмів на прикладі з джазових наспівів.*

**Ключові слова:** іншомовна фонетична компетенція, алгоритм, джазовий наспів.

**Кондрашева О. В. Овладение произношением в процессе формирования иноязычной фонетической компетенции.**

*В статье рассматриваются алгоритмы формирования фонетической компетенции, приводится алгоритм изучения фонетического материала учителем и учеником, в также проиллюстрировано использование предложенных алгоритмов на примере джазовых напевов.*

**Ключевые слова:** иностранная фонетическая компетенция, алгоритм, джазовый напев.

**Kondrasheva O. V. The acquisition of pronunciation in the process of phonetic competence formation.**

*The article is devoted to the algorithm of foreign phonetic competence formation, the algorithm of teacher and students' phonetic activities is represented in jazz chants.*

**Keywords:** foreign phonetic competence, algorithm, jazz chant.

Основою будь-якої мови є звук. Усі види мовленнєвої діяльності базуються на звуках, тому проблема організації навчання іноземній вимові завжди була актуальною. Вивчення питання оволодіння вимовою в процесі формування іншомовної компетенції не нове. Ним займались П. Ладефогед, який звертався до опису фонетичної структури, В. Карпова досліджувала вплив фізіологічних аспектів навчання фонетиці англійської мови, Ж. Варенінова відзначала велику роль пісні у навчанні англійській вимові. Також до вивчення формування іншомовної фонетичної компетенції звертались Л. Калініна,

І. Самойлюкевич, В. Гончаров, В. Сажина, Л. Смелова та інші. На жаль, численні усні вступні курси не вирішили цю проблему, свідомством чого є той факт, що вимова наших учнів багато в чому залишає бажати кращого. Тим часом, як показують сучасні дослідження, вимова є базовою характеристикою мовлення, основою для розвитку та вдосконалення всіх інших навичок говоріння.

Набуття комунікативної компетенції, що є основною метою вивчення іноземної мови в загальноосвітній школі I-III ступенів, означає оволодіння всіма її компонентами, а саме: мовним, мовленнєвим, соціокультурним, стратегічним.

Фонетична компетенція є складовою частиною мовної компетенції, її можна визначити як уміння учнів сприймати на слух всі звуки, інтонацію, ритм іноземного мовлення і фонетично грамотно вимовляти звуки в мовленнєвому потоці, додержуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації.

Основи формування слуховимовних та інтонаційних умінь закладаються на початковому етапі навчання з наступним їх удосконаленням на середньому та старшому ступенях навчання.

Відповідно до нових програм з іноземних мов для загальноосвітньої школи формування фонетичної компетенції починається з першого класу на основі комунікативного підходу до навчання іноземної мови. З цього випливає, що робота над фонетичним матеріалом є не окремим її видом, а важливою частиною уроку, інтегрованою в процес спілкування.

Для того щоб поставлена під час вступного курсу вимова не погіршилась, треба вдосконалювати її на кожному уроці за допомогою фонетичної зарядки, що входить до складу спеціальних вправ, спираючись на різні засоби навчання. Для ефективного формування фонетичної компетенції Л. Калініна, І. Самойлюкевич, Л. Березенська розробили алгоритми опрацювання фонетичного матеріалу вчителем та учнем, що на наш погляд, полегшить роботу вчителя.

### **Алгоритм опрацювання фонетичного матеріалу вчителем**

#### *1. Підготовка до роботи з фонетичним матеріалом*

Прочитайте чи прослухайте текст (джазові наспіви, вірши тощо) та визначте його комунікативну і фонетичну цінність

#### *2. Антиципація змісту тексту*

Запропонуйте завдання для антиципації змісту тексту.

#### *3. Перевірка розуміння змісту тексту*

Запропонуйте завдання для прослуховування тексту учнями, перевірки розуміння ними змісту.

#### *4. Рецептивне опрацювання фонетичного матеріалу*

Організуйте роботу над опрацюванням тексту (характерних звуків, ритму, наголосу, інтонації), фонетичних особливостей, на рівні рецепції.

#### *5. Репродуктивне опрацювання фонетичного матеріалу*

Організуйте роботу над опрацюванням тексту на рівні репродукції.

#### *6. Продуктивне опрацювання змісту тексту*

Організуйте роботу над опрацюванням змісту тексту з урахуванням його фонетичних особливостей на рівні продукції.

### **Алгоритм опрацювання фонетичного матеріалу учнем**

#### *1. Підготовка до роботи з фонетичним матеріалом*

(Етап підготовки до роботи з фонетичним матеріалом здійснюється вчителем.)

#### *2. Антиципація змісту тексту*

Прочитайте заголовок (ключові слова, опорні речення), розгляньте малюнок, прослухайте мелодію і здогадайтеся про зміст тексту.

#### *3. Перевірка розуміння змісту тексту*

Прослухайте текст і дайте відповіді на запропоновані запитання (виберіть правильну відповідь, поєднайте малюнок з відповідним рядком, реченням тощо).

#### *4. Рецептивне опрацювання фонетичного матеріалу*

Прослухайте текст ще раз і виберіть характерні для нього звуки із запропонованих (підніміть руку, покажіть картку, заплескайте в долоні).

#### *5. Репродуктивне опрацювання фонетичного матеріалу*

Прослухайте текст окремими частинами і репродукуйте їх хором (індивідуально), звертаючи увагу на відповідні фонетичні явища, репродукуйте з елементами підстановки, аналогії, трансформації, розширення, доповнення тощо.

#### *6. Продуктивне опрацювання змісту тексту*

Прокоментуйте, охарактеризуйте, проаналізуйте, опишіть, розкажіть, оцініть події, персонажів, дії, про які йдеться у тексті, порівняйте їх зі своїм власним досвідом, уявленнями; проілюструйте зміст тексту малюнком, постером, власним віршем тощо.

Проілюструємо використання запропонованих алгоритмів для формування фонетичної компетенції на прикладі з джазовими наспівами для дітей. В основу роботи з таким автентичним матеріалом покладено інноваційні технології, що пропонуються в таблиці «Технологія опрацювання джазових наспівів», яка подається нижче (Таб. 1).

Джазові наспіви для дітей – це ритмізовані міні-діалоги, побудовані з урахуванням буденних ситуацій спілкування, які дають змогу дітям навчитися виражати свої почуття та емоції через ритм, голос, інтонацію.

Матеріал джазових наспівів сприяє опрацюванню учнями англійських звуків у природній ситуації, що виникає під час спілкування один з одним, з батьками, вчителями. Важливою особливістю джазових наспівів є чіткий ритм. Імітуючи цей ритм, учні навчаються створювати його в реальному житті в процесі комунікації з носіями мови.

Тренування з джазовими наспівами допомагає учням уникнути труднощів з продукуванням власних міні-діалогів, в яких вони дотримуються ритму та інтонації.

Один джазовий наспів дає змогу опрацювати відразу кілька складових фонетичної компетенції: звуки, наголос, інтонацію, ритм. Тому така робота може проводитись не тільки на одному уроці, а охоплювати серію уроків.



**Технологія опрацювання джазових наспівів**

Технологія опрацювання джазових наспівів		
Етап	Алгоритм опрацювання	Технологія
I	Підготовка	-
II	Антиципація змісту джазового наспіву	Listen and feel Look, listen and match Ask and share
III	Перевірка розуміння джазового наспіву	Listen and choose
IV	Рецептивне опрацювання джазового наспіву	Listen and recognize Listen and underline Group up for the rhythm
V	Репродуктивне опрацювання джазового наспіву	Choose and reproduce Look and boast in chain Listen and respond Pair up for surprise Boast in detail
VI	Продуктивне опрацювання джазового наспіву	Pair up for a talk Pair up for a picture talk

Розглянемо технологію опрацювання джазових наспівів на конкретних прикладах, додержуючись запропонованого алгоритму.

**I. Підготовка до роботи з джазовим наспівом**

Джазовий наспів «I Found a Cow» може стати ефективним засобом вироблення вміння виражати здивування за допомогою інтонаційної моделі High Fall, вдосконалення вимови дифтонгів [au] і [eə], звуку [e], а також розвитку вміння римувати слова:

I Found a Cow

I found a cow	- When?
- How?	I found a hen
I found a bear	I found a cow
- Where?	I found a bear
I found a hen	- Where?
-When?	I found a hen
I found a cow	I found a bear
I found a bear	I found a cow
I found a hen	- Wow!

**II. Антиципація змісту джазового наспіву**

Для введення учнів у комунікативну ситуацію наспіву доцільно запропонувати завдання на слухову опору. Це можуть бути вигуки різних типів, які вимовляються з різною інтонацією і передають різні комунікативні відтінки. Учитель заздалегідь підбирає мовний матеріал, а на уроці пропонує прослухати його і визначити емоційний стан того, хто говорить.

Вигуки передають радість, переляк, гордість, страх тощо (Технологія 1).

*Технологія 1: Listen and feel.*

Інструкція учням. Listen to the exclamation and say what the speaker feels (happiness, joy, fear, etc.).

Sp.: Wow! Hush! Good! Really? Nice. Well!! Ah!

Наступна вправа виконується в режимі «учитель – клас» з опорою на вербально-зображувальну наочність. Учні пропонуються малюнки, на яких зображено дітей з різним виразом обличчя і є висловлювання, які могли б бути вимовлені кожним з них. Учитель просить учнів уважно подивитись на обличчя дітей на малюнках і визначити, що вони виражають і хто з них міг сказати ту чи іншу репліку (Технологія 2).

*Технологія 2: Look, listen and match.*

Інструкція учням. Look at the facial expressions of the children in the pictures, listen, read what they have said and match the pictures with the correct sayings.

Виконання наступної вправи пов'язано із рухом учнів по класу, оскільки вони отримали завдання від вчителя розпитати своїх однокласників коли вони були здивовані та чому. Після виконання завдання учні обмінюються одержаною інформацією (Технологія 3).

*Технологія 3: Ask and share.*

Інструкція учням: Find out when your friends were surprised and why then share with others what you have found out.

### **III. Перевірка розуміння змісту джазового наспіву**

Оскільки зміст наспіву ґрунтується на комунікативній функції, зокрема, вираженні здивування, то для перевірки розуміння учнями його змісту доцільно також вдатись до опори, але цього разу – візуальної.

Засобом перевірки розуміння змісту джазового наспіву може бути текст множинного вибору, який складається із серії малюнків. З цією метою звукозапис подається з паузами після кожного смислового відрізка. Учитель дає завдання прослухати частину наспіву і вибрати із запропонованих малюнків той, про який йдеться. Малюнки із зображенням звірів готуються вчителем заздалегідь (Технологія 4).

*Технологія 4: Listen and choose.*

Інструкція учням: Listen to the line of the jazz chant and choose the correct picture.

### **IV. Рецептне опрацювання джазового наспіву**

Метою рецептивного опрацювання джазового наспіву є створення слухового образу інтонаційної моделі High Fall, яка передає здивування, а також дифтонгів [au], [eə] і звуку [e]. Починати опрацювання треба із звуків, запропонувавши поставити учням один з цих транскрипційних значків над словом, в якому є цей звук. Учитель заздалегідь має виготовити три значки на звуки, які опрацьовуються: [au], [eə], [e] (Технологія 5).

*Технологія 5: Listen and recognize.*

Інструкція учням: Listen to the jazz chant and put the phonetic transcription of the sound you hear above the word where it is used.

Потім виконується вправа на вироблення вміння розпізнавати інтонаційну модель, яка передає здивування. Учні мають підкреслити її в графічному варіанті наспіву, поданому на дошці (Технологія 6).

*Технологія 6: Listen and underline.*

Інструкція учням: Listen to the jazz chant and underline the line which expresses the surprise.

Вправу на розпізнавання ритму, типового для різних реплік наспіву, можна організувати у вигляді гри «Морські кораблі». Для цього клас поділяють на дві команди. Учні пропонуються прослухати джазовий наспів і долонями відбити його ритм, притаманний тій чи іншій репліці. Команда 1 відбиває послання іншій команді у вигляді ритму ініціативної репліки «I found a cow» (діти відбивають по столу долонями двічі, тобто так, як цього вимагає ритм джазового наспіву). Команда 2 відповідає на послання, відбиваючи ритм реактивної репліки джазового наспіву «How?», «When?», «Where?» (діти відбивають долонями один раз). Така гра на відтворення ритму екстралінгвістичним способом зацікавлює учнів і викликає в них бажання правильно репродукувати (Технологія 7).

*Технологія 7: Group up for the rhythm.*

Інструкція учням: Team up with your friends and beat the rhythm of the jazz chant as you hear it.

#### **V. Репродуктивне опрацювання джазового наспіву**

Для ефективного опрацювання фонетичних явищ на матеріалі джазового наспіву на рівні репродукції доцільно використовувати всі види наочності – слухову, зорову, рухову, щоб учні змогли максимально точно сприйняти їх, осмислити та швидко запам'ятати.

Учитель показує учням малюнки із зображенням тварин, про яких йдеться в джазовому наспіві, і пропонує взяти один із них і похвалитися, що він знайшов, репродукуючи рядок із джазового наспіву. Така комунікативна установка сприяє кращому засвоєнню учнями комунікативної функції репліки, що вимовляється (Технологія 8).

*Технологія 8: Choose and reproduce.*

Інструкція учням: Take a picture you like and reproduce the line of the jazz chant in which this word is used.

Виконання цього завдання потребує від учителя попередньої підготовки: потрібно підібрати малюнки зі словами на звуки, що опрацьовуються, і написати знизу їх транскрипцією. На дошці закріплюються транскрипційні значки. Учні отримують завдання: прочитати транскрипцію слова під малюнком, розмістити його під відповідним транскрипційним знаком і репродукувати. Репродукування слів на звуки, що опрацьовуються, можна організувати «ланцюжком», коли діти репродукують слова по черзі (Технологія 9).

*Технологія 9: Look and boast in chain.*

Інструкція учням: Take the picture read the transcription below and put it under the correct transcription sign on the board. Reproduce it.

Як варіант цієї вправи можна запропонувати учням пограти в гру

«Хвалько». Узявши один з малюнків, репродукувати рядок з джазового наспіву, підставити відповідне слово до малюнка. Наприклад: I found a hare, I found a pen тощо.

Під час роботи над інтонаційним зразком, який опрацьовується на матеріалі джазового наспіву, учням пропонується репродукувати репліку-здивування (Технологія 10).

*Технологія 10:* Listen and respond.

Інструкція учням: Listen to the jazz chant and reproduce the line which expresses surprise.

Наступній вправі на розширення реплік джазового наспіву має передувати комунікативна установка, яка поширює комунікативні функції. Наприклад, ви дуже здивовані тим, що сповіщає ваш друг. Уточніть, спитайте ще раз, додавши до питального слова повне запитання.

I found a cow

- How? How did you find a cow?

I found a bear

- Where? Where did you find a bear?

Така вправа виконується в парному режимі (Технологія 11).

*Технологія 11:* Pair up for surprise.

Інструкція учням: Listen to the line of the jazz chant and express your surprise. Reproduce a question word and add a full question to it.

У парному режимі можна й організувати роботу над розширенням ініціативної репліки джазового наспіву, додавши їй комунікативності. Наприклад, ви хочете дуже здивувати свого друга. Тоді, давайте скажемо якого кольору (розміру) те, що ви знайшли (Технологія 12).

*Технологія 12:* Boast in detail.

Інструкція учням: Boast of what you have found and say what colour it is.

## **V. Продуктивне опрацювання джазового наспіву**

Продуктивне опрацювання джазового наспіву передбачає самостійне використання учнями фонетичного матеріалу і свідчить про рівень сформованості їх фонетичної компетенції. Учням пропонується творчі ситуативні вправи. Ситуація може бути описана вчителем вербально. Наприклад, ви відвідали країну чудес, знайшли багато дивних речей. Розкажіть про них своєму другові, щоб він здивувався (Технологія 13).

*Технологія 13:* Pair up for talk.

Інструкція учням: You've been to the Wonderland and found a lot of interesting things. Boast of them and surprise your friend.

Ситуацію можна створити за допомогою зображувальної наочності. Завдання учням: скласти діалог, який відбувається або міг би відбутися між дітьми, зображеними на малюнку (Технологія 14).

*Технологія 14:* Pair up for a picture talk.

Інструкція учням: Look at the picture and make up a conversation between the girl who is boasting and the boy who is surprised very much.

Ми вважаємо, що така ретельна робота над складовими частинами фонетичної компетенції дає можливість учителеві швидко та ефективно

вдосконалити інтонаційно-вимовні навички учнів.

### Список використаної літератури

1. Гончаров В. Навчаємося англійської / Гончаров В. // Рідна школа. – 2007. – №9. – С. 70–72.
2. Дроздова Т. И. Опоры-символы и опоры-рифмовки на уроке английского языка / Дроздова Т. И. // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 35–38.
3. Ивицкая И. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления / Ивицкая И. Д. // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 46–52.
4. Калініна Л. Технології формування фонетичної компетенції учнів початкової школи / Калініна Л., Самойлюкевич І. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 92–100.
5. Крапівіна О. Гра-подорож. Печерою англійської фонетики / О. Крапівіна // Початкова школа. – 2007. – №4. – С. 29–32.

**УДК 373.5.016:81'243**

**М. С. Мазепа,**

*учитель англійської та німецької мов, спеціаліст I категорії,  
Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №32,  
м. Кривий Ріг*

## **СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

***Мазепа М. С. Сучасні методи та вимоги до викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах.***

*У статті розглядаються сучасні методи та вимоги до викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Особлива увага приділяється сучасним тенденціям розвитку методів викладання з урахуванням концепції «Нова українська школа».*

***Ключові слова:*** методи, методика, освітні технології, викладання, навчання, засоби, вимоги, учень.

***Мазепа М. С. Современные методы и требования к преподаванию иностранных языков в средней школе.***

*В данной статье рассматриваются современные методы и требования к преподаванию иностранных языков в средней школе. Особое внимание уделяется современным тенденциям развития методов преподавания с учетом концепции «Новая украинская школа».*

***Ключевые слова:*** методы, методика, образовательные технологии, преподавание, обучение, средства, требования, ученик.

***Mazepa M. S. Modern methods and requirements for the teaching of foreign languages in secondary schools.***

*This article examines modern methods and requirements for the teaching of foreign languages in secondary schools. Particular attention is paid to modern approaches as for development of teaching methods, taking into account the concept of the «New Ukrainian School».*

**Keywords:** *methods, methodology, educational technologies, teaching, training, teaching aids, requirements, student.*

Методика викладання іноземних мов постійно розвивається та перебуває у пошуку найефективніших способів навчання. Розвиток та модернізації освіти у середніх навчальних закладах потребує проведення широкого кола наукових досліджень і розробок, пов'язаних із впровадженням у навчальний процес новітніх технологій та сучасних підходів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів учня тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [4, с. 159-160].

**Метою** даної статті є огляд вимог до викладання іноземних мов у середній школі та сучасних тенденцій розвитку методів викладання. Методи навчання – це «упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань» [4, с. 150].

Метод навчання виступає інструментом за допомогою якого вчитель виконує керівну функцію – навчання. При відборі сучасних методів навчання необхідно врахувати наступні критерії, відповідно до яких використані методи повинні:

- створювати атмосферу, в якій учень відчуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови (learner-centered lessons);
- заохочувати учня в цілому, зачіпаючи його емоції, почуття, тощо;
- стимулювати його мовні, когнітивні і творчі здібності;
- активізувати учня, роблячи його головною діючою особою в навчальному процесі, активно взаємодіючою з другими учасниками цього процесу;
- створювати ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто, учень повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю і інтересами, а не з прийомами і засобами навчання використані викладачем;
- навчити учня працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей – одночасно забезпечити диференціацію і індивідуалізацію навчального процесу;

- передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, в певній мірі, стимулюючи активність учнів, їх самостійність, творчість [6].

На жаль, у викладацькій практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. Іноді процес викладання мови, як це не прикро, продовжує залишатися осучасненим варіантом граматики-перекладного методу. Вимоги ж до уроку іноземної мови з часом змінюються, розробляються новітні методи навчання. Сьогодні відбувається реформування навчального процесу в середніх навчальних закладах України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими школами співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної діяльності, міжнародні обміни, («Flex»).

Все це ставить до викладання та викладача іноземної мови в школі нові вимоги. Метою навчання іноземної мови в середній школі на сучасному етапі є оволодіння учнями комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності.

Згідно Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти. завдання полягає у формуванні вмінь:

- здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою;
- розуміти на слух зміст автентичних текстів;
- читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою;
- використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;
- критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб;
- висловлювати свої думки, почуття та ставлення;
- ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування;
- обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб;
- ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного

вивчення іноземних мов

Щодо функцій іноземної мови у процесі навчання іншомовного спілкування комплексно реалізуються освітня, виховна і розвивальна функції.

**Освітня функція** спрямована на:

- усвідомлення учнями значення іноземної мови для життя у мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі;
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни виучуваної мови;
- залучення учнів до діалогу культур (рідної та іншомовної);
- розуміння власних індивідуальних особливостей як психофізіологічних засад для оволодіння іноземною мовою;
- усвідомлення значень мовних явищ, іншої системи понять, за допомогою якої сприймається дійсність;
- формування вміння використовувати в разі потреби різноманітні стратегії для задоволення власних іншомовних комунікативних намірів (працювати з підручником, словником, довідковою літературою, мультимедійними засобами тощо).

Виховна функція сприяє:

- формуванню в учнів позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- розвитку культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому суспільстві;
- емоційно-ціннісному ставленню до всього, що нас оточує;
- розумінню важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Розвивальна функція сприяє розвитку в учнів:

- мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;
- готовності брати участь в іншомовному спілкуванні;
- потребу подальшого самовдосконалення у сфері використання іноземної мови;
- здатності переносити знання й уміння у нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності.

На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є наступні методи.

**Комунікативний метод.** Навчальна ціль: оволодіння комунікативною компетенцією.

Навчальний зміст: тексти повинні показувати конфлікти, які спонукають учня до висловлення власної думки. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Учень опиняється в центрі навчання (learner-centered lessons).

Переваги методу: учні вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками.

Недоліки методу: не надається належної уваги якості мови, комунікативна компетенція досить таки швидко досягає своїх меж.



Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність таких форм роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);
- мозковий штурм (brain storm);
- читання зигзагом (jigsaw reading);
- обмін думками (think-pair-share);
- парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші.

**Конструктивістський метод.** Навчальна ціль: в основі методу перебуває власне активне навчання учнів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок виступає орієнтованим на дію.

Навчальний зміст: близькість до дійсності студентів, студентів спонукають самостійно конструювати свої знання (наприклад, в рамках проектної діяльності).

Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій.

Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко.

Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

У методиці розрізняють традиційні та альтернативні методи навчання. Під поняттям альтернативні методи групується цілий ряд різноманітних підходів, прийомів, способів передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод. До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, учні розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми під час дискусії).

**Метод сценарію (storyline/storytelling method).** Даний метод заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів – наприклад: Магази́ни-Товари-Продаж – з інтересами та ідеями учнів. Отримуючи «імпульси» від вчителя (так звані ключові питання), учні роблять свій внесок в створення історії. Цей метод обходиться без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи з драми та рольової гри. Учитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Учні ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді.

**Проектне навчання.** Організація уроку як роботи над проектом.

**Ознаки проектного методу:**

- Орієнтованість на дію.
- Робота в команді.

- Самоорганізація учнів.
- Ситуативна спрямованість, співвідносність з реальним життям.
- Інтердисциплінарність (міжпредметні проекти).
- Цілісність – проект розглядається як ціле.
- Орієнтованість на продукт, результат.

Традиційно виділяють такі основні фази проекту:

1. Ініціювання – винайдення ідеї для проекту.
2. Початок проекту.
3. Проведення проекту.
4. Презентація результатів проекту.
5. Оцінка (рефлексія) проекту.

**Метод навчання по станціях.** Навчальна техніка, при якій учні виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (учні отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні по станціям у учнів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином учні при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціям дозволяє здійснювати диференціацію по здібностям, інтересам учнів, по ступеню складності завдання.

**Метод симуляцій.** У навчанні мова йде про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають учням можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад, в навчанні, в компанії друзів, в родині, в бізнесі. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, що цілком поринають гру, втілюються в свою роль, вболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри.

Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування у учнів, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання учнів, готують їх до необхідності прийняття в майбутній діяльності швидких та вмотивованих рішень [8].

**Метод рольової гри.** Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей учня. Рольова гра пов'язана з інтересами учнів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою. Рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри учнів, значно підвищує обсяг їх мовленнєвої практики. Це навчання в дії.

Існує велика кількість форм, типів рольової гри на уроках іноземної мови. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де учні беруть на себе роль роботодавця та працівника [5].

З усього вище сказаного, потрібно зробити висновок, що для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання

іноземних мов, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції, йти в ногу з часом.

### Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посібн.] / Н. П. Волкова. – Київ: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / Коваленко О. // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003. – С. 4–10.
3. Концепція «Нова українська школа»[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
4. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2004. – №3. – С. 69–72.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: [підручник] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Київ: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
6. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / С. Куца. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / М. О. Скуратівська – Режим доступу: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/>
9. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Л. Смовженко // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів, 2014. – Вип. 61. – С. 244–250.

УДК 378.016:811.111

**О. Г. Малигін,**

*викладач,*

*Криворізький державний педагогічний університет,*

*м. Кривий Ріг*

## **ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ЛЕКСИКИ ТА ЇЇ ПРАВИЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МЕЖАХ ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

*Малигін О. Г. Проблема відбору лексики та її правильного перекладу при навчанні англійської мови в межах другої спеціальності студентів філологічних факультетів педагогічних університетів.*

*У статті розглядається відбір слів та їх правильний переклад при викладанні англійської мови як другої додаткової спеціальності для студентів*

філологічних факультетів педагогічних університетів. Автор аналізує деякі типові помилки, які пов'язані з перекладом англійських слів і термінів на рідну мову.

**Ключові слова:** відбір лексики, лексична одиниця, фразеологічна одиниця, коло словосполучень, «удавані друзі перекладача».

**Малыгин А. Г. Проблема отбора лексики и ее правильного перевода при обучении английскому языку в рамках второй специальности студентов филологических факультетов педагогических университетов.**

*В статье рассматривается отбор слов и их правильный перевод при преподавании английского языка как второй дополнительной специальности студентам филологических факультетов педагогических университетов. Автор анализирует некоторые типичные ошибки, связанные с переводом английских слов и терминов на родной язык.*

**Ключевые слова:** отбор лексики, лексическая единица, фразеологическая единица, круг словосочетаний, «ложные друзья переводчика».

**Malygin O. G. The choice of vocabulary and its proper translation with respect to teaching English as a second major to the students at philology departments of teachers' training universities.**

*The article deals with the choice of vocabulary and its proper translation with respect to teaching English as a second major to the students at philology departments of teachers' training universities. The author investigates some typical mistakes with translating English words and terms into the native tongue.*

**Keywords:** choice of vocabulary, lexical unit, phraseological unit, word combinations' circle, «false friends of an interpreter».

При величезній кількості слів, що входять до словника сучасної англійської мови, проблема відбору лексики є особливо важливою та складною.

Питання відбору лексики цікавить викладачів не тільки з точки зору утворення необхідного словникового запасу, але й тому, що вони мають забезпечити роботу студентів як над цією лексикою, так і над тією, яка зустрічається у текстах підручників та у різноманітній літературі.

