ISSN 2304-5809

Молодий вчений

СПЕЦВИПУСК

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА 1940

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВА КОНФЕРЕНЦІЯ

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОГО ГУМАНІТАРНОГО ДИСКУРСУ

30 березня 2017 року

4.3 (44.3) 2017

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 4.3 (44.3) квітень, 2017 р.

Члени редакційної колегії журналу:

Arkadiusz Adamczyk – professor, dr hab. in humanities (Poland)
Janusz Wielki – professor, dr hab. in economics, engineer (Poland)
Inessa Sytnik – professor, dr hab. in economics (Poland)
Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глущенко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртищева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедєва Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наумкіна Світлана Михайлівна – доктор політичних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Писаренко Павло Володимирович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Севостьянова Наталія Іларіонівна – кандидат юридичних наук (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Шепель Юрій Олександрович – доктор філологічних наук (Україна)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Шипота Галина Євгенівна – кандидат педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013); 5.77 (2014); 43.69 (2015)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.,
видане Державною реєстраційною службою України.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2017
© Дизайн, Видавничий дім «Гельветика», 2017

ЗМІСТ

Айзенбарт М.М.
Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі.....1

Білецька О.В.
Взаємодія вербальних та невербальних кодів у постмодерністському мультимодальному художньому тексті: когнітивний аспект.....5

Бондарь Н.А., Гайдай В.О.
«Время» как слово и понятие.....11

Брода М.В.
Формування полікультурної особистості майбутнього вчителя англійської мови у ВНЗ України.....16

Будій З.І.
Конвенційність та інтенціональність у концепції перформативності.....20

Вайдич Т.В.
Внесок Івана Панькевича у розвиток мовної освіти Закарпаття міжвоєнного періоду.....25

Винар С.М.
Ремарка як паравербальний елемент комунікативної структури драми.....29

Vynarchyk M.P., Pankiv U.P.
Pluralisme et francophonie selon les concepts développés.....33

Vytrykush B.O.
Types of relations between the elements in English compound adjectives.....37

Вишнівський Р.Й.
Новітні спортивні англіцизми у мові українських електронних ЗМІ.....41

Вовк О.В.
Основні ідеї народництва у парадигмальному аспекті.....45

Гамерська І.І.
Принципи і стратегії гармонізації національних і європейських стандартів вищої освіти.....49

Голомідова Л.В.
Образотворча функція символів у новелах Роберта Музіля.....54

Грабівська Г.І.
Презентація націоцентричної культурної концепції Івана Франка на сторінках газети «Kurjer Lwowski».....58

Грущак О.М.
Метафоричне представлення концепту life в англомовній афористиці.....62

Гутиряк О.І.
Семантична продуктивність та інші синтаксичні характеристики англійських термінів бізнесу.....66

Дашко Л.Т.
За лаштунками чотирьох строф: Кіплінгове «If».....69

Демків Ю.М.
Англійська літературна мова та її територіальні діалекти: компаративний аналіз.....73

Дубравська З.Р.
Паремії як засіб пізнання системи мови.....77

Дучимінська (Горенок) Г.Ю.
Особистісна та соціально-побутова персоніфікація образу Гамлета в текстах І. Анненського.....80

Жирик У.Ю.
Циклічність концепту часу в англійському, українському та французькому весільному фольклорі.....84

Іванишин М.В.
Сучасний літературний процес та метакритичний дискурс: проблеми класифікації стильової ідентифікації та стратегій інтерпретацій.....89

Капленко О.М.
Художня модель урбаністичного простору у романі Євгена Плужника «Недуга».....93

Ковцуняк М.М., Мецан І.В.
Особливості перекладу ФО німецькою та українською мовами (на матеріалі казки О. Вайлда «Відданий друг»).....98

Колток Л.Б.
Реалізація педагогічного дискурсу у професійній підготовці студентів вищого навчального закладу.....102

Коляса О.В.
Дефініції абсурду у різних сферах гуманітарного знання.