Які ж такі слова треба вважати у першу чергу необхідними? По-перше, слова повинні бути широко використовуваними, тобто бути здатними вступати у широке коло вільних словосполучень у своїх власних номінативних означеннях. По-друге, вони повинні мати розвинуту смислову структуру, тобто бути здатними для вживання у багатьох значеннях, що пов'язує їх з іншими класами слів і робить значно ширше їх коло словосполучень, в яких дані слова можуть виступати у мові. По-третє, слова повинні мати здатність виступати стрижнем або компонентом фразеологічних одиниць. По-четверте, відбір слів визначається їх тематичною спрямованістю, тобто здатністю висловлювати поняття, відповідні до кола інтересів студентської аудиторії. По-п'яте, важливість правильного відбору лексики визначається тим, наскільки лексичні одиниці відповідають вимогам служити взірцем для утворення похідних і

складних слів, значення яких дають можливість студентам розуміти значну кількість інших слів і зворотів.

Усе вищевикладене власне і є критерієм відбору лексики, яку студенти мають обов'язково засвоїти і яка дає їм можливість користуватися мовою в межах, які передбачені програмою викладання англійської мови як другої спеціальності.

Але варто зауважити, що значна кількість слів і висловів, які пропонують програми сучасної вищої школи, рідко або вже зовсім ніколи не використовуються в англійськомовному світі. У багатьох випадках такі вислови є або буквральними перекладами відповідних фраз з української або російської мов, або конструкціями, які вже давно не використовуються. Труднощі при відборі лексики пов'язані також із тією обставиною, що дуже часто студенти достеменно не знають або не розуміють, з яким варіантом англійської мови вони мають справу: з британським (British English, або BrE) або американським (American English, або AmE). Британський англійський (BrE) був зразком, який використовувався у викладанні англійської мови на всьому просторі колишнього Радянського Союзу і такий стан справ зберігається і зараз. Але протягом останніх десятиліть виникає доступ до американського варіанту англійської мови (AmE) як з боку українських студентів, так і з боку українських викладачів. Таким чином, вибір правильної лексики здається дуже складним, адже студенти часто не знають, або інколи не розуміють, з яким варіантом англійської мови вони мають справу. Іноді, а насправді дуже часто, студенти використовують американську лексику (AmE) в англійському реченні (BrE) чи навпаки, або ускладнюють мовлення невдало підібраними словами. Це ускладнює розуміння мовлення студентів, як письмової, так і усної, носіями мови. Адже багато які слова в американському варіанті англійської мови означають зовсім інше, ніж у британському варіанті, але далеко не всі словники звертають на це увагу. Проблемою є також протиставлення слів, які відносяться до британської (BrE) та американської лексики (AmE). Як учнів у школі, так і студентів в університеті вчать, що *autumn* у американському англійському *fall*, *shop* відповідним чином *store*, *pavement* – *sidewalk*, *chemist's* – *drugstore* і так далі. Але всі ці слова треба розглядати лише як відправну точку значно більш величезного списку слів, особливо коли мова йде про рослини, тварини, інструменти, технічні прилади, предмети одягу, спорт, дозволя та багато іншого, наприклад:

- cock* (BrE) – *rooster* (AmE), півень;
- ladybird* (BrE) – *ladybug* (AmE), сонечко;
- Alsatian* (BrE) – *German shepherd* (AmE), німецька вівчарка;
- aubergine* (BrE) – *eggplant* (AmE), баклажан;
- maize* (BrE) – *corn* (AmE), кукурудза;
- marrow* (BrE) – *squash* (AmE), кабачок;
- biscuit* (BrE) – *cookie* (AmE), печиво;
- mincer* (BrE) – *meat grinder* (AmE), м'ясокрутка;
- anorak* (BrE) – *parka* (AmE), тепла спортивна куртка;
- braces* (BrE) – *suspenders* (AmE), підтяжки;

*trousers* (BrE) – *pants* (AmE), брюки;  
*jumper* (BrE) – *sweater* (AmE), светр;  
*rucksack* (BrE) – *backpack* (AmE), рюкзак;  
*assurance* (BrE) – *insurance* (AmE), страхування;  
*barrister* (BrE) – *attorney* (AmE), адвокат;  
*crossroads* (BrE) – *intersection* (AmE), перехрестя;  
*motorway* (BrE) – *highway* (AmE), автострада;  
*carriage* (BrE) – *car* (BrE), вагон;  
*lift* (BrE) – *elevator* (AmE), ліфт;  
*cinema* (BrE) – *movie theater* (AmE), кінотеатр;  
*return ticket* (BrE) – *round-trip ticket* (AmE), квиток в обидва кінці;  
*draughts* (BrE) – *checkers* (AmE), шашки;  
*pack* (BrE) – *deck* (AmE), колода гральних карт.

Існують слова й вирази, які функціонують в обох варіантах англійської мови, і які відрізняються одне від одного у своєму значенні. Незнання цих відмінностей може привести до непорозуміння, а також до достатньо незручних моментів (деякі слова мають діаметрально протилежне значення) [5, с. 115].  
Наприклад:

*dinky* у британському варіанті означає *акуратний і привабливий*, але в американському – *маленький та не дуже привабливий* [5, с. 116];

*cloak room* у британському варіанті – *туалетна кімната*, в американському – *гардеробна* [5, с. 115];

*paraffin* у британському варіанті – *різновид пального*, яке нагадує бензин, а у американському – *різновид воску* [5, с. 117];

*subway* у британському – *пішохідний перехід*, в американському – *метро*;

*ball game* у британському варіанті означає *будь-яку гру у м'яч*, а в американському – *тільки бейсбол* [5, с. 115];

*flowergirl* у британському варіанті – *продавиця квітів*, в американському – *дівчина, яка несе квіти під час весілля* [5, с. 116];

*elk* у британському варіанті – *лось*, а у американському – *олень*[6];

*pavement* у британському варіанті – *тротуар*, а в американському – *бетонна або асфальтна дорога*;

*dormitory* у британському варіанті – *спальня в пансіоні або в гуртожитку*, в американському – *гуртожиток* [5, с. 116];

*mad* у британському варіанті – *душевнхворий*, в американському – *розгніваний*;

*bank holiday* у британському варіанті – *офіційне свято, коли банки зачинені*, в американському – *це день тижня, коли банки зачинені згідно з законом* [5, с. 115];

*veteran* у британському варіанті – *відставний військовий похилого віку*, в американському – *відставний військовий любого віку*;

*presently* у британському англійському – *незабаром*, в американському – *зараз, тепер* [6];

*vest* у британському варіанті – *спідня сорочка*, в американському – *жилет*;

*cider* у британському англійському – *алкогольний напій з яблук*, в американському – *безалкогольний напій з яблук* [5, с. 115];

*corn* у британському варіанті – *будь-яка зернова культура* (пшениця, жито, овес тощо), в американському – *кукурудза*;

*Yankee* у британському варіанті – *будь-який американець*, в американському – *американець, який народився або мешкає в північних, особливо північно-східних штатах* [5, с. 117].

Велику увагу при відборі слів слід приділяти тому факту, що багато які лексичні одиниці є подібними за своїм написом і звучанням до українських і російських слів. Дуже часто студенти, які вивчають іноземну мову, вважають, що дані слова ідентичні за значенням відносно їх паралелей у рідній мові завдяки схожості їх форми. Це безперечно веде до їх неправильного вживання. На нашу думку, при відборі лексичних одиниць слід обирати такі пари так званих «удаваних друзів перекладача», які часто вживають на практиці, і вживання яких, ймовірно, за все, може привести до помилки. Пояснюючи названу лексику студентам, треба брати до уваги випадки, коли деякі англійські, українські або російські слова можуть мати спільне значення в одних випадках вживання, але зовсім інше значення в інших. Такі слова викликають особливі труднощі, тому що студенти, впевнені, що дані слова мають загальні значення в одних випадках, швидше за все прийдуть до висновку, що ті самі слова збігаються за значенням в усіх інших випадках їх вживання. Слід відзначити, що труднощі при перекладі можуть виникати як у випадках перекладу з англійської на українську або російську, так і навпаки. Розглянемо низку прикладів пар слів, які викликають труднощі при їх перекладі: *colleague* – *колега*, *fantasy* – *фантазія*.

Так, наприклад, *colleague* означає співробітника, який працює разом з вами в одній організації, компанії, або фірмі, в той час коли слово *колега* має більш широке вживання і може відноситися також до людей, які разом з вами працюють над однаковою проблемою і які є поєднаними з вами спільними інтересами. Тому фраза: *A student talked with his colleagues in the classroom* звучить не зовсім коректно. Правильним висловлюванням буде таке: *A student talked with his fellow-students /groupmates/ friends*. У інших контекстах слово *колега* може також перекладатись як *associate*, *fellow*, *partner* або *companion* [5, с. 46].

*Fantasy* і *фантазія*. Дуже часто можна почути такі фрази: *You have to have a good fantasy to work as a designer; His fantasy is amazing*. Проблема виникає у подібних реченнях, коли той, хто говорить, хоче передати значення українських слів *фантазія* або *уява*, або російського слова *фантазия*, маючи на увазі «здібність фантазувати». У даному контексті відповідним англійським словом є *imagination*: *You have to have a good imagination to work as a designer; His imagination is amazing* [5, с. 46].

Змішуються два неоднакові значення слова *фантазія*: перше, це те, що уявляють або фантазують – *a fantasy*; друге – здібність уявляти або фантазувати – *imagination* [5, с. 46].

Як можна побачити з прикладів, відмінність між обома значеннями слова

фантазія зводиться до корінної відмінності між значеннями *fantasy* та *imagination*. Студентам треба пояснити, що слово *fantasy* є синонімічним до слів *dream*, *reverie* (мрія), в той час коли *imagination* ближче за значенням словам *creativity*, *creative thinking* (креативність, креативне мислення) [5, с. 46].

Подальші приклади відображують правильне вживання слів: *He used to have fantasies of becoming president of the United States; Her biggest fantasy was to own a cottage by the seaside; You should use your imagination in solving that problem; Little children have a more vivid imagination than adults* [5, с. 46].

Багато слів та висловлювань – так звані «удавані друзі перекладача» – при неправильному перекладі українською чи російською несуть нову, дуже часто хибну, інформацію. Наприклад, *academy* у Сполучених Штатах – це спеціальний навчальний заклад (щось середнє між середньою і вищою школою) або училище, тому *military academy* перекладається на українську мову лише як *військове училище*, а не *військова академія*, у тому сенсі як ми визначаємо цей навчальний заклад [5, с. 47];

*police academy* слід перекладати не як *поліцейська академія*, а як *поліцейська школа* (О. Малигін);

*athlete* не завжди перекладається як *атлет*; у сучасній англійській мові, принаймні в її американському варіанті, слово *athlete* слід перекладати як *спортсмен*; слово *sportsman* вживається тільки тоді, коли мова йде про деякі командні або технічні види спорту, наприклад рибальство, полювання, автомобільні або мотоциклетні гонки, змагання на човнах або яхтах, дельтапланеризм, стрибки з парашутом, кінні змагання, кінне поло, гольф, крокет тощо (О. Малигін);

*student* означає не тільки *студент*, але і *школяр*; слово *pupil* вважається британським англійським (BrE), і його майже не використовують у США;

*high school* перекладається як *середня школа* у США, *public school* – це *престижна приватна школа* у Великій Британії [7], але *державна школа* у США [5, с. 135].

До «удаваних друзів перекладача» належать також англійські слова, які є запозиченими в українській мові, але мають зовсім інше тлумачення при їх перекладі:

*velvet* перекладається як *оксамит*, а не як *вельвет*;

*satin* перекладається як *атлас*, а не як *сатин*;

*biscuit* перекладається як *печиво*, а не як *бісквіт*.

Те саме трапляється і тоді, коли носії української або російської мови намагаються перекласти англійською слова та словосполучення, які відображують реалії нашого побуту чи життя. Невдалим є переклад *палац молоді і студентів* як *palace of youth and students*, *палац культури* як *palace of culture*, адже *palace* – це *будинок, де мешкають особи королівської родини або особи близькі до них*. Кращим перекладом на англійську є *students' club* та інше (О. Малигін). *Молочний коктейль* не можна перекладати як *milk cocktail*, тому що *cocktail* – це *напій, що містить алкоголь*, *водний велосипед* – це *paddle boat*, а не *catamaran* (О. Малигін).

Доречно зауважити, що деякі ідіоми української або російської мови



неправильно тлумачать навіть у словниках. Наприклад, ідіома *to be born with a silver spoon in one's mouth* перекладають у словниках як *народитися у сорочці, родиться в рубашке*, тобто пощастило уникнути якоїсь смертельної небезпеки [6; 8]. Але названа ідіома вживається носіями англійської мови, коли мова йде про улюблену дитину в дуже заможній родині, яка вже при народженні має все, включаючи багатство, здобуття освіти в найкращих університетах та блискучу кар'єру в майбутньому (О. Малигін).

Наостанок слід зауважити, що викладені вище приклади є тільки неповною ілюстрацією тих проблем, які виникають при відборі англійських лексичних одиниць і окремих термінів та їх перекладу рідною мовою. Ми вважаємо, що більш ретельний підхід до відбору лексики та його перекладу сприятиме вдосконаленню лінгвістичної грамотності студентів, підвищенню їхнього професіоналізму, а також дозволить зробити курс викладання англійської мови більш ефективним і цікавим.

#### Список використаної літератури

1. Collins English Mini Thesaurus. – Glasgow, HarperCollins Publishers, 1993.
2. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / David Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition. – London, Pearson Education Limited, 2000.
4. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London, Pearson Education Limited, 2001.
5. Puffalt D. Speak Authentic English! A Handbook for Ukrainians / Puffalt D. and Starko V. – Lutsk, 2003.
6. Большой англо-русский словарь (в 2-х томах) / Под рук. И. Р. Гальперина и Э. М. Медниковой. – 4-е изд., испр. – Москва: Русский язык, 1987.
7. Великобритания. Лингвострановедческий словарь, 9500 единиц / А. Р. Х. Рум, Л. В. Колесников, Г. А. Пасечник и др. – Москва: Русский язык, 1978.
8. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М. Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Русский язык, 1984 – 944 с.

**Т. А. Матвієнко,**  
*студентка ОС «Магістр» спеціальності 014 Середня освіта  
спеціалізації 014. «Мова і література (німецька)»,  
Маріупольський державний університет,  
м. Маріуполь*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ**

***Матвієнко Т. А. Використання інтерактивних засобів навчання у процесі розвитку мовної компетенції на уроці німецької мови в школі.***

*Стаття присвячена питанням використання інтерактивних засобів навчання німецької мови в процесі розвитку мовної компетенції школярів. Розглянуто компоненти мовної компетенції, особливу увагу приділено формуванню лексичної компетенції школярів. Вивчено можливості інтерактивного сервісу Quizlet в навчанні німецької мови та виявлено його переваги в порівнянні з традиційними засобами навчання.*

***Ключові слова:*** іношомовна комунікативна компетенція; розвиток мовної компетенції; лексична компетенція; інтерактивні засоби навчання; сервіс Web 2.0.

***Матвиенко Т. А. Использование интерактивных средств обучения в процессе развития языковой компетенции на уроке немецкого языка в школе.***

*Статья посвящена вопросам использования интерактивных средств обучения немецкому языку в процессе развития языковой компетенции школьников. Рассмотрены компоненты языковой компетенции, особое внимание уделено формированию лексической компетенции школьников. Изучены возможности интерактивного сервиса Quizlet в обучении немецкому языку и определены его преимущества по сравнению с традиционными средствами обучения.*

***Ключевые слова:*** иноязычная коммуникативная компетенция; развитие языковой компетенции; лексическая компетенция; интерактивные средства обучения, сервис Web 2.0.

***Matviienko T. A. The use of interactive aids in the process of development of linguistic competence during the german language lessons at school.***

*The article is devoted to the questions of the use of interactive German teaching aids in the process of development of schoolchildren's linguistic competence. The components of linguistic competence are considered, special attention is paid to the formation of schoolchildren's lexical competence. The possibilities of the interactive service Quizlet in the german language teaching are studied, and its advantages in comparison with traditional teaching aids are*

revealed.

**Keywords:** *foreign-language communicative competence; development of linguistic competence; lexical competence; interactive teaching aids; service Web 2.0.*

У 21 столітті велику увагу приділяють людині як особистості – її свідомості, духовності, культурі, моральності, а також високо розвиненому інтелекту й інтелектуальному потенціалу. Очевидно, що потреба в такій підготовці підростаючого покоління, при якій середню школу закінчували б освічені інтелектуальні особистості, що володіють знанням основ наук, загальною культурою, вміннями самостійно і гнучко мислити, ініціативно, творчо вирішувати життєві та професійні питання, достатньо висока.

У школах повинен відбуватися постійний творчий пошук, мета якого – знайти нові форми і прийоми, що дозволяють скласти в єдиний процес роботу в освіті, розвитку та виховання учнів на всіх етапах навчання.

Шляхи і засоби реалізації цих принципів повинні бути в значній мірі творчими, нетрадиційними і в той же час ефективними. Комунікативна компетенція, яка визначається як здатність вирішувати актуальні для учнів завдання спілкування в побутовій, навчальній, виробничій та культурній сферах життя є однією з ключових компетенцій. Навчання іноземних мов у школі має бути спрямоване на формування і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції, розширення і систематизацію знань про мову, збільшення лінгвістичного світогляду і лексичного запасу, подальше оволодіння загальною мовною культурою. На сучасному етапі основною метою навчання іноземним мовам є формування іншомовної комунікативної компетенції.

Одним з перших вітчизняних дослідників, які обґрунтували поняття «компетенція», був А. В. Хуторської. У його розумінні «компетенція» представляла собою «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них» [6].

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» був введений М. Н. Ватютневим, який розумів її «як вибір і реалізацію програм мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій ситуації спілкування; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації» [1, с. 38].

Розробкою теоретичних і практичних питань іншомовної комунікативної компетенції займалися такі зарубіжні та вітчизняні дослідники, як І. Л. Бім, М. З. Биболетова, Ян Ван Ек, І. А. Зимня, Н. Д. Гальскова, М. К. Кабардов, В. Н. Карташова, Ю. І. Пасов, Р. П. Мильруд, С. Савиньон, М. Фінокьяро, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, А. В. Щепілова та ін.

Зарубіжні вчені поняття «іншомовна комунікативна компетенція» визначали як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову правильно і відповідно до соціолінгвістичної ситуацією реального життя [7], а

також як функціональне володіння мовою, інтерпретація й обговорювання значень, які охоплюють спілкування між особами, які належать до однієї або іншої мовної спільноти, або між однією особою і письмовим або усним текстом [8]. Такі дослідники, як І. Л. Бім, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова та ін. – вважають, що іншомовна комунікативна компетенція полягає в здатності повноцінно спілкуватися іноземною мовою в різних ситуаціях.

Дослідження, що проводилися Е. В. Ерцішевською, М. К. Кабардовим, Р. П. Мильрудом, В. В. Сафоновною, констатують той факт, що іншомовна комунікативна компетенція – багатокомпонентне явище. У стандарті основної загальної освіти з іноземної мови, поряд з мовленнєвою, соціокультурною і навчально-пізнавальною компетенціями, окремо виділяють мовну компетенцію. Під мовною компетенцією розуміється оволодіння новими мовними засобами (фонетичними, орфографічними, лексичними, граматичними) відповідно до тем, сфер і ситуацій спілкування, відібраними для основної школи, а також освоєння знань про мовні явища досліджуваної мови, різними способами вираження думки в рідній і досліджуваній мовах.

Спочатку термін «мовна компетенція» виникає в лінгвістиці, його вперше вводить в науковий обіг американський лінгвіст Н. Хомський. Поступово термін проникає в теорію і методику навчання іноземних мов, доповнюється і розширюється.

Вчені Ради Європи виділяють наступні компоненти мовної (лінгвістичної) компетенції: лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну і орфоепічну компетенції [4]:

- під лексичною компетенцією розуміється знання словникового складу мови, що включає лексичні і граматичні елементи, та здатність їх використання в мовленні;
- під граматичною компетенцією розуміється знання граматичних елементів мови та вміння їх використовувати в мовленні. Граматична компетенція включає здатність розуміти і висловлювати певний зміст, оформлюючи його в вигляді фраз та пропозицій;
- семантична компетенція учня полягає в знанні можливих способів вираження певного значення і в умінні їх використовувати в мовленні. Це засвоєння лексичної, граматичної і прагматичної семантики слова;
- основу фонологічної компетенції складають знання і вміння сприймати і відтворювати іншомовне мовлення;
- орфографічна компетенція передбачає знання символів, які використовуються при створенні письмового тексту, і вміння їх розпізнавати і зображати на листі;
- орфоепічна компетенція визначається як вміння правильно прочитати слово за його графічною формою [4].

У методиці навчання іноземних мов існують різні концепції змісту мовної компетенції. Однак, як вважають вітчизняні і зарубіжні дослідники, загальними субкомпетенціями в складі мовної компетенції прийнято вважати фонетичну, лексичну і граматичну. Їх необхідно формувати і розвивати на уроках іноземної

мови в школі.

Ефективність формування і розвиток мовної компетенції багато в чому залежить від технологій і засобів навчання іноземних мов. Застосування інтерактивних засобів навчання сприяє оптимізації навчального процесу, перехід на якісно новий рівень розвитку має ряд переваг перед традиційними формами проведення уроків: учні беруть активну участь у проведенні уроку, активізують знання, виявляють різні якості особистості. Урок організований таким чином, що всі учні залучені у процес навчання. Кожен вносить свій особливий внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, думками, способами діяльності в атмосфері доброзичливості і зацікавленості, що дозволяє дітям отримувати нові знання, а вчителю – добиватися ефективного засвоєння навчального матеріалу, а також здобувати навички співпраці на уроці іноземної мови.

Незважаючи на те, що автори шкільних навчально-методичних комплексів з іноземної мови пропонують різні вправи для розвитку мовної компетенції, на практиці кожен учитель намагається розробляти свої власні додаткові вправи, завдання, ігрові моменти, додаткові схеми, щоб доступніше пояснити граматичне правило або ввести нові лексичні одиниці, а потім і закріпити отримані знання.

Одним з варіантів розв'язання проблеми є використання інформаційних технологій для створення інтерактивних вправ і завдань для розвитку всіх компонентів іншомовної мовної компетенції і в першу чергу лексичної компетенції, тому що вони розглядаються як єдність і їх формування взаємозалежне. Високий рівень розвитку лексичної компетенції школярів проявляється в тому, що учень з легкістю використовує великий лексичний запас як при безпосередньому, так і опосередкованому спілкуванні, адекватно вживаючи фразеологічні звороти, прислів'я, приказки, типові для мовлення носіїв мови.

Інтернет-ресурси мають ряд переваг в ході навчання німецької мови: можливість розширити межі інформаційного поля через різноманітність засобів навчання, індивідуалізація навчання, використання наочних матеріалів, підвищення мотивації і пізнавальної активності учнів, застосування на уроках різних форм роботи (групова, парна, індивідуальна), інтенсифікація освітнього процесу [5]. За допомогою Інтернету на уроках німецької мови можна вирішувати такі дидактичні завдання, як: формування навичок читання і граматики за допомогою як теоретичного, так і практичного матеріалу; розвиток умінь писемного мовлення учнів; поповнення лексичного запасу учнів.

У статті «Комп'ютери в школі» Р. Вільямс і К. Маклін звертають увагу на наступне: «Є одна особливість комп'ютера, яка розкривається при використанні його як пристрою для навчання інших, і як помічника в придбанні знань – його бездушність. Машина може «дружелюбно» спілкуватися з користувачем і в якісь моменти «підтримувати» його, однак вона ніколи не проявить ознак дратівливості» [9, с. 163].

Проаналізувавши нові форми, засоби та технології формування лексичної

компетенції, можливості застосування в цьому процесі комп'ютерних навчальних програм, програмного забезпечення для інтерактивної дошки, ресурсів Інтернет, сервісів і інструментів Web 2.0, дистанційної освітньої платформи LMS Moodle, ми прийшли до висновку про те, що одним з найефективніших і в той же час простих у використанні вчителями та учнями є інтерактивний сервіс Web 2.0 Quizlet, який завойовує все більшу популярність серед викладачів іноземних мов в усьому світі [3, с. 295].

Узагальнення міжнародного досвіду вчителів (згідно з даними на офіційному сайті, щомісяця понад 20 мільйонів учнів з 130 країн світу працюють з більш ніж 140 мільйонами навчальних модулів на найрізноманітніші теми), що використовують даний ресурс для навчання різних предметів, в тому числі й іноземної мови, а саме іншомовної лексики, дозволило нам зробити висновок про те, що немає чіткого терміну для позначення Quizlet. Автори сайту позначають його як «study tool» (інструмент для навчання).

В огляді цього сервісу, який представлений компанією PC (<http://www.pcmag.com>), зустрічається визначення «a platform for rote learning» (платформа для заучування напам'ять), вітчизняні автори використовують визначення «онлайн сервіс для створення і застосування флеш-карток і навчальних ігор» [2]. У своєму дослідженні ми визначаємо Quizlet як сервіс Web 2.0, тому що саме це визначення зустрічається найчастіше в методиці застосування інформаційних технологій в освіті.

Однією із переваг Quizlet, яка приваблює велику кількість користувачів, є простота його використання. Також серед переваг можна виділити наступні:

- 6 моделей (режимів) навчання;
- вибір будь-якої іноземної мови для створення флеш-карток, аудіо-супроводу;
- система розпізнавання голосу;
- доступність;
- безкоштовні варіанти використання;
- сумісність з IOS і Android Apps.

Серед недоліків можна лише виділити те, що система розпізнає тільки відповіді, які повністю відповідають завданням.

Даний сервіс у процесі розвитку лексичної компетенції може використовуватися в чотирьох варіантах:

- демонстрація: флеш-картки (Cards), які вчитель може створити сам саме з тими лексичними одиницями, які його учні вивчають на даний момент, можна додати зображення для кращого розуміння і запам'ятовування, великим плюсом є те, що можна прослухати вимову всіх слів і записати свій голос, при цьому можна варіювати швидкість появи карток;
- закріплення: у вправах Learn (потрібно написати переклад слів) і Speller (написати слова, які ви чуєте) відбувається перше виконання операцій з лексичними одиницями, що дозволяє свідомо їх запам'ятати;

- контроль: завдання Test та ігри Scatter і Space Gravity. Тест складається із завдань на відповідність, множинний вибір і правильні/помилкові висловлювання, письмовий переклад слів;

- інтерактивна он-лайн гра для всього класу Quizlet Live: у процесі гри не тільки закріплюється вивчений матеріал, але й розвиваються навички міжособистісного спілкування.

Крім того, сервіс Quizlet надає вчителям можливість створення віртуальних класів та запис до них своїх учнів, що полегшує роботу з оцінюванням та коментуванням роботи учнів. Так, у модулі Test, після його виконання, вчитель і всі інші учасники групи бачать усі результати у розділі Scores, причому вони представлені у вигляді п'єдесталу, що теж мотивує на досягнення статусу «чемпіона».

Таким чином, вивчення можливостей Quizlet у навчанні іноземної лексики, аналіз досвіду вчителів, що вже застосовують цей інструмент у своїй практиці, а також власний досвід його використання в практиці навчання іноземної мови дозволили нам визначити, що даний інструмент може застосовуватися для пред'явлення і семантизації нової лексики або для формування уявлення про звуковий і графічний образ лексичної одиниці, тобто на першому етапі формування лексичної компетенції школярів, який, в свою чергу, є основою мовної компетенції. Мовна компетенція удосконалюється в міру становлення лексичної компетенції, тобто їх розвиток взаємозалежний, а використання інтерактивних засобів навчання, в тому числі і сервісів Web 2.0, позитивно впливає на цей процес.

Комп'ютерні технології сприяють розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей дітей, прискорюють процес навчання, сприяють мотивації, дозволяють індивідуалізувати процес навчання, покращують якість засвоєння матеріалу. Також нові електронні технології можуть не тільки забезпечити активне залучення учнів до навчального процесу, а й дозволяють управляти цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ. Інтеграція звуку, руху, способу і тексту створює нове надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якого збільшиться і ступінь залучення учнів у процес навчання.

### **Список використаної літератури**

1. Ватютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / Марк Николаевич Ватютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – №6. – С. 38–45.

2. Заславская О. Ю. Создание онлайн-карточек и заданий разного типа Quizlet.com [Електронний ресурс] / Ольга Юрьевна Заславская. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://pedsovet.su/publ/164-1-0-4418>.

3. Иванова О. В. Использование сервиса quizlet как средства формирования лексической компетенции студентов бакалавров, будущих учителей иностранного языка / Ольга Васильевна Иванова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе: сборник статей V Всероссийской (с международным участием) конференции. – 2016. – С. 292–297.

4. Ирисханова О. К. Система общеевропейских требований к уровням владения иностранным языком: параметры описания, контроля и оценки [Электронный ресурс] / Ольга Камалудиновна Ирисханова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obscheevropeyskih-trebovaniy-k-urovnyam-vladeniya-inostrannym-yazykom-parametry-opisaniya-kontrolya-i-otsenki>.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – Москва: Академия, 2002. – 272 с.

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

7. Finocchiaro M. Functional-Notional Approach: From Theory to Practice / M. Finocchiaro, C. Brumfit. – New York: Oxford University Press, 1983. – 180 p.

8. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

9. Williams R. Computing in schools / R. Williams, C. Maclean. – Edinburgh, 1985. – 234 p.

**УДК 373.5.016:811.111**

**А. А. Передерій,**  
*студентка 4 курсу факультету іноземних мов, гр. АНФ-14-1,*  
**Н. Д. Соловйова,**  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*Криворізький державний педагогічний університет,*  
*Кривий Ріг*

## **ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ**

***Передерій А. А., Соловйова Н. Д. Підвищення рівня мотивації у підлітків до вивчення англійської мови в школі.***

*У статті розглядаються пізнавальні інтереси та мотивація навчання у підлітковому віці. А також дається аналіз способів заохочення вчителем пізнавальної активності підлітків на уроках англійської мови в школі. Надано практичні рекомендації щодо підвищення рівня мотивації вивчення англійської мови підлітками.*

***Ключові слова:*** підлітки, урок іноземної мови, мотивація, соціальні мережі, коментарі.



***Передерий А. А., Соловьева Н. Д. Повышение уровня мотивации у подростков к изучению английского языка в школе.***

*В статье рассматриваются познавательные интересы и мотивация учения в подростковом возрасте. А также дается анализ способов поощрения учителем познавательной активности подростков на уроках английского языка в школе. Предлагаются практические рекомендации по повышению уровня мотивации изучения английского языка подростками.*

***Ключевые слова:*** подростки, урок иностранного языка, мотивация, социальные сети, комментарии.

***Perederiy A. A., Soloviova N. D. Raising the level of adolescents' motivation to study English at school.***

*The article deals with cognitive interests and motivation of learning in adolescence. It gives an analysis of the ways of encouraging adolescents' cognitive activity by teachers in English lessons at school. Practical recommendations for increasing adolescents' motivation level to study English are proposed.*

***Keywords:*** teens, language lesson, motivation, social networks, comments.

**Мета** – виявити рівень мотивації навчання підлітків на уроках іноземної (англійської) мови та запропонувати варіанти її підвищення.

Соціальна активність підлітка спрямована насамперед на прийняття та засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, характерних для світу дорослих і стосунків між ними. Найважливішим новоутворенням підліткового періоду є становлення самосвідомості. Підліток вимагає визнання своєї самостійності та рівності з дорослими, хоча реальні фізичні, інтелектуальні й соціальні передумови для цього відсутні. Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування. Тому відвідування школи в цей період мотивоване не навчанням, а бажанням побачитися і поспілкуватися з однолітками. Важливим психічним новоутворенням підлітків є також формування довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток вже в змозі самостійно організувати свою пам'ять, увагу, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо [2].

Лише в спеціально організованій діяльності можна створювати ситуації, в яких взаємостосунки з дорослими (та однолітками) відповідали б домаганням і потребам підлітків. Якісних змін зазнає і рівень мотивації учіння у підлітків. Підліток віддає перевагу тим видам навчальної діяльності, які, за його переконанням, роблять його дорослим у власних очах та в очах інших. Найчастіше його приваблюють самостійна робота на уроці, складний навчальний матеріал, можливість самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність за межами школи. Але дуже часто підліткові не вдається реалізувати нові форми навчальної діяльності, оскільки він ще не володіє способами їх виконання. Саме в цьому йому має допомогти педагог, підтримуючи і стимулюючи його пізнавальні інтереси, заохочуючи його подальші зусилля, вселяючи йому віру в себе.

Наш досвід роботи з підлітками (14–16 років), а саме навчання їх англійської мови, застосовуючи методи анкетування та бесіди, експертної оцінки, аналізу літератури та спостереження свідчать про те, що інтерес підлітків до процесу навчання знижується. Ми згодні з думкою Н. Г. Морозової, що школа перестає бути для підлітків центром особистісного (морального, духовного) життя. Дбаючи про подолання цієї проблеми, дорослі, передусім учителі, повинні допомогти йому надолужити втрачене у формуванні навчальної діяльності, самостійно визначати навчальні завдання, обирати раціональні прийоми і способи їх розв'язання, контролювати та оцінювати свою роботу [3].

Оптимальні умови для розвитку особистості складаються тоді, коли набуття знань стає для підлітка суб'єктивно необхідним і важливим. Саме в цьому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів і самосвідомості. Далекі і близькі цілі організують і скеровують самостійну діяльність дитини. Завдяки виконанню пізнавальних і продуктивно-творчих завдань навчання набуває особистісного сенсу, перетворюється на самоосвіту, стимулює самовдосконалення підлітка. Незадоволення собою і прагнення реалізувати задумане живлять його пізнавальну активність.

Мотив – це спрямованість школяра на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з внутрішнім ставленням учня з нею. В системі навчальних мотивів переплітаються зовнішні і внутрішні мотиви. До внутрішніх мотивів належать такі, як власний розвиток у процесі навчання; дію разом з іншими і для інших; пізнання нового, невідомого. Ще більш насичені зовнішніми моментами такі мотиви, як навчання як вимушене поведінку; процес навчання як звичне функціонування; навчання заради лідерства та престижу; прагнення опинитися в центрі уваги [5].

Навчання у школі може стати для підлітка формальною діяльністю, нецікавою, рутинною працею. Якщо в системі його особистісних цінностей набуття знань не є суттєвим, він вчитиметься лише заради оцінки. Крім усвідомлення необхідності навчання в школі, підліток мусить мати сформовані соціальні, позиційні мотиви, наприклад прагнення бути кращим учнем класу, вирізнятися з-поміж інших школярів. Саме на це, на нашу думку, слід спиратися в педагогічній практиці.

У зв'язку з динамічним розвитком інформаційних технологій, гаджети буквально стають ледве не єдиним способом розваг і джерелом спілкування для сучасних підлітків. Проте з розвитком соціальних мереж, будь-якому підлітку став набагато ближчий неосяжний світ. Так як англійська мова є інтернаціональною, вона зустрічається ледве не на кожній сторінці в інтернеті. Особливо популярною серед підлітків останнім часом стала мережа Інстаграм, де комунікація відбувається в більшості в коментарях під фотографіями. Це можна розглянути у ракурсі досить потужного засобу щодо пробудження інтересу підлітка до уроків англійської мови в школі.

Для підтвердження цього, ми провели дослідження у формі анкетування серед підлітків 14-16 років (9–10 класи) на базі загальноосвітньої школи №7

м. Кривого Рогу, Дніпропетровська область. В анкетуванні прийняло участь 39 учнів.

1. Були задані такі запитання з відповідними варіантами відповіді (у дужках позначений відсоток):

2. Чи подобаються вам уроки англійської мови в школі?

- а) дуже подобаються (28%)
- б) не дуже подобаються (74%)
- в) мені на них все одно (5%)
- г) зовсім не подобаються (2%).

3. Як часто ви використовуєте знання здобуті на уроках англійської мови в житті?

- а) завжди (0%)
- б) часто (25%)
- в) майже ніколи (61%)
- г) ніколи (11%).

4. Чи хотіли б ви вивчати на уроках англійської мови молодіжний сленг?

- а) так, звичайно (23%)
- б) можна було б спробувати (48%)
- в) мені все одно (15%)
- г) не хотів би (12%)

5. Чи хотіли б ви, щоб вас навчали писати коментарі англійською мовою для соціальних мереж?

- а) так, звичайно (23%)
- б) можна було б спробувати (35%)
- в) мені все одно (30%)
- г) не хотів би (10%).

6. Чи є ви активним користувачем мережі Інстаграм?

- а) так (67%)
- б) ні (33%).

Отже, аналіз відповідей на анкети свідчить про низьку задоволеність уроками англійської мови серед підлітків (всього 28%), про низький рівень практичного застосування знань в житті (всього 25%), а також про бажання підлітками вивчати молодіжний сленг (71%) і підтвердили потребу у вивченні коректного написання коментарів і комунікації англійською мовою у соціальних мережах (58%). І не дивно, адже 67% опитуваних є активними учасниками мережі Інстаграм. До того ж слід звернути увагу на досить великий відсоток учнів, які втратили будь-яку мотивацію, і яким абсолютно все одно (15% і 30% відповідно).

Ми пропонуємо розглянути декілька практичних варіантів вирішення даної проблеми, ефективність яких була перевірена під час пробного навчання в школі. Останнім часом доволі часто став використовуватися молодіжний сленг на основі звичайних загальноживаних англійських слів. Наприклад:

**юзати** (від англ. *use*) – використовувати;

**батони** (від англ. *button* – клавіші/кнопки);

**спікати** (від англ. *speak*) – говорити;

*nami* (від англ. *party*) – вечірка;  
*мані* (від англ. *money*) – гроші;  
*мазер* (від англ. *mother*) – мама тощо.

Якщо в кінці або на початку кожного уроку учням давати по декілька таких слів і просити їх скласти речення спочатку вживаючи українську мовну одиницю, а потім англійську – це був би ефективний і цікавий метод для вивчення нових слів. Або ж ознайомлювати учнів зі звичайним загальноновживаним і таким популярним під час спілкування сленгом:

*Cracksman, crook* – злодій;  
*Chicken* – боягуз;  
*Come what may* – будь, що буде;  
*Easy come, easy go* – легко прийшло, легко пішло;  
*In the shit / in the soup* – в біді;  
*Kick up a quarrel* – влаштувати скандал;  
*Knockout* – гарна, мила дівчина;  
*Know it all* – розумник;  
*Lemon* – непотрібна річ;  
*Let Down* – обламувати, підводити;  
*Loudmouth* – базіка;  
*Make a hit* – мати успіх;  
*Money to burn* – багато грошей;  
*Monkey business* – брудна справа; нечесна гра;  
*Pal* – друг, приятель;  
*Pick Someone up* – арештувати;  
*Picnic* – справа, котра не потребує зусиль;  
*Pie in the Sky* – нездійсненна мрія;  
*Plastic* – кредитна карта;  
*Scam* – шахрайство, афера;  
*See the Light/the Point* – розуміти;  
*So long* – до зустрічі, бувай;  
*Steer Clear* – триматись якнайдалі.

Наступним підходом для заохочення учнів до вивчення англійської мови на уроках можна розглянути їх зв'язок з соціальними мережами, зокрема з мережею Інстаграм (58% бажаючих). Виходячи з цього ми ставимо за мету навчити підлітків грамотно і коректно писати коментарі або поздоровлення англійською мовою, які є найбільш поширеними.

#### **Як зробити комплімент:**

1. *Wow, you look beautiful. (If she's someone you know but aren't in touch).*
2. *Those eyes are like pearls. (If her eyes are unexpectedly catchy).*
3. *Hey, You've changed, beautiful. (If it is someone you knew).*
4. *I think this is the best I've seen in a long time ( If you just want to compliment).*
5. *Is this real or what? I guess this is how angels look. ( If she is extremely beautiful).*
6. *Million dollar smile (If she has an amazing smile).*

7. *You look nice.*

8. *You look amazing!* (This phrase is usually used for very special occasions, like when someone is dressed in especially elegant clothing for a formal banquet.).

9. *What a lovely necklace!*

10. *That color looks great on you. (or: You look great in blue).*

11. *I like your new haircut.*

12. *It took my breath away!*

13. *I was just staring at the picture open-mouthed for so long!*

#### **Як прокоментувати гарну пару:**

1. *What a perfect couple.*

2. *You two is perfect for each other.*

3. *This couple is a perfect example of relationship.*

4. *What a lovely couple.*

5. *This is what love means.*

#### **Як привітати з днем народження:**

1. *Happy birthday! All the best! – З днем народження! Всього найкращого!*

2. *May your life be filled with sounds of laughter and the feeling of love! – Нехай твоє життя буде наповнена звуками сміху і почуттям любові!*

3. *On this special day I wish you all the best! – Я бажаю тобі всього самого найкращого в цей особливий день!*

4. *You deserve the best and nothing less! – Ти заслуговуєш всього найкращого і не менше!*

5. *May your heart be filled with happiness! – Нехай твоє серце буде наповнене щастям!*

6. *I wish you wonderful Birthday! – Я бажаю тобі чудового дня народження!*

7. *May you have many days like this and enjoy yourself and your day! – Нехай у тебе будемо багато днів, як цей, радій собі і кожному дню!*

8. *On the occasion of... – З нагоди...*

9. *With all my heart I wish you... – Від усього серця бажаю тобі...*

10. *On this joyous day ... – В цей радісний день...*

11. *I wish you happiness / joy / good health / love... – Бажаю тобі щастя/радість/здоров'я/кохання...*

12. *Accept my warmest/ sincerest wishes! – Прийми мої теплі/щирі побажання!*

13. *Keep well! Stay healthy! – Будь здоров!*

#### **Як привітати з новорічними святами:**

1. *Best wishes for a merry Christmas and a happy New Year! – Найкращі побажання веселого Різдва і щасливого Нового року!*

2. *Happy 2018! I wish you a new year filled with prosperity, joy, and contentment! – Щасливого 2018! Бажаю, щоб новий рік приніс благополуччя, радість і виконання задуманого!*

3. *Season's Greetings and best wishes for the New Year! – Бажаю радісних свят і нового року, повного миру і щастя!*

4. *With warm and friendly wishes for a Merry Christmas and a Bright and*

*Happy New Year! – З найкращими дружніми побажаннями, веселого Різдва, і щасливого Нового року!*

Під час проведення нашого дослідження в школі серед підлітків, спостереження і спілкування з ними, ми дійшли до висновку, що підлітки мають досить низьку мотивацію до вивчення англійської мови на уроках в загальноосвітніх школах. На нашу думку, на це впливає багато чинників, але одним із найважливіших є те, що матеріал часто зовсім не співпадає з інтересами і домаганнями підлітків. Зниження мотивації породжує зниження рівня успішності оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками. Нами були запропоновані шляхи підвищення мотивації з урахуванням інтересів підлітків, а саме застосування спеціально відібраного матеріалу (сленгу та коментарів для соціальних мереж) для створення ситуацій для розвитку вмінь та навичок усного та писемного мовлення. Ефективність зазначених вище підходів була доведена під час пробного навчання в школі.

#### **Список використаної літератури**

1. Заброцький М. М. Вікова психологія: навч. посібник / М. М. Заброцький. – Київ: МАУП, 1998. – 92с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации обучения / А. К. Маркова, А. Т. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 2006. – 327 с.
3. Морозова Н. Г. Вчителю про пізнавальному інтересі / Н. Г. Морозова // Психологія і педагогіка. – Бердянськ: БДПУ, 2000. – № 2. – 245 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2003. – 110 с.
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 144 с.
6. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебн. пособ. / Г. Х. Валеев – Стерлитамак: Гос. пед ин-т, 2002. – 29 с.
7. Дусавицкий А. К. Формула интереса / А. К. Дусавицкий. – Москва: Просвещение, 2007. – 63 с.
8. Лозоцева В. Н. Формування навчальної мотивації школярів / В. М. Лозоцева // Школа і виробництво. – № 4 – 2004. – 305 с.

**О. А. Сулік,**  
учитель німецької мови,  
Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів №108,  
м. Кривий Ріг

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

**Сулік О. А. Психологічна готовність до навчання як фактор адаптації до школи у молодшому шкільному віці.**

*Стаття присвячується проблемі психологічної готовності до навчання в молодшому шкільному віці. Визначається видова і структурна специфіка феномену, підкреслюється взаємозв'язок між готовністю до навчання і рівнем адаптованості до школи у молодших школярів.*

**Ключові слова:** психологічна готовність до навчання, адаптація, рівні та етапи адаптованості, причини дезадаптації.

**Сулік А. А. Психологическая готовность к обучению как фактор адаптации к школе в младшем школьном возрасте.**

*Статья посвящена проблеме психологической готовности к обучению в младшем школьном возрасте. Определяется видовая и структурная специфика феномена, подчеркивается взаимосвязь между готовностью к обучению и уровнем адаптированности к школе в младшем школьном возрасте.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность к обучению, адаптация, уровни и этапы адаптированности, причины дезадаптации.

**Sulik O. A. Psychological readiness to studying as a factor of adaptation to school in a primary school age.**

*The article is devoted to a problem of psychological readiness for training at primary school age. It is defined specific and structural particularity of the phenomenon, It is emphasized the interrelation between readiness for learning and level of adaptation to school at primary school age.*

**Keywords:** psychological readiness for learning, adaptation, levels and stages of adaptation, reasons of disadaptation.

На сучасному етапі розвитку освіти стала актуальною проблема підготовки дітей до школи. У зв'язку з цим, психолого-педагогічна наука приділяє багато уваги питанням адаптації дітей до школи. Вчені насамперед розглядають цю проблему з точки зору відповідності рівня розвитку дитини вимогам навчальної діяльності. Психологічній готовності дітей до шкільного навчання присвячені роботи Г. Віцлака, О. В. Запорожця, В. К. Котирло, С. О. Ладивір, Н. А. Побірченко, Є. В. Проскури, Н. Ф. Скрипченко та ін.

Як стверджує Любчук О. К., готовність до шкільного навчання – це система психологічних характеристик дитини, необхідних для успішного

навчання в школі. Психологічна готовність включає здатність дитини до прийняття нової «соціальної позиції» – позиції школяра, тобто здатності управляти своєю поведінкою та розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння новою провідною діяльністю в молодшому шкільному віці [3].

На думку Ельконіна Д. Б., важливим елементом готовності до шкільного навчання насамперед є розвиток довільності поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішню інстанцію [10]. Готовність дитини до шкільного навчання вимагає формування соціальних правил як внутрішніх утворень, які б організовували та контролювали нову діяльність та спосіб життя дитини.

За віковою періодизацією, прийнятою українськими психологами і педагогами, час життя дітей від шести до одинадцяти років називається молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід від ігрової до учбової діяльності, яка стає і у цьому віці провідною [10].

Одним з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства виступає психологічна готовність до шкільного навчання, яка полягає в тому, що у дитини до моменту вступу до школи формуються психологічні властивості, притаманні власне школяреві [10]. Остаточні ці властивості можуть оформитися тільки під час шкільного навчання під впливом нових соціальних умов і навчальної діяльності.

Також Любчук О. К. стверджує, що психологічна готовність до шкільного навчання – це складне утворення, до структури якого входить особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність [10].

Психологічна (особистісна) готовність включає здатність дитини до прийняття нової «соціальної ролі», готовність діяти згідно правил і вимог шкільного життя, виконання обов'язкової та соціально-схваленої діяльності, почуття відповідальності за результати власної праці, формування внутрішньої позиції школяра тощо.

Майже всі діти приходять до школи з прагненням вчитися, вони ставляться до учіння, як до серйозної, суспільно важливої діяльності. На перших етапах дітям подобається перебувати у школі, вони охоче беруться за виконання завдань, уважно слухають вчителя, сумлінно ставляться до виконання домашньої роботи. Практично у кожної дитини на цей час виникає певне уявлення про ідеального учня, що відіграє важливе значення у формуванні суб'єктивного ставлення до навчання. Проте, через деякий час відношення окремих дітей до школи змінюється [12].

У недосвідчених учителів значна частина учнів через три-чотири місяці починає виявляти байдужість до школи, небажання відвідувати її. Основною причиною цих негативних явищ є, по-перше, неготовність до навчання, а по-друге, недосконалість організації навчально-виховного процесу, яка виявляється в недостатній активізації учбової діяльності учнів, саме як творчого процесу, у надмірному захопленні вправами, спрямованими на формування різних учбових навичок [12]. Якщо в 1-2 класах діти виконують



такі вправи з інтересом, то у 2-му класі вони починають уже нудитися ними.

Для зміцнення позитивного ставлення учнів до школи важливо зважати на індивідуальні відмінності учнів, пам'ятаючи, що серед них є впевнені і невпевнені в своїх силах, що є діти, які намагаються проявляти активність, демонструючи цим ставлення до школи і вчителя, але є і такі, які прагнуть бути непоміченими у класі, чітко не виражають свою позицію до школи [12].

Виготський Л. С. встановив, що навчання впливає на розвиток дитини тільки тоді, коли орієнтується на «зону найближчого розвитку», тобто «навчити дитину можна тільки того, до чого вона готова» [2]. Отже, рівень психологічної готовності дитини має бути таким, щоб програма навчання відповідала «зоні її найближчого розвитку». Якщо ж психічний розвиток дитини такий, що «зона її найближчого розвитку» нижче тієї, яка потрібна для засвоєння навчальної програми, то дитина не зможе успішно навчатися. При визначенні готовності дитини до навчання необхідно враховувати також системний характер виявлення індивідуальних особливостей у діяльності, а також нерівномірність розвитку певних психічних процесів та якостей особистості.

Ельконін Д. Б., розглядаючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності, а саме [11]:

- вміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;
- вміння орієнтуватися на визначену систему вимог;
- вміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які пропонуються в усній або письмовій формі;
- вміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається.

Ці параметри розвитку довільності є частиною психологічної готовності до школи, на них спирається навчання у першому класі.

Готовність дитини до школи в царині розумового розвитку включає кілька взаємопов'язаних сторін. Дитині, що вступає до першого класу, необхідний певний запас знань про навколишній світ: про предмети та їхні властивості, про явища живої і неживої природи, про людей їхню працю та інші сторони суспільного життя, про те, «що таке добре і що таке погано», тобто про моральні норми поведінки. Але важливий не стільки обсяг цих знань, скільки їх якість – міра правильності, чіткості і узагальненості уявлень, можливості їх застосування на рівні конкретної поведінки [11].

На думку Гуткіної Н. І., основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бажанні бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної активності; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися,

сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо у дитини це новоутворення є сформованим, то як правило, вона легко засвоюватиме зміст навчального матеріалу, норми і правила поведінки в класі, загалом буде мати позитивне ставлення до школи [7, с. 3–5].

2. Емоційно-вольова готовність. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні завдання, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають морально-вольовою, оскільки вона пов'язана із сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вихователя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини.

3. Інтелектуальна готовність. Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність про навколишній світ, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності [7, с. 3–5]. Формування умінь пізнавальної діяльності забезпечує дитині високий рівень здатності до навчання, тобто до виокремлення навчального завдання і вміння перетворити його на самостійну мету діяльності. Це вимагає від дитини здатності аналізувати, шукати причини змін у предметах і явищах тощо.

4. Соціально-психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якої не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі, як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша та узгоджувати спільні з класом дії, завищена самооцінка та ін.

Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями [7, с. 3–5].

Готовність дитини виступає однією з головних умов адаптації до шкільного навчання, яка представляє собою систему якостей, знань, умінь та навичок, які необхідні для успішної діяльності та поведінки в школі [8].

На думку Марінушкіної О. Є. [8], адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов нового середовища, при послідовному досягненні результатів діяльності. Автор додає, що адаптація дитини до школи – процес пристосування, зміни психіки дитини в умовах переходу до

систематично організованого шкільного навчання. У цей період відбувається перебудова пізнавальної, мотиваційної й емоційно-вольової сфер молодшого школяра, яка включає такі підвиди змін:

- фізіологічні;
- психологічні (внутрішній світ);
- соціальні (зовнішні прояви в колективі).

Ілляшенко Т. І. додає, що адаптація – це модель поведінки, або стиль розв’язання різних видів шкільних проблем, яка диференціюється за різними критеріями:

1. За критерієм часу:

- тимчасова (при тимчасовому перебуванні в колективі або ситуації);
- постійна (при спілкуванні зі шкільними друзями або вчителями позаурочно).

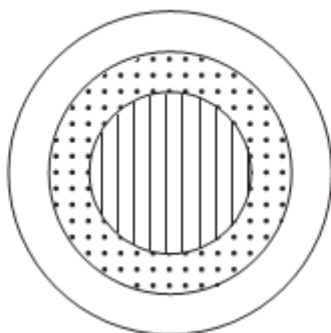
2. За критерієм легкості-важкості пристосування до колективу:

- важка (коли проблема потребує довгого та терплячого розв’язання);
- легка (проблема розв’язується сама по собі, дитина швидко «вливається» в нову соціальну систему і вид діяльності) [6].

Большакова І. В., досліджуючи питання ієрархічної організації адаптованості дитини до школи, виділяє наступні рівні:

- високий (позитивне ставлення до школи, оволодіння програмним матеріалом, дитина займає статусне положення в класі);
- середній (визначається позитивним ставленням до школи, завдання виконуються коли дитині цікаво, за умови контролю дорослими);
- низький (визначається негативним ставленням по всім показникам, негативне ставлення до школи, навчальна діяльність неуспішна, мало з ким товаришує, порушує поведінку)
- дезадаптованість (повне ігнорування учнівських правил, вимог і обов'язків) [1].

Алмазов Б. М. пропонує уявити проблеми шкільної адаптації дітей молодшого шкільного віку у вигляді трьох кіл, які нашаровуються одне на одне [2] (Рис. 1).



*Рис. 1. Шкільна адаптація дітей молодшого шкільного віку  
(за Б. М. Алмазовим)*

У центрі (сектор із вертикальним штрихуванням) перебувають діти, повністю адаптовані в шкільному колективі: вони добре навчаються, користуються прихильністю учителів і товаришів. Такі діти упевнені в собі,

залюбки відвідують школу, із задоволенням беруть участь у колективних заходах, однак постійний розрахунок на схвалення і повагу може негативно відбитися на їхньому ставленні до критичних зауважень або на відсутності підтримки власної «Я-концепції» про себе як гарного учня. Нестача позитивних стимулів і викликане цим психічне напруження не сприяють стабілізації особистісного розвитку [2].

Близько до них стоять учні, проблеми адаптації яких частково виражені практично у всіх аспектах шкільного життя (сектор із крапками). Як правило, такі учні непогано навчаються, але, інколи, потребують зовнішнього стимулу з боку вчителя, нерівномірно працюють (надають перевагу тим завданням, які цікаві), доволі дружелюбні з вчителями та однокласниками, можуть виконувати якісь доручення. Конфлікт можливий при ускладненні виховної ситуації зовнішнім фактором.

До периферії (білий сектор) умовно належать діти, адаптація яких здійснюється переважно за рахунок однієї із сфер їхньої учнівської активності, якій вони надають перевагу, тоді як в інших сферах зазнають або поразки, або суттєвих труднощів. Для утримання своїх позицій у колективі вони змушені максимально мобілізувати свої здібності в адаптованій сфері відносин, внаслідок чого спостерігається різний стиль поведінки – сумлінне навчання, що дозволяє зверхньо ставитися до виявів ворожості з боку товаришів і не дуже перейматися недостатньою увагою педагога; приязнь друзів, що досягається шляхом бравади або впливового заступництва, завдяки якому покарання втрачає свою виховну силу; самовідданість суспільній справі в ім'я офіційного визнання заслуг із боку вчителів [2]. Зосередження компенсаторних зусиль на одній із сфер стосунків у шкільному колективі дозволить дитині вибрати пріоритетну для себе форму поведінки, за допомогою якої їй буде простіше засвоїти особливості колективного життя і комфортно перебувати в ньому.

Особливо небажаним, з психолого-педагогічної точки зору, є становище, коли дитина приходить до школи без необхідних передумов до середовищної адаптації хоча б в одній із сфер відносин. Так буває, коли діти виховуються в дуже неблагополучних сім'ях або коли сім'я не помічає її нервово-психічних проблем [8]. Такі деформації виховання виступають безпосередньою умовою для появи дезадаптації, що не лише ускладнює процес перебування у школі або знижує успішність навчання, але й мінімізує можливості повноцінного особистісного розвитку дитини.

На думку Бурдіної В. В., шкільна дезадаптація – це процес, пов'язаний із переключенням індивіда з одних умов життя й, відповідно, звиканням до інших. Це нездатність або неможливість учня пристосуватися до нових вимог соціального оточення або специфіки діяльності. Автор зауважує, що у найзагальнішому вигляді під шкільною дезадаптацією мається на увазі, як правило, деяка сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якої з ряду причин стає скрутним [2].

Із поняттям «шкільної дезадаптації» пов'язують будь-які відхилення у навчальній діяльності учнів, що можуть бути й у психічно здорових дітей, і у

дітей з різними нервово-психічними розладами. Це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку тощо.

Однією з причин шкільної дезадаптації, на думку автора, є психологічна неготовність до шкільного навчання, а також труднощі переходу від нелегитимізованого, вільного дошкільного життя до світу правил, вимог та обов'язків. Автор виділяє декілька стадій навчальної дезадаптації:

- навчальна декомпенсація – стан, що характеризується виникненням проблем у вивченні одного чи декількох шкільних предметів на фоні збереження загального інтересу до школи;

- шкільна дезадаптація – стан дитини, коли на фоні труднощів навчання на першому плані з'являються порушення поведінки, конфлікти з педагогами, пропускання занять тощо;

- соціальна дезадаптація – стан дитини, коли відбувається повна втрата інтересу до навчання, перебування в шкільному колективі, перехід до асоціальних груп [2].

На думку Лаврентьевої Г. Ю., для першокласника період адаптації до школи є доволі складним і триває, як правило, від 4 до 7 тижнів. Основними причинами появи шкільної дезадаптації дитини, на думку автора, можуть стати:

- 1) сам процес навчання;
- 2) особливості взаємин з учителем та однокласниками;
- 3) особливості виховання в сім'ї;
- 4) вроджені особливості центральної нервової системи, підвищена сензитивність, збудливість [7].

Відповідно до цього високому рівню адаптації дитини до школи сприяють: задоволеність навчанням та спілкуванням з вчителем та однокласниками, комфортність перебування в групі, позитивний психологічний клімат в сім'ї тощо.

Важливим моментом адаптації дитини до школи, як зазначає Марінушкіна О. Є., є фізіологічна адаптація, яка має такі етапи [8]:

1) орієнтувальний, коли на весь комплекс нових впливів, які пов'язані з початком систематичного навчання, відповідають адекватною реакцією практично всі системи організму;

2) нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить якісні оптимальні (чи близькі до оптимальних) варіанти реакцій на ці впливи;

3) відносно стале пристосування, коли організм знаходить найкращі варіанти реагування на навантаження, з меншим напруженням усіх систем.

Досліджуючи питання про психологічні умови адаптації до навчання у молодшого школяра Большакова І. В., Замазій Ю. О. та ін. виділили 5 основних етапів [1; 2; 8]:

1. Профілактика дезадаптації майбутніх першокласників до школи. Профілактика має важливе значення, тому що успішно проведена превентивна

психологічна робота буде сприяти благополучній адаптації дітей. Ця робота включає:

- психологічну діагностику готовності дітей до навчання в школі;
- індивідуальне консультування батьків (якщо необхідно, то і вчителя) із питань особливостей психічного розвитку дитини, а також рекомендації щодо подальшого розвитку і підготовки до навчання в школі [1].

2. Контроль за процесом адаптації першокласників до школи. Даний етап роботи проводиться в жовтні-листопаді. Він дає можливість виявити дітей з труднощами в адаптації і завчасно дати їм необхідну психологічну допомогу. Особлива увага приділяється дітям «експериментальної групи», робота з якими включає наступні методи психодіагностичної та психокорекційної роботи [2]:

- спостереження за учнями з труднощами адаптації;
- дослідження процесу адаптації першокласників до школи за допомогою психодіагностичних методик;
- індивідуальні бесіди з учителями перших класів;
- виявлення групи учнів – «експериментальної групи», у яких виникли труднощі в процесі адаптації.

3. Дослідження причин труднощів адаптації у дітей «експериментальної групи».

4. Індивідуальне консультування учителів і батьків по результатам дослідження. На даному етапі даються рекомендації учителям, батькам з питань індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини, особливостей їх навчання та виховання, адаптації до школи, визначають причини труднощів, які виникли в процесі адаптації, навчання, спілкування тощо.

5. Корекційна робота з першокласниками, у яких виникли труднощі в оволодінні новою соціальною роллю – роллю учня. В залежності від виявлених причин труднощів, які виникли в процесі соціалізації дитини у школі зумовлюється і напрямок корекційної роботи [1; 2; 7; 8].

На думку Замазій Ю. О. ефективність процесу адаптації молодшого школяра до навчання зумовлюється врахуванням наступних умов [8]:

- формування психологічної готовності до школи припускає сполучення ігрового, продуктивного, навчального й іншого видів діяльності;
- для досягнення ефективності в навчанні необхідне формування позитивного, емоційного відношення до знань;
- керівництво діяльністю дітей шестирічного віку варто здійснювати, широко використовуючи (особливо в I півріччі) методи дошкільного виховання із частковим застосуванням шкільних методів;
- у педагогічній роботі в першому класі необхідне дотримання наступності не тільки в методах роботи, але й у стилях педагогічного спілкування;
- необхідне дотримання послідовності шкільних методів роботи й при формуванні колективу дітей перших класів, організації їхнього міжособистісного спілкування;
- використання більш виховних можливостей спільної діяльності;
- формувати здібності до рольового й особистісного спілкування як

важливої умови в підготовці зміни провідної діяльності;

- при формуванні психологічної готовності до школи необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості, які проявляються в рівні навченості, у темпі засвоєння знань, відношення до інтелектуальної діяльності, особливостях емоцій і вольової регуляції власної поведінки .

Проведений аналіз літератури з питань адаптації молодших школярів показав, що дана проблема є міждисциплінарною та потребує комплексного вирішення, а для подолання труднощів адаптації можуть бути ефективними такі додаткові методи [7]:

- тренінгові заняття для подолання труднощів з обов'язковою присутністю вчителя;

- рольові ігри в процесі розв'язання емоційних проблем;

- дискусійні - дослідження самими учнями взаємовідносин, шляхом групових обговорень під керівництвом вчителя або психолога;

- ігри у колективі за участю вчителя в процесі яких виконується робота для подолання труднощів соціалізації дитини в колективі.

Таким чином, готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, успішності навчальної діяльності.

### **Список використаної літератури**

1. Большакова І. В. Проблеми психологічної готовності дитини до школи: підручник / І. Большакова // Початкова школа. – 2005. – №4. – С. 4–7.

2. Бурдіна В. В. Психологічна готовність та адаптація дітей до навчання в школі / В. Бурдіна // Психологічна газета. – 2007. – №19. – С. 13–29.

3. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо. – Москва: Просвещение, 1990. – 256 с.

4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: учебник / Н. И. Гуткина. – Москва, Санкт-Петербург: «Питер» 1996. – 208 с.

5. Заброцький М. М. Основи вікової психології / М. М. Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга „Богдан”, 2004. – 112 с.

6. Ілляшенко Т. І. Про готовність дітей до шкільного навчання / Т. І. Ілляшенко // Початкова школа. – 2002. – №3. – С. 69–71.

7. Лаврентьева Г. Ю. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання / Г. Ю. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2000. – №9. – С. 3–5.

8. Марінушкіна О. Є. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи / Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О.; За заг. редакцією Л. Д. Покроєвої. – Харків: Вид-во «Ранок», 2011. – 192 с.

9. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебник / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. – Москва: Просвещение, 1984. – 256 с.

10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития,

детство, отрочество: учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 2003. – 456 с.

11. Павелков Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. // Р. В. Павелков, О. П. Цигипало. – Київ: Академвидав, 2008. – 432 с.

12. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2009. – 360 с.

**УДК 372.881.111.22**

**В. О. Устінова,**

канд. пед. наук, старший викладач,

*Криворізький державний педагогічний університет*

*м. Кривий Ріг*

## **СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

***Устінова В. О. Специфіка застосування ігрових технологій на уроках німецької мови в початковій школі.***

*У статті схарактеризовано специфіку застосування ігрових технологій на уроках німецької мови в початковій школі, наведено приклади ігрових вправ. Установлено, що ігрові технології допомагають збагачувати лексичний запас молодших школярів, розвивають навички письмового й усного мовлення, тренують пам'ять, а також сприяють зниженню напруги на уроці, створюють позитивний емоційний настрій, забезпечують культурознавчу спрямованість уроків, включаючи дітей до діалогу культур.*

***Ключові слова:*** інноваційні технології, ігрові технології, лексичні ігри, початкова школа, урок німецької мови.

***Устинова В. А. Специфика использования игровых технологий на уроках немецкого языка в начальной школе.***

*В статье охарактеризована специфика использования игровых технологий на уроках немецкого языка в начальной школе, приведены примеры игровых упражнений. Установлено, что игровые технологии помогают обогащать лексический запас младших школьников, развивают навыки письменной и устной речи, тренируют память, а также способствуют снижению напряжения на уроке, создают позитивное эмоциональное настроение, обеспечивают культуроведческую направленность уроков, включая детей в диалог культур.*

***Ключевые слова:*** инновационные технологии, игровые технологии, лексические игры, начальная школа, урок немецкого языка.

***Ustinova V. O. Specificity of the gaming technologies' application in german lessons in primary school.***

*The article characterizes the specificity of the gaming technologies'*



*application in German lessons in primary school and gives some examples of game exercises. It is found that the application of gaming technologies in the process of teaching German leads to enriching the vocabulary of primary school-age children, developing the skills of writing and oral speech, training memory, reducing stress in the classroom, creating a positive emotional mood, providing the culturological orientation of the lessons with including children to the dialogue of cultures.*

**Keywords:** *innovative technologies, gaming technologies, lexical games, primary school, German lesson.*

На сучасному етапі розвитку суспільства визнано провідну роль науки та освіти як рушія прогресивних змін, загального розвитку людського соціуму. Слушно зазначав А. Сахаров: «У ХХІ столітті роль у вирішенні глобальних проблем належить освіті» [8, с. 73]. Це ставить принципово нові вимоги до вчителя, оскільки він, як творча особистість, має бути готовим до роботи у творчому, інноваційному режимі, до оновлення процесу навчання.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті наголошено, що суспільство без високого рівня освіти не має майбутнього. Актуальність проблеми полягає також у тому, що нова ситуація в суспільстві диктує нові завдання, насамперед культурно-освітні. Головна мета сучасної освіти – «забезпечення можливостей самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації» [4, с. 6], всебічний розвиток розумових і творчих здібностей дитини.

Складовою частиною системи сучасної початкової освіти є дисципліни гуманітарного циклу, серед яких – і шкільний курс «Іноземна мова». Саме у процесі вивчення зазначеного предмета можливо найповніше реалізувати завдання гуманітарного виховання дітей, залучення її до багатств світової духовної культури, духовного і морального зростання особистості, естетичного виховання. «Вивчення іноземної мови покликане сформувати таку особистість, яка здатна і бажає брати участь в міжкультурній комунікації. Але таку особистість неможливо сформувати без знань про соціокультурні особливості країни, що вивчається. Вивчення мови і культури одночасно забезпечує не тільки ефективне досягнення практичних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей, а й містить значні можливості для виклику і подальшої підтримки мотивації учнів» [7]. Отже, завдання вчителя іноземних мов у початковій школі – не лише навчити дітей читати і писати іноземною мовою, але й формувати їх мовні, мовленеві, комунікативні вміння та навички, виховувати толеранту, креативну, інтелектуально та духовно розвинену особистість. Як це зробити найкраще?

У педагогічній теорії та методичній практиці продовжуються дослідження щодо вдосконалення навчального процесу, передусім, шляхом упровадження різноманітних інноваційних технологій, які дозволяють комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні завдання, забезпечують сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, оптимально використовувати наявні ресурси тощо. Пошуки ефективних технологічних підходів до навчання здійснюються багатьма науковцями, серед них: В. П. Беспалько, П. Я. Гальперін, В. Г. Колосов, С. В. Кульневич, М. І. Махмутов, Н. Ф. Талізінна,

Л. В. Шмелькова та інші. Уведення інновацій у навчальний процес початкової школи – це нагальна проблема освіти, тому що саме у цьому віці у дітей закладаються основи їх подальшого всебічного розвитку. Розв'язанню цієї проблеми присвячено чимало науково-методичних і практичних розвідок (І. М. Досяк, М. Ю. Кірик, О. В. Кобакова, О. О. Паршикова, В. В. Химинець та інші [2; 3; 6; 10]). Але, як свідчать практичні результати багатьох сучасних досліджень, освітній процес у школі дуже часто залишається на стадії переходу до інновацій, перевага віддається традиційним методикам викладання.

**Мета** статті – схарактеризувати специфіку застосування ігрових технологій на уроках німецької мови в початковій школі.

У довідковій літературі термін «інновація» тлумачиться наступним чином: «створення, розповсюдження та застосування нового засобу», «діяльність із пошуку та отримання нових результатів, способів їх отримання» [1, с. 150]; «кінцевий результат впровадження нововведень з метою покращання об'єкта управління та одержання економічного, соціального, екологічного, науково-технічного, навчального та інших видів ефекту» [9, с. 26]. Отже, інноваційні технології – це набір методів, засобів і заходів, що забезпечують інноваційну діяльність.

Сьогодні у початковій школі застосовуються різноманітні інноваційні технології, як-от: технології розвивального навчання, технології проблемного навчання, технологія поетапного формування розумових дій, технології програмованого навчання, технології модульного навчання, технології проектного навчання, ігрові технології тощо. У багатьох регіонах України апробовані з позитивним результатом щодо всебічного розвитку учнів і набули розповсюдження такі освітні технології: технологія розвивального навчання «Росток» Т. Пушкарьової; технологія розвитку критичного мислення М. Липмана, що ґрунтується на введенні спеціального філософського курсу на основі казок; технологія «Читання та письмо для розвитку критичного мислення», розроблена науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання (Д. Стіл і К. Мередіт [5]) та ін. Ці інновації потребують від учителя високої професійної культури.

Учителі початкової школи активно застосовують інноваційні технології у власній педагогічній діяльності. Наприклад, Т. С. Шкарупа таким чином описує досвід упровадження інновацій: «Застосовую прийом «Так» – «Ні» (Так – діти плещуть в долоні, або показують картки, Ні – мовчать, або показують картки) при перевірці розв'язаних прикладів, написання словникових слів, написанню правильно побудованих речень на предметах «Я і Україна», «Основи здоров'я» «Правильно – неправильно» при демонстрації на картині, на екрані. При закріпленні, відпрацьованих знань, умінь і навичок звертаюсь до прийому «Спіймай помилку». Учні, виконавши завдання порівнюють із записом на дошці. Домашнє завдання намагаюсь розподілити між учнями за допомогою прийомів «Три рівні», «Три кольори» «Особливе завдання». Школярі мають змогу обрати завдання у відповідності до своїх можливостей» [11].

Отже, практичний досвід учителів свідчить, що інноваційні технології підвищують ефективність пізнавальної діяльності дітей. Ігрові та проблемні

прийоми створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, подив, інтерес до знань і процесу їх отримання. Оскільки діти молодшого шкільного віку мають певні психологічні особливості, то методи і прийоми на уроках повинні мати специфічний характер. Зокрема на уроках іноземної (німецької) мови необхідно поєднувати різні види діяльності учнів, вводити елементи гри, що сприяє підвищенню інтересу до уроку, цікавість самих уроків. Зауважимо, що технології ігрового навчання (Й. Гензерг) – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації). *Мета дидактичної гри* – зацікавити предметом, що вивчається, процесом навчання, іноземною мовою, а також надати учневі можливості самовизначитися, розвивати його творчі здібності. Ігри (навчальні, тренувальні, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвивавальні; репродуктивні, продуктивні, творчі), безумовно, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання.

Основним завданням комплексних ігрових вправ є управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів і формування у них лексичних та граматичних навичок. Ігрові технології також допомагають інтенсифікувати самотійну роботу, спрямовану на формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів.

Гра на уроці німецької мови допомагає формувати фонетичне сприйняття слів та орфографічну зіркість, збагачує дитину новими відомостями, активує розумову діяльність, розширює словниковий запас, стимулює розвиток мовлення.

Так, основною практичною метою навчання лексичного матеріала іноземної (німецької) мови на початковому етапі є формування в учнів лексичних навичок як найважливішого компонента експресивних (говоріння, письмо) і рецептивних (аудіювання, читання) видів мовленнєвої діяльності. Тому, вважаємо, в 2 класі доцільно використовувати такі лексичні ігри:

### **Гра «Якого зображення не вистачає?».**

Правила гри: учитель пояснює правила гри українською мовою і розкладає на столі малюнки, що ілюструють нові слова. Він пропонує дітям уважно подивитися на малюнки, запам'ятати і заплющити очі, а тим часом міняє малюнки місцями і ховає один або два. Учні розплющують очі та називають німецькою мовою зображення, яке зникло.

### **Гра «Memory».**

Правила гри: учні на уроці або задалегідь удома вирізають із додатка до робочого зошита картки і грають, використовуючи всю вивчену лексику. Учитель розкладає всі картки на столі малюнком донизу. Учні по черзі перевертають по 2 картки і називають німецькою мовою зображені там предмети. Якщо малюнки на обох картках однакові, учень говорить, наприклад: «Tim und Tim – Ja!» і продовжує гру доти, доки не візьме різні картки. Тоді він кладе їх назад малюнками донизу, перемішує всі картки, що залишились, і передає хід наступному гравцеві із словами «Du bist dran!». Виграє той, у кого збереться найбільше парних карток.

### **Гра «Лото».**

Правила гри: використовують два кубики, малюнок у підручнику і фішки (їх готує вчитель). Кожний гравець отримує фішки одного кольору. Мета гри – якнайшвидше накрити зображення усіх маленьких фігурок на великій фігурі такими самими фігурами-фішками. Але накривати фігури потрібно в такому порядку, як вони розташовані на малюнку, і лише тоді, коли сума вічок на двох кубиках, кинутих учнем, збігається з числом, написаним на тій фігурі, яку накривають. Першою є трапеція з цифрою 2, отже на двох кубиках, які кидають учні по черзі, має бути лише по одному вічку. Якщо ж випадає інша сума, то цей учень говорить, наприклад: «Zwei plus vier ist sechs. Du bist dran!» І передає хід іншому. До наступної фігури можна переходити лише тоді, коли будуть накриті всі попередні.

Коли черга дійде до прямокутників, то правило змінюється. Їх можна накривати в будь-якому порядку. Спочатку може бути накрита наприклад: фігурка з цифрою 11, а потім – з цифрою 7. Виграє той, хто покладе найбільше своїх фішок на фігури.

### **Гра з картками «Rate mal» (Угадай-но!).**

**Правила гри:** картки розкладають на столі зображенням униз. Хтось з учнів бере одну з них і, не показуючи її іншим, каже: «Ich la – la – la». Вони повинні з трьох разів угадати дію, зображену на картці, ставлячи запитання, наприклад: «Schreibst du? Schneidest du?» Якщо хтось угадає, то перший учень говорить: «Du bist dran!» – і передає хід іншому. Потім учні вживають нову лексику з мовленнєвими зразками in der Stunde, in Mathe тощо, виконуючи вправи з підручника та із зошита.

### **Гра «Хто це? Що це?».**

Правила гри: одного з учнів із зав'язаними очима учитель підводить до когось із класу. Той повинен сказати: «Wer ist das?» Учень із зав'язаними очима має відгадати по голосу, хто це, і сказати: «Das ist...» або «Ich weiß nicht!» Якщо ж він відгадує, то діти гуртом говорять: «Ja, das ist richtig». Якщо ж він помиляється, то всі кажуть: «Nein, das ist falsch!».

Таку гру можна проводити й під час закріплення вивченої лексики, наприклад, назв шкільного приладдя, ялинкових прикрас або дитячих іграшок. Учень із зав'язаними очима торкається предмета, а інший запитує: «Was ist das?» Діти говорять: «Ja, das ist richtig», якщо предмет названо правильно, і «Nein, das ist falsch», якщо учень помиляється.

### **Гра «Яка це тварина?» (гра на повторення назв тварин та їхніх дій).**

Правила гри: перший учень виходить до дошки, говорить: «Ich bin eine Katze. Ich kann klettern», – і супроводжує свої фрази відповідними діями. Другий учень, який раніше за інших зрозумів, про кого йдеться, стає поряд і підтверджує: «Ja, das ist eine Katze, du bist eine Katze. Die Katze kann klettern». Увесь клас повторює те саме. Потім цей же учень говорить свою фразу і показує свої дії: «Ich bin ein Vogel. Ich kann fliegen». Гра триває, доки не будуть повторені назви і дії всіх тварин.

Цю саму гру можна використати й для повторення «мови» тварин. Один учень говорить, наприклад: «Ich bin eine Kuh. Ich kann muhen». Інший підтверджує: «Ja, du bist eine Kuh / Das ist eine Kuh. Die Kuh muht».

### **Гра «Карнавал тварин».**

Правила гри: учитель кладе на стіл «обличчям» донизу маски кількох тварин. Кожна дитина підходить до столу, вказує на якусь маску, запитує, наприклад: «Ist das ein Hase?», бере цю маску і сама відповідає: «Nein, das ist kein Hase / Ja, das ist ein Hase». Розібравши всі маски, діти сідають у «потяг» і вирушають на карнавал, співаючи пісеньку (її можна співати на будь-який мотив):

Ein Elefant, ein Bär, ein Löwe,  
ein Tiger, ein Hase und ein Fuchs,  
ein Krokodil, ein Wolf, ein Zebra,  
ein Nilpferd, eine Maus und eine Katze  
alle sitzen in einem Zuge  
und fahren froh nach Bremen ab.

### **Гра «Школа тварин».**

Правила гри: учитель ставить 5 стільців, кожний з яких означає клас (кількість «класів» можна поступово збільшувати). У кожному класі навчаються різні тварини, наприклад: у першому – кішки, у другому – мишки, у третьому – хом'яки, у четвертому – жабки, у п'ятому – вівці. Щоб потрапити до цієї школи, учні повинні «стати» тваринами, тобто сказати, наприклад: «Ich bin eine Maus / ein Frosch/ein Schaf...». Учитель торкається кожного «чарівною паличкою», діти відповідають, наприклад: «Ich kann piepen / miauen / springen / blöken...» і виконують відповідні дії.

Потім учитель дякує дітям за те, що вони так добре навчалися у школі тварин, і пропонує їм знову перетворитися на дітей. Кожен тричі стукає по спині стільця і каже: «Eins, zwei, drei. Ich bin ein Junge. Ich heiÙe Mykola / Ich bin ein Mädchen. Ich heiÙe Nina».

Отже, за допомогою таких лексичних ігор повторюється та закріплюється лексика за пройденими темами, засвоюються значення слів, розвиваються не тільки лексичні навички, але й комунікативні вміння.

При навчанні лексиці важливу роль відіграє наочність, так як в умовах відсутності іншомовного середовища наочні засоби допомагають моделювати об'єктивний світ і створювати умови максимально наближені до природних. Наприклад, **гра «Подорож вулицями»**, в якій учням пропонується здійснити віртуальну прогулянку містом, організується за допомогою серії картинок, що зображують дії та об'єкти. Зробивши таку прогулянку, діти описували її, згадуючи і називаючи різні деталі, що характеризують цю подорож. Під час цієї гри здійснюється тренінг лексико-граматичного оформлення висловлювань називного, описового та роз'яснювального типу.

Міцному засвоєнню лексики допомагають лічилки, які діти вчать на пам'ять. Наприклад:

1. Punkt, Punkt...

Punkt, Punkt, Komma, Strich –

Fertig ist nun das Gesicht.  
Körper, Arme, Beine dran –  
Fertig ist der Hampelmann.  
Hände, Füße und ein Hut.  
Ist der Hampelmann nicht gut? Oder  
2. Eins, zwei, Polizei,  
drei, vier, Offizier,  
fünf, sechs, alte Hex,  
sieben, acht, gute Nacht,  
neun, zehn, auf Wiedersehn,  
elf, zwölf, böse Wölf,  
dreizehn, vierzehn, kleine Maus  
ich bin drin, und du bist raus! Oder  
3. Eins, zwei, drei,  
auf der Stiege liegt ein Ei,  
wer darauf tritt,  
spielt nicht mit.

Отже, цінність застосування ігрових технологій у процесі навчання німецької мови полягає в тому, що вони збагачують лексичний запас молодших школярів, розвивають навички письмового й усного мовлення, тренують пам'ять, а також сприяють зниженню напруги на уроці, створюють позитивний емоційний настрій.

Ігрові технології суттєво збагачують й урізноманітнюють викладання німецької мови, тому що стимулюють творчий пошук, у процесі формується активна, цілеспрямована особистість нового типу, орієнтована на постійну самоосвіту та саморозвиток.

Таким чином, застосування ігрових технологій на уроках іноземної (німецької) мови в початковій школі сприяє перетворенню учнів на активних суб'єктів навчального процесу, а також забезпечує культурознавчу спрямованість уроків, краще усвідомлення школярами культури, історії та літератури власної країни та різних країн світу, включення їх до діалогу культур.

### **Список використаної літератури**

1. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 160 с.

2. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1–4 класи / І. М. Досяк. – Харків: Вид. група «Основа», 2012. – 160 с.

3. Колпакова О. В. Інноваційні технології навчання на уроках в початкових класах: методичні рекомендації [Електронний ресурс] / Олена Володимирівна Колпакова // Початкова школа. – 02 серпня 2016. – Режим доступу: <http://teacherjournal.in.ua/shkilni-predmeti/mladshaya-shkola/8130-metodychni-rekomendatsiyi-innovatsiini-tekhnologii-navchannia-na-urokakh-v-pochatkovykh-klasakh3>

4. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті //

Вісник Київської обласної державної адміністрації. – 2002. – №8. – С. 3–4.

5. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении [Электронный ресурс] / Татьяна Ноэль-Цигульская. – Режим доступа : <http://noelrt.com>.

6. Паршикова О. О. Комунікативно ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загально освітньої школи (теоретико методологічний аспект) / О. О. Паршикова. – Донецьк : Видавництво «Вебер» (Донецька філія), 2009. – 296 с.

7. Пахомова Т. Г. Викладання іноземної мови в початковій школі: методичні рекомендації [Електронний ресурс] / Т. Г. Пахомова, Г. І. Савицька // English Together. – 16 серпня 2012. – Режим доступа : <http://helename.ucoz.ua>

8. Сахаров А. Д. Мир через полвека / А. Д. Сахаров // «Saturday Rev Тревога и надежда» – Москва : Интер-Верса, 1990. – 19 с.

9. Тимощенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / З. І. Тимощенко, О. І. Тимощенко. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 58 с.

10. Химинець В. В. Інновації в початковій школі / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 312 с.

11. Шкарупа Т. С. Сучасний урок: інноваційні технології в початковій школі [Електронний ресурс] / Шкарупа Тетяна Сергіївна // Початкова школа: Учительський журнал on-line. – 27 січня 2016. – Режим доступа: <http://teacherjournal.in.ua/shkilni-predmeti/mladshaya-shkola/4377-suchasnyi-urok-innovatsii-v-pochatkovii-shkoli>

## **НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**УДК 81.411.1-3**

**Т. П. Беценко,**  
доктор філол. наук, професор,  
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,  
**Ю. О. Підпригора,**  
учитель української мови і літератури,  
Сумська загальноосвітня школа I–III ступенів №15 ім. Дмитра Турбіна,  
м. Суми

### **КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНІ ПОНЯТТЯ**

**Беценко Т. П., Підпригора Ю. О. Краєзнавча діяльність у сучасному освітньо-виховному процесі: теоретичні поняття.**

У статті зроблено спробу з'ясувати роль краєзнавчої роботи у сучасному освітньо-виховному процесі в навчальних закладах усіх рівнів. Розглянуто зміст понять теоретичного блоку: краєзнавчий світогляд, краєзнавча свідомість, краєзнавче чуття, краєзнавчі знання, краєзнавчий смак, краєзнавчі здібності. Обґрунтовано доцільність їх формування у молодого покоління.

**Ключові слова:** краєзнавча діяльність, краєзнавча робота, навчально-виховний процес, краєзнавчий світогляд, краєзнавча свідомість, краєзнавче чуття, краєзнавчі знання, краєзнавчий смак, краєзнавчі здібності.

**Беценко Т. П., Подпригора Ю. О. Краеведческая деятельность в современном воспитательно-образовательном процессе: теоретические понятия.**

В статье сделана попытка выяснить роль краеведческой работы в современном образовательно-воспитательном процессе в учебных заведениях всех уровней. Рассмотрено содержание понятий теоретического блока: краеведческое мировоззрение, краеведческое сознание, краеведческое чутье, краеведческие знания, краеведческий вкус, краеведческие способности. Обоснована целесообразность их формирования у молодого поколения.

**Ключевые слова:** краеведческая деятельность, краеведческая работа, учебно-воспитательный процесс, краеведческое мировоззрение, краеведческое сознание, краеведческое чутье, краеведческие знания, краеведческий вкус, краеведческие способности.

**Betzenko T. P., Pidopryhora J. O. Local Activity in the Contemporary Educational-Educational Process: Theoretical Concepts.**

The article testifies the attempt to clarify the role of local history work in the modern educational process in educational institutions of all levels. The content of



*the concepts of the theoretical block is examined: a local history outlook, a local lore consciousness, a local lore, local history knowledge, a local lore taste, and local lore abilities. The expediency of their formation in the younger generation is justified.*

**Keywords:** *study of local lore, study of local lore, educational process, local history, local history consciousness, local lore, local lore, local history taste, local lore abilities*

**Постановка проблеми.** Сучасний освітній процес в Україні зазнає докорінних змін і перетворень. Важливо, щоб вища школа попри всілякі трансформації залишалася сферою формування креативної, висококультурної, інтелектуально розвиненої особистості на засадах гуманізації, толерантного ставлення до інших етносів і їх духовного надбання, з домінуванням національно-свідомого осмислення здобутків народно-культурної спадщини. Це можливо якнайефективніше здійснити у процесі навчально-виховної діяльності – на заняттях та в позааудиторний час. Важливим підґрунтям для такої роботи слугуватимуть матеріали краєзнавчої проблематики.

**Аналіз останніх досліджень.** Розбудова краєзнавчих студій в Україні пов'язана з іменами і працями таких учених, як Михайло Максимович, Микола Костомаров, Павло Чубинський, Дмитро Багалій, Микола Біляшівський, Михайло Грушевський, Степан Рудницький, Павло Тутковський, Олександр Яната, Микола Макаренко, Олександр Федоровський, Матвій Яворський, Михайло Криворотченко та багато інших.

Краєзнавчі ідеї в педагогіці реалізували Софія Русова, Степан Рудницький, Костянтин Ушинський та ін. Серйозно і глибоко розробляв краєзнавчу проблематику в Україні П. Тронько.

Нині постає потреба означити першорядні складники краєзнавчого блоку, що формують інтелектуально-духовну базу особистості.

**Мета** розвідки – сформулювати та з'ясувати зміст понять основних складників краєзнавчого блоку, обґрунтувати їх визначальну роль у формуванні національно свідомої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Культивування краєзнавчої роботи у різних напрямках і формах важливе і потрібне у ході викладання дисциплін гуманітарного циклу у ВНЗ усіх профілів, у загальноосвітніх школах, у гімназіях, ліцеях, коледжах. Краєзнавство, зокрема галузеве, пов'язане безпосередньо з персонологією. Краєзнавча персонологія – галузь краєзнавства, орієнтована на вивчення наукового, творчого доробку спадщини визначних осіб, біографічно пов'язаних з краєм.

У процесі роботи з краєзнавчим матеріалом обов'язковим є аналіз досягнень визначних особистостей, чий життєпис чи життєдіяльність мають зв'язок з визначеним мікрорегіоном. Різномічне вивчення біографічних відомостей та наукового доробку відомих особистостей сприятиме ефективному засвоєнню знань, разом з тим формуватиме патріотично налаштовану, національно свідому особистість фахівця будь-якої сфери діяльності.

Як же впливає актуалізація краєзнавчої роботи на становлення

особистості студента, учня?

На нашу думку, у процесі організації навчальної діяльності з передбаченням виконання краєзнавчих завдань створюється підґрунтя для формування та становлення *краєзнавчого світогляду, краєзнавчої свідомості, краєзнавчих знань, краєзнавчого чуття, краєзнавчого смаку, краєзнавчих здібностей*.

**Краєзнавчий світогляд** – система поглядів на життя, природу, суспільство, сформована на основі спостережень та життєвого досвіду, отриманого в рідномовному середовищі.

Важливим компонентом є **краєзнавча свідомість** – перцепція, розуміння та оцінка довколишнього світу, що здійснюється на основі пізнання різногалузевого досвіду поколінь, осмислення фактів і подій, пов'язаних з минулим рідного краю, з життям та діяльністю визначних персоналій.

**Краєзнавчі знання** – обізнаність у різноаспектних питаннях минулого і сучасного рідного краю, володіння інформацією про історико-культурні досягнення, про життєдіяльність окремих осіб, про знаменні події, заходи; сукупність відомостей з галузей економіки, географії, історії, мови, культури, здобутих у процесі вивчення, дослідження тощо окремого регіону; освіченість з питань краєзнавчої науки; ерудованість у проблематиці краєзнавчої науки.

Виховання краєзнавчої грамотності – обов'язкове, невідкладне завдання сучасної освітньої парадигми.

**Краєзнавче чуття** – здатність відчувати, розуміти значущість різногалузевих історико-культурних надбань регіону; вміння захоплюватися минулим та сучасним рідного краю; глибоке відчуття необхідності дослідження історико-культурної спадщини «малої батьківщини».

**Краєзнавчий смак** – розвинене почуття потягу до вивчення минулого та сучасного рідного краю, здатність до оцінки пам'яток духовної і матеріальної культури, що співвіднесені з певним регіоном.

**Краєзнавчі здібності** – природний нахил до краєзнавчої роботи, закладений від народження чи сформований в особистості у процесі навчально-виховної роботи; обдарування, пов'язані з умінням здійснювати краєзнавчі пошуки; талант краєзнавця-дослідника, краєзнавця-популяризатора; властивість, особливість індивіда, риси його внутрішньої сутності, що виявляються в умінні реалізувати краєзнавчі знання на практиці, спираючись на краєзнавче чуття і досвід, здійснювати краєзнавчі пошуки в різних напрямках, виконувати різні види краєзнавчої роботи, розробляти і втілювати в життя краєзнавчі проекти, популяризувати краєзнавчі досягнення. Такі здібності обов'язково треба виховувати у молодого покоління з раннього віку.

Означених якостей особистість набуває у процесі заглиблення в науковий доробок визначних персоналій, що мають відношення до регіону. Отже, роль знаних особистостей у процесі формування національної свідомості молоді – вагома, незаперечно суттєва і глобальна, особливо – для сьогодення.

**Висновки.** Взагалі, краєзнавча робота у різних формах її застосування – ґрунт для формування всебічно розвиненої особистості. Виховання молодого покоління, починаючи з дитячого садка, немислиме без краєзнавчого

складника. Краєзнавчий матеріал безпосередньо базується на рідномовних, ріднокультурних джерелах. Він орієнтує на вивчення наукового доробку визначних особистостей, життєпис яких пов'язаний з окремим регіоном. У такий спосіб відбувається становлення національно свідомої особистості, переповненої любов'ю до України, духовних надбань народу. Краєзнавча робота у школі (з літературознавства, географії, історії тощо) повинна стати невіддільною частиною навчально-виховного процесу. Вважаємо, краєзнавчі студії – міцний фундамент для розвитку науково-дослідницьких, креативних здібностей особистості.

### **Список використаної літератури**

1. Беценко Т. П. Краєзнавство в парадигмі наукових знань: базові поняття / Т. П. Беценко // Короленківські читання 2016 «Бібліотеки, архіви, музеї: інтеграція до світового національного та історико-культурного простору»: Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 12 жовтня 2016 р. – У 2-х частинах. Ч. 1. / Харківська державна наукова бібліотека ім. В. Г. Короленка, Харківська державна академія культури, Харківське обласне відділення (філія) ВГО «Українська бібліотечна асоціація»; уклад. О. П. Куніч; редк.: В. Д. Ракитянська (голова) та ін. – Харків, 2017. – 290 с. – С.190-192.

2. Беценко Т. П. Краєзнавство в системі гуманітарної освітньої парадигми: основні поняття / Тетяна Беценко // Образне слово Луганщини: мат. 15 Всеукраїнської науково-практичної конференції імені Віктора Ужченка (29 квітня 2016 р., м. Старобільськ) / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Вип. 15. – Старобільськ: Вид-во ДЗ ЛНУ ім. «Т. Шевченка», 2016. – 367 с. – С. 37-41.

3. Беценко Т. П. Лінгвістичне краєзнавство. Походження географічних назв Сумщини / Т. П. Беценко. – Суми, 2015. – 180 с.

4. Єрмоленко С. Мова і українознавчий світогляд: Монографія / Світлана Єрмоленко. – Київ: НДІУ. – 444 с.

**УДК 373.5.016:821]:159.942**

**Л. В. Горбань,**

*учитель зарубіжної літератури, Криворізька гімназія №91,  
м. Кривий Ріг*

### **ФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДУХОВНО-ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНЯ**

**Горбань Л. В. Формування на уроках зарубіжної літератури духовно-емоційної сфери учня.**

*У статті розглядено актуальну проблему розвитку духовно-емоційної сфери учнів, формування відчуття прекрасного та усвідомлення літератури як мистецтва слова; доведено, що перед курсом «Зарубіжна література» стоїть більш широка мета, ніж вивчення історії літературного процесу та засвоєння*

змісту художнього тексту.

Одночасно з підвищенням рівня знань, духовно-емоційному розвитку сприяють: емоційний виклад навчального матеріалу вчителем; використання в процесі навчання нестандартних завдань; створення проблемних ситуацій і полемічний характер навчального матеріалу. Такий підхід до уроків літератури виховує уважного читача, розвиває творчу уяву, збагачує словниковий запас, робить учнів багатшими естетично і морально.

**Ключові слова:** гуманізація освіти, емоційні стани, емпатія, нестандартні завдання, уроки зарубіжної літератури.

**Горбань. Л. В. Формирование на уроках зарубежной литературы духовно-эмоциональной сферы ученика.**

*В статье рассматривается актуальная проблема развития духовно-эмоциональной сферы учеников, формирования чувства прекрасного и понимание литературы как искусства слова; доказывается, что перед курсом «Зарубежная литература» стоит более широкая цель, чем изучение истории литературного процесса и освоение содержания художественного текста.*

*Одновременно с повышением уровня знаний, духовно-эмоциональному развитию способствуют: эмоциональное изложение учебного материала учителем, использование в процессе обучения нестандартных заданий, создание проблемных ситуаций и полемический характер учебного материала. Такой подход к урокам литературы воспитывает внимательного читателя, развивает творческое воображение, обогащает словарный запас, делает учеников богатыми эстетически и нравственно.*

**Ключевые слова:** гуманитаризация образования, эмоциональные состояния, эмпатия, нестандартные задания, уроки зарубежной литературы.

**Horban L. V. Formation of the spiritual and emotional sphere of the student at the lessons of the foreign literature.**

*The article deals with the actual problem of the development of the spiritual and emotional sphere of students, the formation of a sense of beauty and awareness of literature as the art of words; it asserts that before the course «Foreign Literature» is a wider goal than the studying of the literary process' history and the learning of the content of artistic text.*

*Emotional presentation of educational material by a teacher, using the non-standard tasks in the process of teaching; the creation of problem situations and the polemical nature of the training material contributes to spiritual and emotional development simultaneously with raising the level of knowledge. This approach to the lessons of literature educates an attentive reader, develops a creative imagination, enriches the vocabulary, makes students richer aesthetically and morally.*

**Keywords:** humanization of education, emotional states, empathy, non-standard tasks, lessons of foreign literature.

Радикальні зміни в житті нашого суспільства та спричинені ними гуманістичні та гуманітарні зрушення у світогляді, ідеології та культурі

накреслюють перед всіма закладами системи освіти шлях до гуманізації навчально-виховного процесу. Основне **завдання** гуманізації освіти в умовах школи полягає у формуванні особистості готової до співпраці, здатної успішно виконувати свою роботу в колективі, такої, що усвідомлює цінності творчості.

У зв'язку з цим діяльність школи і, зокрема, вчителя зарубіжної літератури повинна бути **спрямована на:**

- виховання духовності, становлення духовних орієнтирів;
- розвиток самостійного мислення дитини, індивідуальних творчих здібностей;
- формування емоційного компонента особистості, зокрема, розвиток і виховання таких рис, як співчуття, доброта, справедливість, совість, сприймання краси, терпимість, розуміння радості того, хто поряд, почуття особистої гідності іншої людини;
- вивчення предметів в їх історичному розвитку;
- використання одночасно з традиційними уроками різноманітних форм проведення занять: лекцій, семінарів, диспутів, занять у музеях, виставкових залах, театрах;
- гармонійне поєднання у процесі навчання сучасної техніки, унаочнення реалізації принципу «навчатися граючись».

Відомо, що недостатньо розвинена емоційна сфера може стати причиною озлобленості, недобррозичливості, черствості підлітків та конфліктів, що виникають на цій підставі. Школа повинна протистояти моральній деградації учнів, а також нестриманості учнів у виявленні примітивних емоцій (пристрастей та бурхливих спалахів, що не управляються).

Художня література за силою свого емоційного впливу на людину знаходиться на одному з перших місць, поряд з музикою та образотворчим мистецтвом. Саме тому перед курсом «Світова (зарубіжна) література» бачимо більш широку **мету**, ніж ознайомлення з історією літературного процесу чи з біографіями письменників та їх основними художніми творами. На уроках світової літератури особливу увагу, на наш погляд, слід приділяти саме емоційно-духовному розвитку учнів.

Нове покоління стає жертвою телебачення, комп'ютеризації, технізації. Учні часто просто вражають своєю жорстокістю, невірою в добро, споживацьким ставленням до життя, скептичністю, похмурістю. А ніщо так не лікує, не облагороджує душу людини, як література. Саме тому **актуальною** є така тема: **«Формування на уроках світової літератури духовно-емоційної сфери учнів».**

Гарна книга для людини – другий вчитель. І той позитивний духовний заряд, який отримує людина від книги – залишається надовго. Той, хто любить читати добрі книги – не може бути носієм зла.

Коли учні під час навчальної діяльності відчують задоволення, радість, то на основі цих емоційних станів може сформуватися комплекс позитивних моральних якостей: працьовитість, сумлінність, відповідальність, самокритичність.

А якщо вчитель не бачить позитивного в навчальній діяльності школярів,

і не дає їм можливості самостверджуватися, це стає перешкодою в їхньому як емоційно-духовному, так і в загальному розвитку.

Учителю потрібно розбиратися в природі виникнення емоцій, щоб скерувати свою роботу в потрібне русло. Як пояснюють М. В. Гамезо та І. О. Домашенко, емоції – реакції людини та тварин на внутрішні чи зовнішні подразники, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і пов'язані із задовільненням чи незадовільненням біологічно вагомих потреб [4, с. 194].

Коли говорять про переживання людини, вживають два терміни – «**почуття**» та «**емоції**».

У широкому значенні слова – це синоніми. У вузькому – під емоціями розуміють переживання відносин, що з'явилися в певний момент. Емоції звичайно носять ситуативний характер і виражають оцінку особистістю означеної ситуації, пов'язаної із задовільненням потреб в певну мить. У людини вони проявляються в різних емоційних станах. **Емоційні стани**, що виникли під час діяльності, можуть підвищувати чи знижувати життєдіяльність людини. Перші називають **стенічними**, інші – **астенічними**.

Емоції суттєво впливають на хід діяльності людини. Як форма прояву особистості вони виступають в якості внутрішніх збудників до діяльності та обумовлюють її динаміку. Почуття та емоції грають надзвичайно важливу роль в діяльності і в усій поведінці людини. Вони виконують важливі сигнальну та регулювальну функції.

**Сигнальна функція почуттів** виражається в тому, що переживання виникають та змінюються у зв'язку зі змінами, що відбуваються в навколишньому середовищі чи в організмі людини.

Регулювальна функція почуттів виражається в тому, що стійкі переживання направляють поведінку, підтримують її, змушують долати зустрічні перепони.

Прояв почуттів в тій чи іншій формі називають **експресією почуттів**. Мова експресії досить різноманітна. Насамперед – це слово. Причому важливим є не лише зміст слова, а й те, як воно сказано: інтонація, тембр та ін.

Пізнання людиною оточуючої дійсності буде неповним, якщо воно обмежене лише розумовим раціональним знанням, воно неможливе без так званої **емпатії**, можливості співчувати, співпереживати, поділяти радість та печаль інших. Цьому особливо важливо навчити людину. І це одна з найважливіших **задач** уроків зарубіжної літератури.

Учитель зарубіжної літератури повинен виховати читацьку культуру, виховати в учневі потребу читання, щоб він і закінчивши школу, тягнувся до гарної книги. І саме тому **першим етапом в роботі** з теми на уроках літератури має бути **пробудження такого емоційного стану як цікавість до тексту**. Адже вчити читати – це не тільки вчити насолоджуватися книгою, розмірковувати над нею, знаходити у ній близьке своїм думкам і почуттям, а ще й вчити бачити в книзі як зовнішній, змістовний її аспект, так і підтекст твору, всю глибину задуму письменника.

Узагальнюючи власний педагогічний досвід, пропонуємо наступне:

1. Закінчувати навчальний рік і починати новий з «**реклами**» списку

**літератури** на рік. Не тільки говорити про обсяги текстів, особливості ведення читацького щоденника, а ще й коротко, емоційно переказувати сюжет більшої частини, зупиняючись на найцікавішому місці.

2. Під час роботи з поетичними текстами, особливо це стосується віршів поетів-модерністів, учні часто не розуміють змісту творів, та й на красу і своєрідність перекладів різних перекладачів не звертають уваги, не поділяючи мого захоплення тим, як ці люди вміють не тільки передати думки і почуття поета, а ще й, відримувавши і проритмізувавши поетичні рядки, передають звучання вірша іноземною мовою (асонанс, дисонанс та ін.).

Тому пропонуємо **потрійний переклад-дослідження**:

Учні прослуховують вірш іноземною мовою  
(аудіозапис, читання підготованих учнів, вчителя іноземної мови)



Учні знайомляться з дослівний перекладом вірша  
російською чи українською мовою (підрядковий переклад)



Учні намагаються самостійно перекласти вірш українською,  
за можливості з ритмом і римою



Учитель презентує поетичні переклади та проводить їх обговорення

Подібна робота допомагає учням усвідомити, що література – справжнє мистецтво слова.

3. **Проведення вікторини** з використанням завдань такого типу: хто це сказав?, чий це опис?, закінчить фразу, складіть «цікаве» питання (для учнів середньої школи) чи проблемне питання (для учнів старших класів) за змістом тексту та ін. Цей прийом вчить учнів бачити красу слова в творах великих за обсягом, а не тільки слідкувати за перебігом подій. Вікторини використовуємо під час проведення останнього з системи уроків в 11 класі за романом М. Булгакова «Майстер і Маргарита», у 8 класі за трагедією Шекспіра «Ромео і Джульєтта», у 5 класі за казками Пушкіна брейн-ринг).

4. Зрозуміло, що текст обов'язково повинен звучати на уроках. Але як уникнути ситуації, яку ще в 1862 р. описав Л. М. Толстой, розповідаючи про урок читання в Яснополянській школі: *«Слушающие, надеясь всегда попасть на настоящее место, когда их спросят, равномерно водят пальцами по строкам, скучают и увлекаются посторонними развлечениями. Смысл прочитанного как постороннее дело, против их воли, иногда укладывается, иногда не укладывается в их голове. Главный же вред состоит в этой вечной школьной борьбе хитрости и уловок между учениками и учителем...»*. Таким чином, учні вчать не літературі, а хитрощам. До того ж, хотілося б, щоб текст ще й викликав емоції, розвивав дитину духовно, чуттєво. Саме тому окремим напрямком в нашій роботі з теми є таке **ускладнення та урізноманітнення видів роботи над текстом** у середніх класах, яке б розвивало не тільки пам'ять та мову, а й емоційну сферу учня. Пропонуємо урізноманітнити види роботи

над текстом. Найбільше учням подобаються наступні: знаходження та читання слів, речень, які читаються голосно, тихо, швидко, повільно; читання віршів ланцюжком, закінчуючи кожного разу на паузах з логічним наголосом; «жива картинка», коли один учень читає, а інший мімікою обличчя, жестами реагує на прочитане; читання найкращого місця в творі.

Використовуючи ці форми роботи під час читання вголос, бажано враховувати п'ять моментів: що читається?, кому?, ким?, коли? та де?

5. Допомогає пробудити цікавість до тексту й використання принципу «**учень – учневі**», який має такі різноманітні форми:

- емоційне слово учня, старшого за віком про твір (5-10 хвилин учень ділиться своїми думками про місце згаданого твору у власному житті та його значення для себе; пропонує під час читання обміркувати проблемне запитання і висуває свої варіанти відповіді на нього; приймає участь у бліц-інтерв'ю – відповідає на серію коротких запитань, сформованих вчителем);

- заочна участь старших учнів (можна зачитати кращі твори – роздуми, есе, рецензії, відгуки на твір учнів; показати ескізи титульної сторінки до прочитаної книги, які мають натякати на основу проблему, містити певну загадку, інтригувати; зачитати анотацію або показати буклет – рекламний проспект, який складається з ескізу титульної сторінки та анотації до твору; познайомити з міні-анкетуванням: чому, на вашу думку, потрібно прочитати цю книгу?; показати рекламний плакат (біг-борд) на листку ватмана, яскраво оформлений, з текстовою інформацією: афоризмом, метафорою, слоганом (є великий вибір подібних розробок у сучасних комп'ютерних програмах).

Зараз дуже розповсюдженою є думка про те, що сучасна молодь не читає книжок, а якщо читає, то далеко не високохудожню літературу. Але результати різноманітних анкетувань доводять, що учні не відмовляються від читання. Тому великою мірою від ентузіазму вчителя, його майстерності та системи роботи залежить, чи знайдуть учні в тому чи іншому творі відповіді на запитання, що хвилюють їх. А допоможе вчителю літератури в цьому чітка мотивація навчальної діяльності учнів як на уроці, так і на підготовчому етапі до нього – під час читання твору. Мотивація цієї діяльності, правильно сформульована й доведена до свідомості учнів, забезпечує цілеспрямовану організацію навчального процесу.

Якщо говорити про такі специфічні уроки, як уроки з теорії літератури, з вивчення біографії письменника, а також уроки з розвитку зв'язного мовлення та контрольні уроки, то, перш за все, потрібно сказати, що вони, особливо останні, викликають у учнів негативні емоції. Всім відомо, як діти та підлітки не люблять писати творів. Тому тема і різновид роботи повинні їх зацікавити. Також важливим є індивідуальний підхід, можливість вибору. Щоб не дублювати уроки з розвитку зв'язного мовлення під час вивчення української літератури, не робити написання творів і контрольних робіт нудним та нецікавим, а також, щоб проконтролювати вивчення тієї чи іншої теми учнями, пропонуємо такі види роботи:

1. **Літературний диктант.** Учитель читає складені питання за життєвим та творчим шляхом письменника, учень записує повну відповідь на питання –



вичерпну та коротку. В результаті в зошиті повинен бути складений зв'язний текст з теми.

2. **Контрольна робота за індивідуальними картками**, які можуть бути складені за 4 рівнями (на 1-3 бали, 4-6 балів, 7-9 балів, 10-12 балів), але це не обов'язково.

3. **Монолог від особи письменника або літературного героя, чи інтерв'ю з ними.** (Наприклад, після вивчення античної літератури чи творів Гете, Байрона, Кафки, Манна, Джойса та ін.). Монолог – розповідь від особи письменника чи літературного героя, може мати форму записок, промови, листа до читачів, сповіді, звернення до потомків та ін. А складаючи інтерв'ю, потрібно скласти логічний ланцюжок питань та відповідей, керуючись хронологічною та змістовною послідовністю. Як показує досвід, ці види робіт викликають бурю позитивних емоцій і як результат – контрольна робота, що має таку форму, виділяється з-поміж інших кращими оцінками.

4. **Нестандартні твори.** Учням подобається складати **твір-казку** «Нові пригоди... (літературного героя)» (5-7 класи), **твір-роздум над рубаї** Омара Хайяма (8 клас), **твір-опис художнього полотна**, що пов'язаний з певним літературним твором чи напрямком (наприклад, полотна імпресіоністів) – 10-11 кл. чи **твір за одним з афоризмів**.

**Вивчення біографії письменника** можна провести також у вигляді інтерв'ю з ним.

Підготовлений учень (на місці письменника) відповідає на питання учнів (журналістів). Таким же чином можна перевірити знання учнями біографії письменника після лекції вчителя. Тільки тоді учень-письменник обирається вже на самому уроці, а клас не лише задає питання, а ще й контролює відповіді.

Досить важливим напрямком в роботі вчителя вважаємо поєднання духовно-емоційного виховання, виховання почуття прекрасного з ефективними формами проведення уроків, виокремлення таких, які б одночасно сприяли і підвищенню рівня знань, і в той же час розвивали дитину емоційно. На своїх уроках застосовуємо наступні:

- **Емоційний виклад** навчального матеріалу вчителем: розповідь про цікаві факти, власні враження, виразне читання вчителем віршів напам'ять, спів вчителя.

- **Широке використання епіграфів** до уроку.

- **Інтригуючий початок** уроку. Наприклад, урок з вивчення середньовічної лірики у 8 класі пропонуємо почати з читання вірша під музику та підняття завіс у маленькому саморобному театрику, дійовими особами у якому будуть середньовічні поети.

- **Проведення літературних п'ятихвилин**, які створюють особливий фон уроку. Використовуємо читання вірша Б. Пастернака «Мефістофель» під час уроку за романом «Майстер і Маргарита», вірша Ліни Костенко «Галілео Галілей» під час вивчення однойменної драми Б. Брехта, вірша «Чума» учениці М. Плакущої під час аналізу роману А. Камю та ін.

- Використання в процесі навчання різних **нестандартних завдань, робота в групах**. Наш досвід доводить, що гарні результати дає робота у малих

творчих групах – парах, діадах (горизонтальних, вертикальних, перехрестних) – статичних та динамічних. У цих групах можна переказувати окремі частини літературних творів, перевіряти домашнє завдання або завдання на уроці, розв'язувати спільну навчальну проблему.

- **Створення проблемних ситуацій та полемічний характер матеріалу**, що вивчається. Наприклад, пропонуємо провести урок-дебати в 10 класі під час вивчення роману Л. М. Толстого «Анна Кареніна» на тему: «Чи мають право чоловік/дружина жити за порухами власної душі?».

- **Зіставлення твору з його екранізацією або постановкою на сцені**. Цей прийом застосовуємо під час вивчення наступних творів: «Майстер і Маргарита» М. Булгакова, «Аліса в Країні Див» Л. Керролла, «Полліанна» Е. Портер та ін.

- **Використання музики, співу учнів**. Наприклад, на урок виразного читання сонетів Ф. Петрарки та В. Шекспіра пропонуємо підготувати не лише виразне читання напам'ять поезії, а й підібрати в якості супроводу музичний твір, пояснивши, що саме споріднює ці твори.

- **Використання репродукцій картин, художня творчість самих учнів**. Так відмінності реалізму та модернізму пояснюємо на прикладі творів образотворчого мистецтва.

Деякі з названих форм роботи є складовими сучасних уроків з **використанням ІКТ**.

Використання ІКТ на уроках – одна із дієвих форм активізації пізнавальної діяльності учнів. На уроках світової літератури особливе місце посідає метод яскравого образного початку, який розвиває емоційну та інтелектуальну чутливість. Образотворче мистецтво і музика роблять урок живим, створюють піднесену атмосферу в класі, вводять твір в культурно-історичний контекст. Фотографії, портрети у сукупності зі словом педагога створюють образ письменника, ілюстрації до твору допомагають уявити персонажів.

Так, під час вивчення оглядових вступних тем з літератури у 8-11 класах «Антична література», «Середньовіччя», «Відродження», «Бароко», «Класицизм», «Романтизм», «Література 1-ї пол. ХХ століття» доцільно запропонувати учням переглянути **слайди** із зображенням творів мистецтва та архітектури того чи іншого періоду, прослухати уривки з музичних творів композиторів того чи іншого періоду. Допомагає підвищити емоційну насиченість використання наступних **музичних творів**: пісень у виконанні А. Пугачової «ХХ століття» (на уроці в 11 класі під час вивчення вступної теми) та «Сонет» (під час вивчення сонетів В. Шекспіра в 8 класі), «Пісенька студента» (під час вивчення лірики вагантів у 8 класі) та ін. Доречним також є використання музичного супроводу під час читання підготовленим учнем чи вчителем уривків з повісті Купріна «Гранатовий браслет» на уроці позакласного читання в 10 класі.

Можливе також використання **аудіокниг**. Наприклад, під час вивчення роману Ч. Діккенса «Пригоди Олівера Твіста» в 10 класі або новели Ф. Кафки «Перевтілення» – в 11 класі.

Однією із найефективніших форм використання медійних матеріалів є **комп'ютерна презентація**. Презентація – форма подачі матеріалу у вигляді слайдів, на яких можуть подаватися таблиці, схеми, малюнки, ілюстрації, аудіо і відеоматеріали. Демонстрація презентації може відбуватися на екрані монітора комп'ютера чи на великому екрані за допомогою мультимедійного проектора, на екрані телевізора тощо. Глядачі бачать чергування зображень, яке може супроводжуватись звуковим оформленням – музикою, коментарем. Частіше демонстрацію супроводжує коментар окремої особи. Існує декілька різновидів класифікацій презентацій. За дидактичними ознаками вони поділяються на учительські та учнівські.

Прикладом учнівських презентацій є презентації, що розповідають про життя та творчість письменників або презентації, що супроводжують захист учнівських наукових робіт. Наприклад: «Скандинавський вимір творчості Дж. Р. Толкіна» – в 5 класі, «Семантико-експресивний аспект фразеологічних зворотів в творі В. Шекспіра «Гамлет» – в 9 класі, «Біблейські мотиви в романі М. Булгакова «Майстер і Маргарита» – в 11 класі. Зрозуміло, що працюють над науковими роботами учні старших класів, члени МАН, вони ж і розробляють презентації, а потім виступають із захистом в тих класах, де вивчаються твори, з якими пов'язані роботи.

Прикладом презентації вчителя може бути така, яка, наприклад, пояснює особливості композиційної будови твору («Час і простір в романі «Майстер та Маргарита»). Найчастіше презентація є лише частиною уроку, одним із його етапів, тому необхідно чітко уявляти мету її використання, обмежити час показу презентації та продумати запитання і завдання учням після її перегляду.

Використовувати презентацію можна під час різних типів уроків:

- Під час уроків-лекцій ІКТ активізують роботу класу, дозволяють залучити суміжні з літературою види мистецтв. Під час такого уроку учні обов'язково роблять записи у робочих зошитах. Наприклад, під час вивчення творчості Бальзака, Стендаля.

- Під час уроку аналізу тексту презентація дозволяє реалізувати інтегрований підхід до навчання, а залучення в ній фрагментів вистав, кінофільмів, ілюстрацій сприяє розвитку творчої уяви. Пропонуємо використовувати таку презентацію під час вивчення роману А. Камю «Чума».

- Під час узагальнюючих уроків в презентації використовуємо схеми, таблиці, робимо висновки.

- Під час проведення інтегрованих уроків – з історією, українською літературою, іноземною мовою. Як приклад – презентація на інтегрованому уроці з економіки та світової літератури в економічному 11 класі на тему «Гроші – добро чи зло?» за повістю О. Бальзака «Гобсек».

Унікальним способом реалізації творчого потенціалу учнів, творчого застосування їх знань і вмінь на практиці є **захист проектних робіт**. Виділяють наступні види проектів: прикладні, дослідницькі, інформаційні, рольово-ігрові. І саме ІКТ значно розширюють можливості залучення додаткової інформації під час підготовки до реалізації проекту. Через пошукові системи Інтернету, а також через електронні довідники, енциклопедії учні можуть знаходити

художні та літературознавчі тексти, біографічні матеріали, фотодокументи та ілюстрації і використовувати їх, наприклад, під час створення збірок філософської, інтимної, пейзажної лірики поетів Середньовіччя – у 8 класі, поетів-модерністів ХХ ст. – в 11 класі; під час створення «телепроектів» в 9 класі, які висвітлюють теми: «Одяг, кухня, здоров'я, музика і подорожі в Росії ХІХ століття як реалії, зображені в романі Пушкіна “Євгеній Онегін”», або для презентації творів кіно, образотворчого мистецтва, музики, втілень на театральних сценах світу трагедії В. Шекспіра «Ромео та Джульєтта».

Окремо потрібно виділити **комп'ютерні проекти, створені за технологією «Intel»**. Групи учнів, працюючи над темою, пов'язаною з вивченням того чи іншого літературного твору, самостійно працюють над інформаційними джерелами, самостійно створюють діаграми, схеми, які розміщують у підсумкових презентаціях, створюють публікацію, веб-сайт, буклети, працюючи з програмою «Publish». Прикладом такої роботи може бути проект учнів 11 класу «Магія Майстра», присвячений таємницям роману Булгакова «Майстер і Маргарита».

У результаті такого використання ІКТ формується креативна учнівська особистість – готова до швидкої переорієнтації, переходу до якісно нової структури мислення, нестандартних дій в екстремальних умовах.

У процесі спілкування на таких уроках учні відчують різні емоції: здивування з приводу почутої незвичайної думки, сумнів щодо її правдивості, задоволення від розумових зусиль. Обстановка на таких уроках сприяє розкріпаченню учнів, а крім того, стимулює позитивні емоції, на основі яких можуть сформуватися чуйність, взаємоповага, взаємодопомога.

А це означає, що названі форми роботи на уроках світової літератури роблять учнів багатшими естетично і морально, відкривають школярам безмежний світ духовної скарбниці людства, роблять поезію, книгу-казку, пригодницьку та історичну літературу, класичний роман – насуцною духовною потребою молодих громадян України.

Уроки зарубіжної літератури повинні прилучати дітей та підлітків до духовної скарбниці людства, надавати їм основи естетичного і морального виховання.

І результатом роботи на уроках повинна стати не тільки оцінка учня, але й його духовно-емоційний розвиток.

Але як його прослідкувати?

Пропонуємо на першому ж уроці-знайомстві з класом провести таку анкету:

Розташуйте цифри від 1 до 12 поряд з переліченими поняттями, в залежності від того, наскільки вони важливі чи неважливі у вашому житті.

- Здоров'я.
- Особисте благополуччя.
- Щастя близьких людей.
- Свобода.
- Дружба.
- Кохання.

- Достаток.
- Гідність.
- Розум.
- Шляхетність.
- Духовність.
- Цілеспрямованість.

Практика показала, що якщо під час першого анкетування такі поняття, як «духовність», «шляхетність», «гідність» займають переважно останні місця (10-12), то через рік-два вони підіймаються на 5, 6, 7 сходинку. І ми впевнені, що уроки світової літератури будуть сприяти тому, що через декілька років «духовність» займе одне з головних місць у житті теперішніх учнів.

На нашу думку, кожен вчитель може і повинен в своїй роботі спиратись на такий вислів Шиллера: *«Краса мусить вивести людину на істинний шлях. Красу треба зрозуміти як необхідну умову існування людства»*. Краса – це кінцева мета і уроків зарубіжної літератури, краса людської душі, душі наших учнів.

### **Список використаної літератури**

1. Активные формы преподавания литературы: [Лекции и семинары на уроках в ст. классах] / [Р. И. Альбеткова, С. Г. Герке, Л. П. Гладкая и др.]; Сост. Р. И. Альбеткова. – Москва: Просвещение, 1991. – 175 с. – (Б-ка учителя лит.).
2. Буцька І. В. Формування та розвиток критичного мислення учнів на уроках зарубіжної літератури через упровадження компетентнісного підходу в навчанні / І. Буцька // Зарубіжна література в школі. – 2010. – № 3(123). – С. 10–13.
3. Вавдіюк Н. В. Формування ключових компетенцій учнів через проектну діяльність / Вавдіюк Н. В. // Зарубіжна література в школі. – 2009. – №23(119). – С. 36–39.
4. Гамезо М. В. Атлас по психологии: [инф.-метод. материалы к курсу «Общая психология»: учеб. пособие для студентов пед. институтов] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – Москва: Просвещение, 1986. – 272 с.
5. Грицевский И. М. От ученика – к творческому замыслу урока: [кн. для учителя] / И. М. Грицевский, С. Э. Грицевская. – Москва: Просвещение, 1990. – 207 с.
6. Класному керівнику: як оцінити ефективність виховної роботи / упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко. – Київ: Шк. світ, 2010. – 120 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
7. Культурологічні та діалогічні кроки вивчення зарубіжної літератури в школі // Зарубіжна література в школі. – 2010. – №9(129). – С. 8–9.
8. Мартинець А. М. Сучасний урок зарубіжної літератури / А. М. Мартинець. – Харків: Вид. група «Основа», 2005.
9. Меркин Г. С. Путь к сотворчеству: Уроки и внеклассная работа по лит.: [кн. для учителя: Из опыта работы] / Г. С. Меркин, Б. Г. Меркин. – Москва: Просвещение, 1991. – 128 с.
10. Освітні технології: [навч. – метод. посіб.] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; За заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ:

А.С.К., 2002. – 64с.

11. Поиск новых путей: Из опыта работы / Сост. С. Н. Громцева. – Москва: Просвещение, 1990. – 191с.

12. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / Родигіна І. В. – Харків: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8 (32)).

13. Сафарян С. Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі сучасного змісту шкільної літературної освіти / Сафарян Світлана // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – №10. – С. 4–6.

14. Школа молодого вчителя / Упоряд. М. Голубенко. – Київ: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шкіл. світу»).

15. Штанько Л. І. Зарубіжна література. Інтерактивні технології на уроках. 5–12 класи / Людмила Штанько. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.

**УДК 182:1**

**О. І. Горбунова,**

*учитель української мови та літератури,  
Криворізька загальноосвітня школа I–III ступеня №126,  
м. Кривий Ріг*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФІДБЕКУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

***Горбунова О. І. Особливості впровадження інтерактивної технології фідбеку на уроках української літератури.***

*У статті йде мова про можливості нової технології фідбеку на уроках української літератури. Авторка статті презентувала сутність технології фідбеку та розкрила особливості її використання у шкільній практиці. Технологія фідбеку дозволяє створити комфортну атмосферу на уроках літератури, забезпечує поступове входження учнів в тему уроку з використанням ігрових вправ у парах.*

***Ключові слова:*** технологія, фідбек, комунікація, зв'язок, інноваційні форми.

***Горбунова Е. И. Особенности внедрения интерактивной технологии фидбека на уроках украинской литературы.***

*В статье идет речь о возможностях новой технологии фидбека на уроках украинской литературы. Автор статьи презентвала сущность технологии фидбек и раскрыла особенности её использования в школьной практике. Технология фидбека разрешает создавать комфортные условия на уроках литературы, обеспечивает постепенное входжение учеников в тему урока с использованием игровых упражнений в парах.*

***Ключевые слова:*** технология, фидбек, коммуникация, инновационные формы.

***Horbynova O. Peculiarities of implementing interactive feedback technology at the lessons of Ukrainian Literature.***

*The paper investigates the opportunities of using new feedback technologies on the lessons of Ukrainian literature. It represents the notion of feedback technology and reveals the peculiarities of its usage in school practice. The feedback technology allows creating a comfortable atmosphere at the Literature lessons. It also ensures the gradual understanding the subject of the lesson by students while accomplishing game exercises.*

**Keywords:** *technology, feedback, communication, connection, innovative forms.*

Як відомо, нині саме інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька важливих завдань літературної освіти: розвинути комунікативні вміння й навички учнів, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного.

Фідбек – це технологія зворотного зв'язку, критичного коментаря до чогось. Цю технологію успішно застосовують у різних галузях наук. Як відомо, фідбек – це комплекс вербальних (словесних) та невербальних (мова тіла, інтонація) засобів взаємодії між учнями з метою передачі особистих думок, вражень та пропозицій у швидкому темпі і за досить короткий час. На уроці літератури під час вивчення твору така технологія забезпечує миттєву реакцію питання/відповідь. Указана технологія дозволяє під час проведення уроку залучити мову тіла, інтонації, жести, міміку учня. Сьогодні нова технологія фідбеку суттєво знімає нервову напругу, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання, сприяє швидкому засвоєнню навчальної інформації.

Мета проведення фідбеку на уроках літератури – створення комфортної атмосфери, поступове входження в тему, створення мотивації. Фідбек передбачає ігрові вправи у парах, що сприяє налагодженню комунікації.

Отже, у статті спробуємо визначити основні функції фідбеку та дослідити значущість указаної технології на уроках української літератури.

Технологія фідбеку, зазвичай, починається із формулювання проблеми, котру під час вивчення твору літератури планує обговорити вчитель. Наступним кроком буде процес обговорення проблеми. Це обов'язково повинно відбуватись в особистій розмові, тобто один на один. Надання негативного фідбеку навіть у присутності ще однієї людини, або більше – цілої команди, природно викличе у співрозмовників захисну реакцію. Вони почуватимуться у меншості, і конструктивного діалогу, а тим більше ефективного вирішення проблеми очікувати від такого кроку не варто. Важливу роль відіграє мова тіла та інтонація. Хто б міг подумати, більшість психологічних досліджень показують, що те, що ми говоримо, насправді не так вже й важливо при спілкуванні з іншою людиною/людьми. Мова тіла, наші рухи, свідомі та несвідомі, а також інтонація, з якою ми говоримо – це наймовірні 80% усієї інформації, що сприймає загалом від нас співрозмовник.

А тому говоримо спокійно, зосереджено, на звичайних тонах, дивимось співрозмовникові в очі.

Класична структура для фідбеку – сендвіч. Робимо невеликий вступ (це, як правило, робить вчитель), говоримо про позитивні якості персонажа роль якого виконує учень. Але все по-чесному, без фальші або лестощів. Далі йде «начинка» – те, заради чого, власне, все відбувалося. Ну, і намагаємось завершити розмову теж на хорошій ноті – «закрити сендвіч».

Основна частина розмови повинна включати в себе такі частини: описання проблеми – описання повинне бути точним і не містити непотрібних подробиць. Довгі монотиради втомлюють та відключають увагу. Не давайте співрозмовнику нудьгувати; пошук шляхів вирішення проблеми. Дозвольте співрозмовнику самому запропонувати їх. Якщо він не може, то запропонуйте свої; обговорення реалізації знайдених шляхів. Треба для себе зрозуміти, що кожна сторона розмови чітко зрозуміла, що вона має робити для того, щоб уникнути повторення проблеми в майбутньому; визначення стану, при якому буде вважатись, що проблема вирішена. Потрібно дати можливість учню зрозуміти, чого ви очікуєте в результаті цієї розмови.

Сьогодні стало дуже популярним явище писати відгуки про враження від подорожей, готелів, ресторанів, від прочитаної книги тощо. Сайти, сторінки фейсбуку наповнені такого виду інформацією. Сучасний учень також все частіше долучається до такого виду діяльності в Інтернеті. То ж чому б не застосувати цю технологію під час вивчення творів української літератури і таким чином дещо модернізувати уявлення учнів про сам твір, по-новому його переосмислити.

Що таке фідбек? На жаль, далеко не всі це знають. І дуже погано, що багато геймерів також не завжди в курсі, чим є фідбек і як він може позитивно вплинути на їхні майбутні враження. Тому далі докладніше буде розглянуто поняття «фідбек». У принципі, фідбек чимось схожий на шкільний твір, тобто учневі потрібно буде в подробицях описати свої враження про твір і дати власну оцінку, а також рекомендації – що саме вас не влаштувало, що або хто з персонажів вразив найбільше, що б ви хотіли змінити.

Отже, зворотний зв'язок в більшості випадків являє собою своєрідний відгук, який відправляється прямо до розробника або творцеві продукту, яким ви користувалися – ось так діє фідбек. Що таке зворотний зв'язок в комп'ютерних іграх? Тут все йде трохи інакше, але, за великим рахунком, ситуація практично нічим не відрізняється. Справа в тому, що у випадку з комп'ютерними іграми предметом фідбека можуть бути найрізноманітніші аспекти гри або ж сама гра в цілому. Більш того, існує прийнятна форма зворотного зв'язку з тими розробниками, які надають геймерам таку можливість, так що вам не доведеться ламати голову над тим, щоб придумати, як оформити свій відгук. Так що користувач в будь-який момент можете написати і послати розробнику фідбек гри. І тоді, можливо, можна побачити результат своїх старань в черговому патчі або в продовженні проекту.

Перш ніж писати текст фідбеку потрібно чітко позначити, про що піде мова. Необхідно вказати до кого конкретно з персонажів написаний відгук, які



саме аспекти його діяльності хоче зачіпити автор фідбеку. Тільки потім можна переходити до змістовної частини.

Як і в шкільному творі, у фідбеку є основна частина, в якій учень висловлює всі свої думки з приводу поведінки персонажів твору літератури. Тільки не варто писати великих листів, в яких учень будете розповідати про абстрактні речі, варто зекономити не тільки часу, але і час учнів, які будуть читати цей фідбек. Учень повинен чітко позначити свою точку зору і виокремити пункти, які він хоче в першу чергу донести до персонажа твору.

Найголовніша частина фідбеку – це узагальнення, а точніше висновки. Саме на них варто звертати увагу у першу чергу. В основній частині учні можуть презентувати суть проблеми, загальні враження, плюси і мінуси, але саме у висновках вони повинні вказати те, що б їм хотілося б побачити в діях і вчинках персонажа. Такий вид діяльності розвиває творчу уяву учнів, дозволяє їм долучитися до процесу створення тексту твору. У такий спосіб зовсім по-іншому відбувається переосмислення твору художньої літератури.

Збір відгуків на твір організовує модератор, котрий відслідковує грамотність записів у книзі під назвою гестбук, тобто книга вражень. Потім під час уроку модератор зачитує відгук і підводить підсумки щодо загального враження про твір художньої літератури. Книгу, як правило, заповнюють під час уроку, передають її учням, або ж на перервах. Відгук повинен складатися із двох речень. Він може стосуватися конкретного персонажа, або усього автора, тут можуть бути конкретні запитання й до письменника.

Досвід застосування у практику шкільного життя технології фідбеку відомий серед учителів шкіл м. Ужгород. Так, саме вчителі розглядають цю технологію як ефективний засіб співпраці педагога з учнями під час навчально-виховного процесу [2]. На їхню думку, *«... основним елементом описаної технології, що здатний підвищити ефективність корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в дошкільному закладі, є ефект «фідбеку», тобто зворотного зв'язку батьків на дію, подію чи взаємодію. Порівняння результатів діагностик рівня розвитку дітей та ступеня підвищення педагогічної освіченості батьків, проведених на діагностичному та аналітико-узагальнювальному етапах, засвідчують, що реалізація під час роботи з батьками дошкільників технології «Фідбек» значно підвищує ефективність та результативність корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи. Утім, попри усі очевидні переваги дистанційної роботи, не варто недооцінювати використання традиційних форм співпраці з батьками. Доцільно вміло поєднувати їх з інноваційними, систематично перевіряючи ефективність обох»* [2, с. 24].

Учителі шкіл м. Ужгорода пропонують такі види дистанційної роботи із застосуванням технології «фідбек» ІКТ, як: мережа Інтернет; електронна пошта; соціальні мережі; відео конференції; онлайн-консультації («залиште повідомлення»); тематичний блог; chat; viber; skype. sms-повідомлення.

Отже, досвід використання технології фідбеку у шкільній практиці вказує на необхідність експериментального застосування та розробки основних принципів упровадження цієї технології на уроках української літератури, адже

відгук на прочитану книгу, можливість створення діалогічної ситуації сприяють зацікавленості учнів твором літератури, спонукають їх до такого важливого й аналітичного процесу, як читання книг.

Перед учителем української літератури сьогодні стоїть одне із найважливіших завдань – це залучити учнів до читання творів літератури. Останнім часом це одна із найактуальніших проблем уроків української літератури. Адже скільки б ми не розробляли нових підходів до вивчення твору літератури, скільки б не апробували нових форм аналізу твору художньої літератури – без знання тексту твору жоден урок української літератури не буде ефективним. Звичайно, нові інтерактивні технології останнім часом суттєво урізноманітнили процес вивчення творів української літератури, проте не всі із запропонованих технологій сприяють підвищенню якості знань учнів. Учитель експериментуючи, кожного разу покладає надії, що нова інтерактивна технологія допоможе йому активізувати читацький інтерес учнів до творів української літератури.

Сучасна методика нагромадила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, спосіб зробити її розкутою, нав'яти впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

Звісно, що вміле застосування інноваційних форм роботи дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього існує такий алгоритм: визначити рівень підготовленості класу до сприйняття тієї чи іншої технології; провести достатню попередню підготовку; забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи; дати учням інструктивні матеріали.

У технології фідбеку існує вираз «дати фідбек», котрий означає, що необхідно проаналізувати якусь ситуацію, дати їй оцінку, зробивши усе це миттєво. По суті фідбек задає такий формат, у межах якого його учасники спочатку згадують найважливіші події твору літератури, діляться своїми враженнями, але в чітко обмежений час не менше 2 хвилин і не більше. Фідбек не повинен зводитися тільки до відповідей учнів типу «сподобалося» чи «не сподобалося». Фідбек можна застосовувати і в парах, і в команді, і в мікрогрупах. Проговорюючи свої власні враження від прочитаного, учні закріплюють матеріал, будують місток взаємодії з учнівським колективом.

Отже, під час вивчення усім відомої й такої улюбленої учнями повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдешева сім'я» можна ефективно застосувати технологію «фідбеку». Для цього формується команда з 4-5 учнів, яким дається 2 хвилини по черзі коротко поділитися враженнями від прочитаного твору. Далі кожен із учнів, котрий виконує роль персонажа твору Омелько, Лаврін, Карпо, Мелашка, Мотря, Маруся Кайдашиха ставлять один одному запитання такого типу:

Маруся Кайдашиха до Мотрі:

І от як себе почуваєш після того, як видавила мені око?

Мотря повинна дуже швидко дати відповідь не роздумуючи.

Наступний фідбек-діалог між братами Лавріном і Карпом:

І як далі будемо жити?

Чи не здається тобі, що в усьому винні жінки?

Далі пропонуємо питання Омелька до членів усієї родини:

За що ж мені така халепа?

Як жити мені старому в такому соромі?

Допоки вже будуть усі ці чвари?

Члени родини по черзі одним реченням дають відповіді на питання.

На увесь фідбек має піти не більше 5 хвилин. Якщо учні не вклялися у час, то модератор (тут його роль може виконувати як вчитель, так і хтось з учнів) закінчує процес обміну інформацією. Інший учень по завершенню фідбеку пропонує класу висловити свою точку зору, щодо відповідей на поставлені питання.

Таким чином, такий різновид інтерактивної технології можна успішно використовувати на етапі закріплення учнями знань про твір. Рамки фідбеку не дозволяють його учасникам витратити час, відволікатися, адже від того, як швидко вони відповідатимуть залежить їх оцінка.

Ще один фідбек за цим твором можна запропонувати учням записати свої відгуки у гестбук. Відгук має складатися з п'яти речень, указувати не тільки на позитивні моменти від прочитаного, а й вказівки на ймовірні недоліки тексту твору, побажання щодо можливого продовження кінцівки твору літератури. Після того як відгуки були записані, модератор на початку уроку їх оприлюднює й констатує той факт, настільки прочитаний та проаналізований твір виявився цікавим, викликав відповідні реакції у читачів, змусив замислитися, чи був повчальним його зміст.

Такого виду роботу сприяє тому, щоб виявити читацькі інтереси сучасних учнів, які зовсім по-іншому дивляться на персонажів творів української класичної літератури.

Указану технологію можна застосувати і під час вивчення повісті О. Кобилянської «Земля». Зворотній зв'язок під час вивчення цього твору можна змодельовати на особистість письменниці. За принципом «Ваша думка важлива мені, тож напишіть її мені». Учні у письмовій чи то в усній формі висловлюють свої думки письменниці щодо повісті «Земля». Звернення починають словами:

«Шановна Ольго Юліанівно, прочитавши Ваш твір я б хотіла....»

«Ольго Юліанівно, а чи не здається Вам, що...»

«Ольго Юліанівно, хотілося б Вам...».

Низка запитань такого типу, розвиває творче мислення учнів, виховує відповідальне ставлення до прочитаного, спонукає серйозно поставитися до пропозиції зворотного зв'язку із письменником. Тут не обов'язково повинні звучати відповіді учнів на запитання у відгуках, вчитель має оцінити логіку мислення учнів, рівень їхньої зацікавленості твором, глибинність проникнення

у світ творчої лабораторії письменниці. Така технологія дозволяє виявити те, якою постає в уяві учнів XXI століття письменниця XIX століття, світ її творів.

Отже, нова і по суті оригінальна інтерактивна технологія поступово завойовує своїх прихильників серед освітян, дає можливість урізноманітнити різні види роботи на уроках української літератури. Такого типу інтерактивна технологія дає можливість залучення учнів до процесу прочитання тексту твору літератури, вона сприяє вмінню швидко реагувати на систему запитань, вона розкриває таке важливе для вчителя сучасне розуміння теми й проблеми твору художньої літератури.

Тож технологія фідбеку сьогодні розвиває уміння учнів краще формулювати свою точку зору, виявити власне розуміння функцій того чи того персонажа твору літератури. Використовуючи методики фідбеку на уроках української літератури, вчитель виступає у ролі спостерігача за думками, формулюванням висновків учнів, адже він сам для себе з'ясовує те, яким бачить сучасний учень персонажа, чи правильно він розуміє його життєву позицію, чи усвідомлює він його життєві принципи.

### **Список використаної літератури**

1. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – №3–4 (14–15). – С. 71–74.

2. Технологія «фідбеку» у навчально-виховному процесі вчителів шкіл м. Ужгород // Імідж сучасного педагога. – 2016. – №5 (45). – С. 23–27.

**УДК 373.5.016:821.0]:808.5**

**Н. П. Мещерякова,**

*канд. пед. наук, доцент,*

*Криворожский государственный педагогический университет,*

*г. Кривой Рог*

## **СЛОВАРНО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ**

*Мещерякова Н. П. Словниково-фразеологічна робота на уроках вивчення художнього твору як основа розвитку мовлення учнів.*

*У статті з'ясовується специфіка словниково-фразеологічної роботи на уроках вивчення художнього твору та її роль у розвитку мовлення учнів, а також умови збагачення словникового запасу.*

*Ключові слова: розвиток мовлення, словниково-фразеологічна робота, семантизація, аналіз художнього твору, літературна освіта.*

*Мещерякова Н. П. Словарно-фразеологическая работа на уроках изучения художественного произведения как основа развития речи учащихся.*

*В статье выясняется специфика словарно-фразеологической работы на*

уроках изучения художественного произведения и ее роль в развитии речи учеников, а также условия обогащения словарного запаса.

**Ключевые слова:** развитие речи, словарно-фразеологическая работа, семантизация, анализ художественного произведения, литературное образование.

***Meshcheriakova N.P. Dictionary and phraseological work in the lessons of studying a fiction as the basis for the development of students' speech.***

*The article defines the specificity of the dictionary and phraseological work in the lessons of the study of the fiction and its role in the development of students' speech, as well as the conditions for enriching the vocabulary.*

**Keywords:** speech development, dictionary and phraseological work, semantization, analysis of a fiction, literary education.

Работа по развитию речи, и в частности по обогащению словарного запаса учащихся, сопутствующая изучению художественных произведений, является важным элементом школьного курса литературы и играет особую роль в литературном образовании учащихся. Именно овладение речевой культурой способствует обогащению словарного запаса, поиску необходимых средств выразительности, развитию памяти, воображения, грамотному выражению своих мыслей.

Воспитывая учащихся на лучших образцах классической и современной литературы, школа призвана развивать их языковое чутье, формировать здоровые эстетические вкусы, совершенствовать практические навыки речи. Психологами установлено, что речь учащихся обогащается быстрее и плодотворнее, когда они переживают эмоциональный подъем, живо реагируют на события в жизни героев, испытывают глубокие эстетические чувства. В свою очередь, развитие речи благотворно влияет на решение образовательно-воспитательных задач, т.к. человек, обладающий высокой речевой культурой, глубже и эмоциональнее воспринимает прочитанное, живее откликается на прекрасное в литературе и жизни. Сложные душевные переживания школьников проявляются в их активной речевой деятельности, в процессе высказывания самостоятельных суждений, которые особенно ценны для формирования речевых умений и навыков.

На уроках анализа художественного произведения важно побуждать учащихся к самостоятельным высказываниям, постепенно усложняя задания: вначале в ходе диалога-беседы, поощряя развернутые ответы на поставленные вопросы, затем предлагая подготовить выступление на определенную тему и наконец переходя к подлинным монологическим высказываниям на предложенную тему.

Такая же система постепенного усложнения заданий должны реализоваться при обучении школьников репродуктивной и продуктивной речи. Репродуктивная речь основывается на готовом образце, который предлагается воспроизвести с той или иной степенью приближенности к источнику. Продуктивная же речь базируется на самостоятельном отборе

языковых средств – лексических, грамматических, стилистических, что придает ей относительно большую сложность.

Ученые-методисты: Б. Н. Головин, З. И. Калмыкова, В. Я. Коровина, К. В. Мальцева, отдавая должное художественной литературе как мощному средству воспитания, предъявляют высокие требования и к развитию речи учащихся.

Говоря о мастерстве устной речи, В. В. Голубков подчеркивал не только ее словесное оформление, но прежде всего содержательность, глубину мысли. «Мастером устной речи мы называем того, кто удовлетворяет трем основным требованиям: говорит 1) содержательно и убедительно, 2) последовательно и логично, 3) кратко, правильно, эмоционально и выразительно» [1, с. 27].

**Цель** статьи – выявить специфику словарно-фразеологической работы учащихся в процессе анализа художественного произведения.

Обогащению словарного запаса учащихся способствует соблюдение следующих условий: тщательный отбор и оптимальная дозировка речевого материала; тесная связь между различными видами речевой деятельности учащихся (слушание, говорение, чтение, письмо); развитие всех уровней владения речью – рецептивной, репродуктивной, продуктивной; умелое использование благоприятных для развития речи условий (параллельное использование русской и украинской литературы, владение русским и украинским языками).

Осуществляя речевое развитие школьников на занятиях по литературе, учитель должен опираться на знание особенностей коммуникативной деятельности, так как усвоение языка и речи наиболее эффективно происходит в процессе общения. Деятельность общения требует такого контакта с другими людьми, при котором ученик видит в них себе равных и потом рассчитывает на обратную связь. Речевое общение есть один из видов коммуникативной деятельности.

Лингводидактический подход помогает школьникам формировать умения строить речевые произведения, обладающие определенными стилистическими особенностями. Такие умения лингводидакты считают высшими и для их развития и совершенствования предлагают следующие группы упражнений, выполнение которых хорошо согласуется со спецификой литературы как учебного предмета и способствует повышению уровня языковой и литературной креативности школьников. Например: упражнения по реализации ролевого принципа развития речи; упражнения с элементами развития продуктивного артистизма речи; развитие умений художественной критики; развитие умений эстетического анализа текста; упражнения на приобщение школьников к герменевтической исследовательской процедуре при работе с текстом, например, придумать свое окончание произведения, создать режиссерские ремарки.

Ведущими принципами организации работы по совершенствованию речевой деятельности учащихся в связи с изучением литературы является неразрывное единство этой работы с анализом художественного произведения, с интеллектуальным, нравственным и художественно-эстетическим развитием.

Это положение заявлено в трудах В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой, Н. В. Колокольцева, предостерегавших учителей от формального подхода к занятиям по совершенствованию речевой культуры школьников, от отрыва их от работы по литературному образованию.

Одним из основных направлений работы по развитию речи школьников является словарно-фразеологическая работа с текстом художественного произведения и литературно-критических материалов.

Внимание к слову на уроках литературы дает возможность учащимся и более глубоко проникнуть в идейный и художественный смысл изучаемого произведения, и обогатить собственную речь.

Четко продуманная система позволяет организовывать усвоение словарного запаса целенаправленно, управляемо, с обеспечением ожидаемых результатов.

Следует стремиться к тому, чтобы внимание учащихся к словарной работе поддерживалось на всех этапах изучения литературного произведения. Большое значение при этом имеют качество изложения, формы подачи материала, применение средств наглядности все видов. Разнообразные задания должны пробуждать интерес своей новизной и предусматривать применение лексических знаний в речевой практике учащихся.

Обогащение активного словаря учащихся – длительный процесс. Прежде всего необходимо научить школьников подбирать нужное выразительное слово в контексте. (Например, рассказывая о повести «Тарас Бульба», ученик употребляет выражение: «Тарас относился к сыновьям гордо», что является недопустимым.) «Умелая, тактичная помощь учащимся в исправлении активного использования новых слов в речи – путь продуктивного освоения лексического богатства языка» [3, с. 17].

Важнейшую роль в методике словарно-фразеологической работы на уроках литературы играет качественный отбор лексики для активного (продуктивного) усвоения.

Словарный минимум в средних классах в значительной мере определяется программой по литературе. Часть нужной лексики функционирует в художественных текстах, другая – в учебных статьях. Научно обоснованный отбор необходимой лексики невозможен без словарно-фразеологического анализа изучаемых произведений.

Принцип методической целесообразности предполагает отбор слов, позволяющих наиболее точно и обобщенно характеризовать явления общественной жизни и нравственно-психологический облик человека.

«В процессе анализа текста выбираются отдельные слова, выражения и фразы, требующие специального толкования (слова, незнакомые учащимся, идиомы, метафорические выражения); особое внимание при этом уделяется «ключевым» словам и выражениям, составляющим как бы основу данного текста; учитываются также грамматические, стилистические, композиционные особенности текста» [3, с. 20].

При отборе слов для активного усвоения учитываются, в первую очередь, такие слова, которые несут наибольшую смысловую нагрузку в раскрытии

идейного содержания произведения. Очень важно использовать активизируемую лексику в учебных статьях, во вступительных комментариях, справках историко-литературного и теоретико-литературного содержания, биографических очерках и других материалах, сопутствующих литературным текстам.

Различают три основных способа семантизации: наглядный, переводной и пояснение средствами изучаемого языка.

Семантизация средствами наглядности применяется в основном на уроках художественного восприятия произведения, когда возможен показ предмета, демонстрация кадров из фильма, привлечение смежных видов искусств. Для пояснения значения новых слов можно использовать экскурсии на природу, которые помогут учащимся, глубже воспринять пейзажные зарисовки в произведениях художественной литературы.

Переводная семантизация осуществляется при помощи перевода, словотолкования, подбора лексических аналогов. При использовании перевода важно учитывать многозначность слов.

Широкие возможности открываются для привлечения образно-смысловых соответствий при изучении русских и украинских фразеологизмов, пословиц и поговорок, сходных по значению (*держать пари – битися об заклад; старого воробья на мякине не проведешь – старого лиса тяжело зловити*). Подобные сопоставления обогащают речь учащихся, дают им возможность реально ощутить лексико-фразеологическое богатство, образность и меткость как украинского, так и русского языков, воспитывают эстетическое чувство.

Наиболее эффективным способом семантизации средствами изучаемого языка является пояснение путем использования уже известных слов. Учащиеся имеют достаточно широкий словарный запас, чтобы, опираясь на него, можно было пояснить значительную часть новых слов; при этом закрепляется и ранее усвоенный словарный фонд.

Распространенными методическими приемами объяснения новых слов средствами русского языка являются: объяснение при помощи знакомого синонима, объяснение с привлечением антонима, словотолкование, морфологический анализ, синтаксический разбор предложения, комбинированный способ семантизации слов.

Основой обогащения словаря является, по мнению Т. А. Ладыженской, «введение в языковое сознание ребенка рядов отбора лексических элементов – языковых словарных объединений (тематических групп слов, синонимических рядов), система которых позволяет отобрать для любого отрезка речи нужные, единственно необходимые слова» [2, с. 124].

К основным приемам закрепления лексики относят: составление словарей и словарных таблиц, введение активизируемых слов в связные тексты, употребление лексико-фразеологического состава произведения в процессе анализа художественного произведения.

Многообразные виды упражнений по обогащению словарного запаса учащихся направлены на приобретение навыков использования новых слов в



своей речи в соответствии с существующими нормами языка и с учетом конкретной ситуации. При этом особое значение приобретает внимание к слову в процессе усвоения содержания и в ходе анализа художественного текста.

Широкий диапазон изучаемых в школе литературных произведений позволяет практиковать разнообразные методические приемы развития устной речи в соответствии с жанровыми и идейно-художественными особенностями того или иного произведения: выразительное чтение и пересказ, лексическое обогащение и стилистические упражнения, устное словесное рисование и драматизация, обрисовка нравственно-психологического облика героя и уяснение авторской позиции, выражение личностного отношения читателя к изображенному в произведении, сопоставление литературных фактов с жизненными ситуациями.

Изучение литературных произведений вносит в лексикон учащихся множество художественно-образных слов, эпитетов, сравнений, метафор и т.п., что позволяет значительно обогатить их словарный запас.

Заботясь о расширении словаря учащихся, нельзя терять чувства меры. Чрезмерное увлечение запоминанием незнакомых слов может увести от литературного произведения. Словарная работа на уроке литературы полезна в той мере, в какой она опирается на материал литературного произведения и помогает раскрыть его.

Таким образом, словарная работа не является обособленным звеном процесса изучения художественного произведения. Она сопутствует всем этапам работы над ним: во вводной беседе обеспечивает лексическую подготовку к восприятию произведения; в процессе работы над текстом обогащает учащихся как ценной лексикой из текста, так и словарем анализирующего плана; на завершающих занятиях помогает овладеть навыками синтеза, обобщений.

#### **Список использованной литературы**

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – Москва: Просвещение, 1962. – 496 с.
2. Ладыженская Г. Л. Методика развития речи на уроках русского языка / Г. Л. Ладыженская. – Москва: Просвещение, 1980. – 170 с.
3. Мальцева К. В. Развитие устной речи учащихся на уроках литературы [пособие для учителя]. – Киев: Радянська школа, 1987. – 144 с.

**О. В. Мохначева,**  
канд. филол. наук, доцент,  
Криворожский государственный педагогический университет,  
г. Кривой Рог

### **«КОРАЛИНА» НИЛА ГЕЙМАНА В НОВОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

***Мохначова О. В. «Коралина» Нила Геймана в новой школьной программе по зарубежной литературе.***

*У статті проаналізовано зміни, які було внесено до шкільної програми із зарубіжної літератури для 10-11 класів. Підкреслено важливу роль гуманітарної освіти як фактору, що розвиває інтелектуальні здібності учнів, і необхідність оновлення програми. Наведене судження Ніла Геймана про роль читання в сучасному «постграмотному» світі. На основі аналізу його повісті «Коралина» зроблено висновки про те, що текст має безсумнівні художні якості, вивчення яких повинно бути спрямовано на підвищення читацької зацікавленості учнів.*

***Ключові слова:*** шкільна програма, читацька зацікавленість, фентезі, квест, психологічна задача.

***Мохначева О. В. «Коралина» Нила Геймана в новой школьной программе по зарубежной литературе.***

*В статье анализируются изменения, внесенные в школьную программу по зарубежной литературе для 10-11 классов. Подчеркивается важная роль гуманитарного образования как фактора, развивающего интеллектуальные способности учащихся, и необходимость осовременивания программы. Приводится суждение Нила Геймана о роли чтения в современном «постграмотном» мире. На основе анализа его повести «Коралина» делаются выводы о том, что текст обладает несомненными художественными достоинствами, изучение которых направлено на повышение читательской заинтересованности учащихся.*

***Ключевые слова:*** школьная программа, читательская заинтересованность, фэнтези, квест, психологическая задача.

***Mokhnachova O. «Coraline» by Neil Gaiman in new school programme for foreign literature.***

*The Article analyzes the changes, that were brought in school programme for foreign literature of 10-11 forms. A key role of humanitarian education as a factor that develops intellectual skills of pupils and the necessity of modernization of the programme are emphasized. The Neil Gaiman's judgement about the role of reading in contemporary «post-literate» world is mentioned. On the basis of analysis of his novel «Coraline» the conclusion about the text having undoubted artistic value, the*

*studying of which is directed to the increasing of the learner's interest in reading, is made.*

**Keywords:** *school program, reader interest, fantasy, quest, psychological problem.*

Вопрос о роли гуманитарного образования школьников периодически уходит на периферию педагогических дискуссий лишь с тем, чтобы вернуться с большей остротой. Сокращение часов, отведенных современными учебными программами на изучение специальных предметов, касается и зарубежной литературы. Вместе с тем, литература как никакая другая дисциплина способствует развитию интеллекта и мышления, формированию речи школьников, раскрывает их потенциальные возможности, а также вырабатывает коммуникативные умения, без которых невозможна социализация личности. Осваивая через высокую литературу художественную картину мира, на разных этапах своего становления школьники приобретают навыки аналитико-оценочного подхода к реальности, учатся видеть детали, прослеживать логику поступков и противоречия деклараций. Не каждый ребенок может стать специалистом-технологом или программистом, не у всех проявляются способности в физике или биологии, но литература как опыт формирования знаний о человеческом бытии необходима всем без исключения.

Научив ребенка читать и писать, наивно рассчитывать, что он продолжит наращивать интеллектуальный опыт самостоятельно, выбирая «правильные» книги и фильмы, что не переменным качеством его личности станет «страсть к познанию» как философское предназначение человека априори. Уроки литературы призваны не только приучить школьника к процессу чтения, но могут помочь сформировать его эстетический интерес, дать художественные ориентиры, которые если и проявятся не сразу, но складываются в процессе обучения в определенную систему. Школьная программа по литературе преследует как раз такую цель.

Учебные программы, рекомендованные МОН от 2010-2011 года «Світова література» для 10-11 классов, предполагали изучение выдающихся произведений эпохи на трех уровнях: «Рівень стандарту» в объеме 1 час в неделю (35 часов на год), «Академічний рівень» – 2 часа (70 часов на год, из них 56 часов на текстуальное изучение) и «Профільний рівень» – 3 часа в неделю (105 всего, из них «На текстуальне вивчення літературних творів, розгляд біографічних відомостей про письменників і огляди періодів (явищ) літературного процесу – 75 год.»). Заданием для адаптации школьника к современному состоянию зарубежной литературы является на профильном уровне обзорное изучение «Помітних сучасних літературних явищ: творчості Ричарда Баха, Патріка Зюскінда, Паоло Коельо, Італо Кальвіно, Мілана Кундери, Харукі Мураками, Януша Вишневського та ін. Пріоритети сучасного світового книжкового ринку. Глобалізація як важливий чинник сучасного літературного процесу» [4]. Отдельно предложены для изучения «Дамаскин» М. Павича и «Парфюмер» («Запахи» в украинском адаптированном переводе) П. Зюскинда. Вынесенные в программу для дополнительного чтения У. Эко,

И. Кальвино, К. Рансмайер и Д. Фаулз, безусловно, ключевые имена вузовской программы по зарубежной литературе и важные вехи ее мирового движения, однако в школьном восприятии едва ли активно востребованы. Все перечисленные авторы и их общепризнанные литературные шедевры требуют подготовки куда более глубокой, чем та, которую за 1-2 часа способен дать даже самый талантливый преподаватель литературы, которому необходимо учитывать силовое поле постмодернизма с его стремительно развивающимися признаками, виртуозную авторскую игру с элементами текста и его смыслами, установку на культурную широту взглядов читателя, на интертекстуальную систему произведения и многое другое.

В этом смысле представляется, что новые программы по зарубежной литературе для 10-11 классов от 2018 года лучше адаптированы не только к современному литературному процессу, но и сориентированы на детское (или, точнее, юношеское) восприятие. Обновленная учебная программа по зарубежной литературе для 10-11 классов вступит в силу с 1 сентября 2018, по заявлению министерства образования, в ее обсуждении принимали широкие круги специалистов, поэтому авторства программы пока нет.

В списке, предлагаемом для 10 класса, на выбор учителя для изучения предложены: роман «Воздушные змеи» Ромена Гари, «Алхимик» Паоло Коэльо, творчество Нобелевских лауреатов поэта Томаса Йоста Транстремера или романиста Мо Яня («Гений»); цикл произведений про Адриана Моула Сью Таунсенд, «Почему наше будущее зависит от чтения» или «Коралина» Нила Геймана и «Кофе с кардамоном» Иоанны Ягелло.

Программу 11 класса пополнил британский писатель и публицист Джордж Оруэлл («Скотный двор» и «1984»); роман «Менады» аргентинца Хулио Кортасара; «Дамаскина» сербского писателя Милорада Павич сменила «Стеклянная улитка»; представлены современный крымскотатарский писатель Таир Халилов («До последнего вдоха»), французский писатель и педагог Даниэль Пеннак («Людоедское счастье»), знаменитый Стивен Кинг («Мораль») и Джон Майкл Грин («Вина звезд»), а также нашумевший роман «Книжная воришка» австралийца Маркуса Фрэнка Зузака.

В список для внеклассного чтения включены «роман Ренсома Риггза “Дом странных детей”, американская классика “Великий Гетсби” Скотта Фицджеральда, “Темные аллеи” Ивана Бунина, стихи Нобелевского лауреата и музыканта Боба Дилана, “Имя розы” итальянца Умберто Эко, культовый роман “Пролетая над гнездом кукушки” Кена Кизи, “Сто лет одиночества” Габриэля Гарсиа Маркеса, произведения Харуки Мураками и “Солярис” фантаста Станислава Лема» [3].

Рассматривая внесенные изменения, можно отметить несомненное стремление приблизить программный материал к современности, расширить диапазон и «географию» литературного материала, ориентацию как на этапные произведения, отмеченные, например, Нобелевскими премиями, так и на те, что вызвали широкую общественную реакцию (Даниэль Пеннак или Маркус Зузак). Похоже, что изучение зарубежной литературы несколько отходит от высоких академических штудий в пользу читательской заинтересованности, причем не

за счет утраты художественного качества. Доказательством такого наблюдения может послужить предложенная для изучения в 10 классе повесть Нила Геймана «Коралина».

Английский писатель Нил Ричард Маккиннон Гейман (р. 1960) – автор десятка фэнтезийных романов (среди которых знаменитые «Американские боги» 2001 года; книга года по версии Национальной книжной премии Великобритании «Океан в конце дороги» (2013) и др.), ряда сборников и различной литературы для детей и подростков («М значит Магия», 2007; «Интермир», 2008 (соавт. Майкл Ривз) и др.). Англичанин с польскими корнями, проживающий в Америке и видящий мир в движении, он особенное внимание уделяет миру детства с его способностью к фантазированию, с его особыми границами и испытаниями, и в особенности, с его универсальностью. Гейман – писатель и, одновременно, страстный Читатель, убежденный, *«что чтение художественной литературы, чтение для удовольствия является одной из самых важных вещей в жизни человека»*, потому что *«все меняется, когда мы читаем»* [2]. В контексте поставленной в данной статье проблемы о роли литературы в становлении личности Гейман провозглашает ценную аксиому: *«Чтение – это ключ. Несколько лет назад я слышал высказывания, что мы живем в «постграмотном» мире, где возможность извлекать смысл из письменного текста уже вторична, но эти дни прошли. Слова сейчас важнее чем когда-либо, мы исследуем мир с помощью слов, а так как мир соскальзывает в мировую паутину, мы следуем за ним, чтобы общаться и осознавать то, что мы читаем. Люди, которые не понимают друг друга, не могут обмениваться идеями, не могут общаться, а программы-переводчики делают только хуже»* [2]. Лучший способ научить детей любить чтение – это дать им возможность читать то, что им интересно. Гейман в этом аспекте предоставляет прекрасную возможность, генерируя читательский интерес на притягательности мира детских фантазий и в пространстве популярного сегодня как никогда жанре фэнтези.

Фэнтези как самостоятельная жанровая дефиниция в литературном пространстве обозначается в Англии в начале XX века, ее основоположником и главным теоретиком считается Дж. Р. Р. Толкин. Эта разновидность фантастической литературы, которая основана на использовании мифологических и сказочных мотивов. Популярность фэнтези в современной литературе связана с положенной в ее основу моделью мира, воспринимаемой как универсум. Задача такой модели – преодолеть хаос, создать путем преодоления трудного задания-квеста (как в волшебной сказке и мифе) устойчивую гармонию – как в душе героя, так и в пространстве вокруг него. Широкие возможности художественного моделирования действительности, которыми владеет этот жанр, подтверждаются не только его популярностью и распространением по центру и периферии современной культуры, но и богатым внутрижанровым диапазоном. Недоверие к научно-техническим обещаниям XX века – века науки и техники, во многих проектах закончившегося экологическими катастрофами, выразилось в обращении к миру фэнтези как к альтернативному варианту освоения реальности новой эпохи, как и в древние

времена нуждающейся в инструменте познания, родственном мифологическому сознанию. «Не менее важен для фэнтези и эстетический опыт романтизма: писатели фэнтези активно используют романтический принцип двоемирия, противопоставления мечты и реальности. Герой фэнтези сродни романтическому герою – часто одинокий, отверженный, он «обречён совершать Квест (от англ. «путь», «поиск»), представляющий собой не столько перемещение в пространстве с определённой целью, сколько путь в пространстве души в поисках себя и обретения внутренней гармонии» [6, с. 279].

Повесть-фэнтези «Коралина» Нила Геймана вышла в свет в 2002 году, критики сразу же увидели ее интертекстуальную связь с известными приключениями героини Л. Кэрролла и определили как «“Алису в Стране Чудес”, написанную Стивеном Кингом». Такое определение указывает на атмосферу ужасов и мистическую составляющую истории девочки Коралины, вступившей в трудную борьбу со злом и страхом. Английский авторитет в области фэнтези, создатель Плоского мира Терри Пратчетт назвал эту книгу «шедевром, наполненным утонченным ужасом классических сказок!». Не случайно мультфильм по сюжету книги получил название «Коралина в стране кошмаров».

Похожесть истории Коралины и истории Алисы ограничивается отдаленным сходством и множеством интертекстуальных отсылок, но Гейман совсем не копирует Кэрролла и не подражает ему. Акцент в злоключениях Коралины сделан на «взрослую» составляющую, что и объясняет «как бы детскую» повесть в программе для 10 класса. Сказочные ужасы (ведьма из другой реальности, согласно сказочной стратегии заманившая девочку сладкими обещаниями; похищенные дети, заключенные в стеклянных шарах; жуткий крысиный мюзик-холл; замурованные в зеркале родители Коралины и пр.) слишком заметно адаптированы к реальности (например, образ «всемирной паутины»), к навязчивости соседей, нетерпимости близких, крайности своеволия. На такое восприятие настраивает эпиграф повести: «Будьте осторожны со своими желаниями, ведь они могут исполниться». Эффект этого текста заключается в его невероятной насыщенности пережитыми детскими страхами, наращиванием мифов вокруг них, универсальностью запретов и искушений, знакомых каждому и приводящих к неприятностям, которые у Геймана просто перерастают в метафору «недремлющего зла».

«Взрослый» взгляд на воображаемый мир Коралины, в котором угадываются «перелицованные» впечатления из сказок Э. Т. А. Гофмана, братьев Гримм, детских страшилок и кладбищенских историй (типа: «одна девочка не послушалась родителей и пошла ночью на кладбище...»), легко обнаруживает отсылки к условиям той или иной игры. Вот, например, в «другой» реальности перед залом, полным собак, выступают хозяева – такой цирк наоборот, или предупреждение Коралине от мышей ее соседа с верхнего этажа: «Не ходи в ту дверь!». Естественным образом запреты в фэнтезийном мире, как и в сказке, нарушаются и влекут за собой испытания, все более сложные. Квест, который должна пройти Коралина, не просто испытание, это

еще и служение во имя спасения похищенных родителей и детей с украденными душами: как видим, жанровая формула здесь соблюдена и работает, что, несмотря на события повести как «истории для младшего школьного возраста», вовлекает читательское внимание в развитие ситуации, переводя ее в метафору осмысления детских капризов как источника неприятностей вообще.

В тексте щедро рассыпаны замечания, противоречащие атмосфере игрового пространства «другого мира»: *«мир, в котором она пребывала, являл собой бесцветную пустоту, словно чистый лист бумаги или нереально пустая белая комната. Здесь не было температуры, запахов, ощущений, вкуса»* [2, с. 44]. Неживая изнанка обычной жизни, в которой Коралине было скучно, зеркалом высветила настоящие отношения с родителями, в которых были эмоции и споры, энергия, движение: *«родителям было не до нее, ей покупали скучные вещи»*, она не знала, чем себя занять – и попала в условный мир, куда ее заманила ведьма, которая ее *«любила как вещь, как предмет»*. Ведьма с глазами-пуговицами (прямая отсылка: *«глаза – зеркало души»*) создала «другой мир», в нем все, как мечталось Коралине. На самом деле, это ловушка, суррогат реальности, ограниченное пространство, в котором для Коралины, как и для детей-жертв до нее, расставлены желанные приманки: «другие родители» рисуют, играют с ними в «Дочки-матери», в «Монополию», кормят вкусностями, их наряжают и балуют, выполняют все прихоти. Взамен забирают душу: аллегория грубоватая, но прозрачная. Искусственный мир, все больше похожий на паутину, рушится, волшебные существа в нем превращаются в чудовищных монстров; псевдо-соседки застывают в омерзительном коконе; в подвале обитает безликое существо – *«бесхребетный слизняк»* – другой папа, которого ведьма *«создала, а потом выбросила»*. Искаженный мир детских фантазий и сказки сохраняет всю неизменную атрибутику и жанровое наличие ужасных опасностей и чудесных помощников: волшебного зеркала, говорящего двустороннего кота, спасительного камушка и преследующей девочку зловещей руки в финале. При этом, текст выполняет и другую функцию: словно мимоходом в повести то и дело звучат дидактические сентенции, иногда иронично, иногда ехидно, иногда искренне: *«когда боишься, но все равно делаешь – это храбрость»* [1, с. 21]; *«никто не получает ноши большей, чем может выдержать»*; *«Неблагодарность дочери хуже змеиного яда. Но любовь ломает и не такой гордый нрав»* [1, с. 48]; *«В конце концов именно манеры делают человека человеком»* [1, с. 49] и др. Мораль истории тоже прописана достаточно прозрачно, она заявлена в эпиграфе со ссылкой на К. Г. Честертон о борьбе с драконами как победе над своими страхами и капризами, и выведена ближе к финалу борьбы девочки с ведьмой: *«Ничто здесь больше ее не пугало. Все эти существа – даже то, что подстерегало в подвале – были иллюзиями, созданиями ее ненастоящей мамы, жутким подражанием настоящим людям и вещам из-за двери в конце коридора. Да она не может создать ничего всамделишного! – осенило Коралину. Она может лишь исказить, копировать и извращать уже существующие вещи»* [1, с. 68].

В повести Нила Геймана «Коралина» фактически предложена

тактическая игра на тему «узнай свои детские страхи» и вспомни, каким образом ты смог их преодолеть. В таком варианте история девочки, попавшей не в Зазеркалье, а в Страну Кошмаров прочитывается как психологическая задача с множеством решений. Узнавая отсылки к сюжетам знакомых сказок и фэнтезийных сюжетов, школьники старшего возраста не так снисходительно воспримут приключения Коралины, которую, считает автор, «больше ничто не испугает, даже школа».

### **Список использованной литературы**

1. Гейман Н. Коралина / Н. Гейман; [пер. с англ. Евг. Кононенко]. – Москва: АСТ, Астрель, 2015. – 192 с.
2. Гейман Н. Почему наше будущее зависит от библиотек, чтения и фантазии: Лекция. – Oct. 29th, 2013. [Электронный ресурс] / Н. Гейман. – Режим доступа: <http://busrra.livejournal.com/77534.html>
3. Максимова О. Прощай Толстой, привет Коэльо! Новая зарубежная литература для школьников [Электронный ресурс] / О. Максимова. – Режим доступа: РИА Новости Украина: <https://rian.com.ua/analytics/20180328/1033692814/ukraine-zarubejnaya-literatura-dlia-shkolnikov.html>
4. Навчальні програми для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень). 11.09.2012. [Електронний ресурс] / б.а. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/program/30993/>
5. Покровская А. Кинг и Гейман вместо Льва Толстого: в школах вводится новая программа по литературе. 27 февраля 2018 [Электронный ресурс] / А. Покровская. – Режим доступа: <https://zp.vgorode.ua/news/sobytyia/356960-uzmenenyia-v-shkolnoi-prohramme-dety-budut-chytat-kynha-hryna-y-heimana>
6. Тарасова Е. «Мещанин во дворянстве» / Е. Тарасова. // Иностранная литература. – 2002. – №4. – С. 278–280.

**УДК 182:61**

**О. В. Юшманова,**

*учитель української мови та літератури,  
Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступеня №126,  
м. Кривий Ріг*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СОЦІОТИПІВ ПЕРСОНАЖІВ ТВОРУ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ШЛЯХ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ**

**Юшманова О. В. Особливості вивчення соціотипів персонажів твору літератури як шлях до соціалізації учнів.**

*У статті йде мова про особливості вивчення соціотипів персонажів у творах української літератури. В умовах соціалізації сучасних школярів розуміння сутності соціотипів сприятиме розвитку аналітичного мислення, вмінню моделювати стосунки між людьми різних соціальних груп. Найбільше соціотипів учень може зустріти у творах літератури, а тому авторка*



статті пропонує алгоритм визначення відповідності персонажа твору тому чи тому соціотипу.

**Ключові слова:** соціотип, моделювання, персонаж, соціоніка.

**Юшманова О. В. Особенности изучения социотипов персонажей произведения литературы как способ социализации учащихся.**

В статье речь идет об особенностях изучения социотипов персонажей в произведениях украинской литературы. В условиях социализации учащихся понимание сущности социотипов способствует развитию аналитического мышления, умению моделировать отношение между людьми различных социальных групп. Самое большое количество социотипов учащиеся могут встретить в произведениях литературы, а поэтому автор статьи предлагает алгоритм определения соответствия персонажа произведения тому или иному социотипу.

**Ключевые слова:** социотип, моделирование, персонаж, соционика.

**Yushmanova O. Peculiarities of studying character sociotypes in the literature work as a way of student socialization.**

The paper focuses on the peculiarities of studying the character sociotypes in the works of Ukrainian literature. In terms of student socialization understanding the notion of sociotypes will contribute to the development of analytical thinking and the ability to build the relationship between people of different social groups. The students can meet a number of sociotypes in the works of literature. This paper represents the algorithm of determining the correspondence of the character to this or that sociotype.

**Keywords:** sociotype, modeling, character, socionics.

Останнім часом у сфері наукових досліджень психологів, соціологів, а тепер і літературознавців великої популярності набувають результати досліджень соціоністів. Соціоніка – це нова галузь знань, котра десь приблизно з 1970 р. прогнозує міжособистісні стосунки, допомагає моделювати взаємовідносини між представниками різних соціальних груп, соціальних інститутів, а це в свою чергу дозволяє максимально ефективно здійснити соціалізацію особистості в сучасному світі.

Сьогодні соціоністи виявили 16 типів особистості, котрі називають соціотипами. У соціоніці соціотип формується на основі знань про психотип й пов'язується із соціальним рівнем людини, видом та родом її занять, професією, інтелектуальним рівнем розвитку. Останнім часом з'явилися нові сфери застосування соціоніки – педагогіка, а саме: вивчення сумісності людей у колективі, тренінги, сімейне консультування.

Ось тому у нашій статті спробуємо продемонструвати можливості використання знань із соціоніки на уроках української літератури в умовах сучасної соціалізації учнів. Адже нині основне завдання соціологізації в школі – це процес ґрунтового озброєння учня усіма необхідними знаннями і навичками для успішного входження у суспільство, бо потім цей учень виконує

певну соціальну роль у суспільстві. Соціалізація сучасних школярів – це запорука їхньої швидкої адаптації в суспільстві.

Учені-соціологи до основних механізмів соціологізації відносять імітацію, прихильність до когось із членів родини, ідентифікацію, усвідомлення конкуренції тощо. Труднощі соціалізації пов'язані з трьома головними обставинами: розбіжністю між високим рівнем домагань (прагнення стати героєм, прославитися, виокремитися) і низьким соціальним статусом, який пов'язаний із певними віковими особливостями, а також розбіжністю старого стилю батьківства, орієнтованого на те, що для матері син і дочка завжди залишається дитиною, і нових потенційних можливостей тинейджерів, заданих їх психофізіологічним по дорослішанням; протиріччя між орієнтацією, що підсилилася, на самостійність і залежність, яка підкріпилася від думки і поведінки однолітків.

Соціоністи визначають такі соціотипи: інтуїтивно-логічний екстраверт – винахідники, новатори, продукатор нових ідей, думок тощо. В зарубіжній літературі – це Жак Паганель (Ж. Верна «Діти капітана Граната»), Аліса (Л. Керолла «Аліса в країні див»). Такі люди відзначаються деякою незібраністю, розсіяністю, але це працелюбні й добродушні люди, щирі та відкриті, справжні друзі, які дуже легко. Саме в соціумі на таких людей можна розраховувати, вони чесні й безпосередні, щирі й відкриті, винахідливі й творчі.

Сенсорно-етичний інтроверт – посередники, медіатори, миротворці, виконавці чийхось наказів. У зарубіжній літературі – солдат Швейк (Я. Гашек), Санчо Панса тощо. В українській літературі – це побратим Назара Стодолі, Микола (І. Котляревський «Наталка Полтавка»), Шельменко (Г. Квітка-Основ'яненко «Шельменко-денщик»), Гнат Голий (І. Карпенко-Карий «Сава Чалий»). Такі персонажі вирізняються у соціумі своїм бажанням усіх примирити й зцементувати стосунки у колективі, вони виступають посередниками між двома протидіючими сторонами.

Наступний соціотип – це етико-сенсорний життєлюб, ентузіаст, оптиміст, популяризатор, продавець, реалізатор, менеджер – це такі персонажі, як : Москаль-чарівник, Микола (І. Котляревський «Наталка Полтавка»), Дід Панько (Остап Вишня «Сом») та ін.

Логіко-інтуїтивний інтроверт – аналітик, справедливий, дещо заповільнений, вдумливий, складно входить у соціум – це Михайлик (М. Стельмах «Гуси лебеді летять»).

Інтуїтивний екстраверт – учитель, наставник, вихователь, він постійно і скрізь намагається бути першим – дядько Себастьян (М. Стельмаха «Гуси лебеді летять»), Моріс Джеральд (М. Рід «Вершник без голови»), Маргарита (М. Булгаков «Майстер і Маргарита»).

Логіко-сенсорний інтроверт – інспектор, контролер, наглядач. Художні образи в зарубіжній літературі – це Стійкий олов'яний солдатик (Г.-Х. Андерсен «Стійкий олов'яний солдатик»), Мальвіна (О. Толстой «Золотий ключик»).

Інтуїтивно-етичний інтроверт – мрійник, відчайдуха, романтик, безпосередній, живе за принципом «річка текла, тече й буде текти», це люди,

які максимально відключають себе від будь-яких проблем. Це такі персонажі, як: Іван (П. Загребельного «В-ан»).

Сенсорно-етичний екстраверт – покровитель. Художні образи в літературі: Лоліта, Кіт у чоботях (В. Набоков «Лоліта», Ш. Перо «Кіт у чоботях»).

Важливу роль під час вивчення соціотипів відіграють знання про соціонічну установку.

Отже, соціонічна установка соціотипу на вид діяльності виявляє природну схильність особистості до певної професії, а знання свого психологічного типу дає можливість успішно обирати професію до душі, тобто «сродну працю». Кожне професійне середовище, в свою чергу, потребує від суб'єкта певних психологічних рис або їх стійких сполучень.

Так, І. Каганець акцентує увагу унікальності соціотипу: *«...найперше тим, що володіє моделюванням психоінформаційної структури кожного з 16-ти психологічних типів і моделюванням між типної взаємодії. Це дозволяє не тільки краще зрозуміти механізм взаємовідносин між двома конкретними людьми, але й цілеспрямовано формувати психоінформаційно сумісні колективи (подружжя, трудові бригади, екіпажі бойових машин і космічних кораблів тощо)»* [1].

У типології К. Юнга прийнято називати психологічні типи за аббревіатурою, наприклад, ESFP, INTP та ін. В деяких випадках це дуже зручно (хоча б тому, що в самій назві перелічені основні ознаки цього типу), проте такі умовні позначення погано запам'ятовуються і важко вимовляються. А тому, крім канонічних назв (наприклад, логіко-сенсорний екстраверт) для зручності ввели систему псевдонімів, для кращого запам'ятовування. Існує кілька таких систем, серед яких одна належить професору Каліфорнійського університету Девиду Кейрсі, друга – засновнику соціоніки Аушрі Аугустинавічуте, третя – київській школі психоінформатики. Існують й інші системи, принаймні в середовищі соціоніків можна знайти з десяток різноманітних, в загалом «гібридних» систем псевдонімів, старих і нових [1].

Інформаційна модель психіки кожного психотипу дозволяє визначити, які типи будуть знаходити спільну мову між собою, а які постійно вступати в конфліктні відносини. А це, в свою чергу, дуже важливо для адаптації. Це лягло в основу теорії про інтертипні відносини. Сутність її полягає в тому, що відмінності і схожості психічних функцій в рамках інформаційної моделі психіки дозволяє точно визначити, як будуть складатися відносини між різними психотипами. Різні квадрати визначають різні відносини між особистостями. Це допомагає в плануванні сім'ї та просто в складанні дружніх відносин між людьми [2]. Варто пам'ятати про те, що психічна функція – це здатність людини з особливим вмінням розбиратися в одному з аспектів інформаційного потоку [1]. Зрозуміло, що психічних функцій стільки ж, скільки й аспектів – кожному аспекту інформаційного потоку відповідає своя психічна функція.

У практичній психології в основному завдяки зусиллям психологів К. Леонгарда, А. Личко сформувалися уявлення про психотипи особистості, що виражаються через акцентуації характерів і були розроблені відповідні їм

типології, помічені деякі стійкі поєднання характерологічних рис, причому виявилось, що таких сполучень не нескінченна кількість, а близько десяти.

Психологи підкреслювали, що характер може бути більш або менш вираженим. Інтенсивність прояву характеру виражається поняттями «норма», «акцентуація», «патологія або психопатія».

На уроках української літератури для визначення сумісності різних соціотипів персонажів творів учням пропонуємо використати таку модель визначення сутності кожного психотипу персонажа:

- базова функція визначає, ЩО людина робить;
- творча – ЯК він робить;
- рольова проявляє себе тільки в конкретній ситуації;
- больова визначає комплекси та вразливі місця;
- навіювана дозволяє людині перебувати під чийось впливом;
- активаційна – проявляти себе самостійно;
- спостережна відповідає за отримання та обробку інформації;
- демонстративна показує людину в дії [2].

Отже, знання типових ознак та рис поведінки персонажа учневі допоможе в майбутньому для розуміння конкретної людини, пізнання її унікальної індивідуальності. А це сприяє раціональному використанню людського ресурсу, зниженню рівня конфліктності як у малих соціальних групах, так і в соціумі загалом, та максимальній самореалізації кожної людини в тих галузях життєдіяльності, які їй найбільш притаманні.

І оскільки соціалізація – це усвідомлення кожним індивідом соціального досвіду, соціальних зв'язків, відносин, то уроки української літератури, на яких учні вивчають соціотипи є важливою платформою для формування учнівського досвіду. Володіючи таким досвідом, сучасний учень може відповідати новим соціальним вимогам, бути готовим до переходу у нові соціальні умови.

Психологи, соціологи стверджують, що соціалізація особистості триває усе життя, а змінна певних соціальних принципів чи установок залежить від зміни ідеології, ціннісних та поведінкових установок тощо.

Уроки української літератури сприяють процесу інкультурації учнів, тобто розвивають їх спрямованість на глибоке засвоєння національної культури, а це в свою чергу формує уявлення про систему регламентацій у суспільстві. У творах української літератури величезна кількість моделей поведінки персонажів, котрі учень у процесі аналізу вивчає й запам'ятовує, а в реальності життя використовує як певний досвід. Моделі поведінки Федька-халамидника, Пузиря, Мина Мазайла, Кайдашихи та інших мають чіткі соціальні установки, а тому дуже важливо під час аналізу цих моделей поведінки персонажів творів літератури звертати увагу учнів на ті установки, котрі закладені у діях, вчинках персонажів, тобто на що саме вони спрямовані. У цьому випадку можна через систему запитань з'ясувати сутність таких установок:

- Як реагує персонаж на зовнішні подразники?
- На стільки персонаж готовий діяти активно?
- Чи цілеспрямовано діє персонаж?

Чи орієнтується він на інших членів соціальної групи?

Чи відповідає поведінка персонажа його соціальній групі ?

Які риси поведінки персонажа вказують на те, що він діє не відповідно до своєї соціальної групи?

Визначивши сутність соціальної установки кожного із персонажів, учень отримає розуміння того, на стільки психологічно готовий був персонаж поводити себе таким чином у тому чи тому соціумі, настільки його поведінка корелюється із нормами поведінки у тому чи тому соціальному інституті чи групі.

Якщо згадати соціальну установку персонажа Чіпки в романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», то вона формувалася не тільки на основі власного досвіду, а й на основі досвіду його соціального оточення. Усе це сприяло готовності Чіпки діяти активно, неймовірно реагуючи на зовнішні подразники. Він змалку був ображений на своє соціальне оточення, котре категорично не приймало «байстрюка». Проте соціальна установка Чіпки мала дуже мінливий характер, а це ще раз підтверджує те, що цей персонаж діяв не цілеспрямовано. Більше того, стабільна соціальна установка захищає самооцінку особистості в тій чи тій соціальній групі, якщо вона діє й думає цілеспрямовано, утримується від сторонніх впливів.

Для кращого усвідомлення моделі поведінки персонажів учнями можна запропонувати такий план мисленневих операцій:

проаналізувати наміри, плани дії, котрі передують самій дії персонажа;

виявити сутність переконань персонажа;

проаналізувати реакції, емоції персонажа на слова, дії та вчинки інших персонажів;

розглянути реакцію соціального оточення на поведінку того чи того персонажа;

встановити те, як швидко і чому він змінює соціальні установки;

зрозуміти на стільки зміна соціальних установок впливає на його поведінку в майбутньому.

Дуже важливо у процесі визначення соціальної установки персонажа виявити з ким і як взаємодіє цей індивід, і хто для нього є суб'єктивно значущим. Варто пам'ятати, що соціалізація особистості – це специфічна форма привласнення нею тих суспільних відносин, що існують в усіх сферах суспільного життя. Саме завдяки соціалізації учні в майбутньому, залучаючись до соціального життя, можуть легко змінювати свій соціальний статус і соціальну роль.

Таким чином, уроки української літератури сьогодні допомагають полегшити процес інтеграції учнів у суспільство, у різноманітні типи спільнот (груп, соціальних інститутів, соціальних організацій) шляхом засвоєння учнями елементів культури, соціальних норм і цінностей, котрі формують соціально значущі риси особистості. Саме уроки української літератури дозволяють підготувати процес соціалізації учня зробити безболісним, налаштувати його на вміння контактувати з представниками різних соціальних груп.

Ураховуючи те, що соціалізація – тривалий і багатоактний процес, то

варто налаштувати учнів на те, що сучасне суспільство постійно розвивається, а тому змінюється його структура. Водночас протягом життя багаторазово змінюються людина, її вік, погляди, уподобання, звички, правила поведінки, статуси і ролі. Завдяки соціалізації люди реалізують свої потреби, можливості й хист, налагоджують відносини з іншими членами суспільства, їх групами, соціальними інститутами і організаціями, з суспільством загалом. Все це дає змогу їм почуватися в суспільстві, соціальному житті впевнено.

#### **Список використаної літератури**

1. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. – Минск: Харвест, 1999. – 322 с.
2. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. заведений] / Р. С. Немов. – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Алексеева Ганна Сергіївна** – старший викладач кафедри російської філології та зарубіжної літератури, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Бардачова Галина Іванівна** – магістрант, Херсонський державний університет, м. Херсон. (*Науковий керівник*: доктор філол. наук, професор Тропіна Ніна Павлівна).

**Беценко Тетяна Петрівна** – доктор філол. наук, професор, професор кафедри української мови, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми.

**Богун Наталія Юріївна** – студентка факультету іноземних мов, III курс, група АНФ-15-1, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Буріменко Анастасія Владиславівна** – студентка факультету іноземних мов, IV курс, група АНФ-14-1, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Волошина Вікторія В.** – студентка, IV курс, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми.

**Габідулліна Алла Рашатовна** – доктор філол. наук, професор, професор кафедри мовознавства і російської мови, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ», м. Бахмут Донецької обл.

**Гамалі Ольга Ігорівна** – канд. філол. наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Гаманюк Віта Анатоліївна** – доктор пед. наук, професор, професор кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Гладка Олена Валентинівна** – канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Гладкова Рита Яківна** – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології, Херсонський державний університет, м. Херсон.

**Горбань Людмила Вікторівна** – вчитель вищої категорії, вчитель-методист, вчитель зарубіжної літератури, Криворізька гімназія №91, м. Кривий Ріг.

**Горбунова Олена Ігорівна** – вчитель української мови та літератури, Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №126, м. Кривий Ріг.

**Горпинченко Олеся Миколаївна** – магістрантка, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми. (*Науковий керівник*: доктор філол. наук, професор Беценко Тетяна Петрівна).

**Гостра Катерина Вікторівна** – аспірант, учитель англійської, російської мови та літератури, Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №122, м. Кривий Ріг.

**Дашенко Ольга Іванівна** – старший викладач, Одеський національний

університет ім. І. І. Мечникова, м. Одеса.

**Дрогайцев Олександр Іванович** – канд. пед. наук, доцент кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Дудніков Микола Олексійович** – завідувач кафедри російської філології та зарубіжної літератури, канд. філол. наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Зоріна Аліна Едуардівна** – студентка факультету іноземних мов, III курс, група АНФ-15-2, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Казаку Яна Олексіївна** – студентка факультету іноземних мов, III курс, група АНФ-15-2/2, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Каневська Ольга Борисівна** – канд. пед. наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Кисленко Вікторія Юріївна** – студентка факультету іноземних мов, IV курс, група РАФ-14, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Клименко Ірина Михайлівна** – канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Ковпик Світлана Іванівна** – доктор філол. наук, професор, професор кафедри української та світової літератур, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Козлова Олеся Володимирівна** – студентка магістратури спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (російська), група РАФ-13м, факультет іноземних мов, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг. (*Науковий керівник*: канд. пед. наук, доцент Каневська Ольга Борисівна).

**Кондрашева Ольга Володимирівна** – вчитель англійської мови, Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №87, м. Кривий Ріг.

**Любецька Вікторія Валеріївна** – канд. філол. наук, старший викладач, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, м. Одеса.

**Мазепа Марина Сергіївна** – вчитель англійської мови, Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №32, м. Кривий Ріг.

**Малигін Олександр Георгійович** – викладач кафедри англійської мови з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Матвієнко Тетяна Андріївна** – студентка ОС «Магістр» спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації 014 «Мова і література (німецька)», Маріупольський державний університет, м. Маріуполь. (*Науковий керівник*: канд. пед. наук, доцент Кажан Юлія Миколаївна).

**Мещерякова Наталія Павлівна** – канд. пед. наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури, Криворізький державний



педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Михальченко Тетяна Вікторівна** – старший викладач кафедри російської філології та зарубіжної літератури, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Михно Людмила Петрівна** – магістрантка, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С.Макаренка, м. Суми. (*Науковий керівник: доктор філол. наук, професор Беценко Тетяна Петрівна*).

**Мохначова Ольга Вікторівна** – канд. філол. наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Пахомова Олена Володимирівна** – канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Передерій Аліна Андріївна** – студентка факультету іноземних мов, IV курс, група АНФ-14-1, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Підпригора Юлія Олександрівна** – вчитель української мови і літератури, Сумська загальноосвітня школа I–III ступенів №15 ім. Дмитра Турбіна, м. Суми.

**Приблуда Людмила Михайлівна** – асистент кафедри гуманітарних дисциплін, Національний університет харчових технологій, м. Київ.

**Салата Ірина Анатоліївна** – завідувач кафедри англійської мови з методикою викладання, канд. філол. наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Смаровоз Ірина Сергіївна** – вчитель української мови та літератури і польської мови, Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №41, м. Кривий Ріг.

**Соболева Галина Валентинівна** – канд. філол. наук, доцент кафедри лінгвістики та суспільствознавства ЧВНЗ «Донецький університет економіки та права», м. Бахмут.

**Соловійова Наталя Дмитрівна** – канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Сулік Александра Анатоліївна** – вчитель німецької мови, Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №108, м. Кривий Ріг.

**Тронь Оксана Олександрівна** – студентка факультету іноземних мов, IV курс, група РАФ-14, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Тропіна Ніна Павлівна** – доктор філол. наук, професор, професор кафедри слов'янської філології, Херсонський державний університет, м. Херсон.

**Устінова Вікторія Олександрівна** – канд. пед. наук, старший викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Цепін Олександр Олександрович** – студент магістратури спеціальності

014.02 Середня освіта. Мова і література (російська), група РАФ-13м, факультет іноземних мов, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг. (*Науковий керівник*: кандидат пед. наук, доцент Каневська Ольга Борисівна).

**Чикибаєв Аркадій Геннадієвич** – канд. філол. наук, фрилансер, м. Бахмут.

**Шмалько Олександр Володимирович** – старший викладач, ЗІЕТ, м. Кривий Ріг.

**Юшманова Оксана Володимирівна** – вчитель української мови та літератури, Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №126, м. Кривий Ріг.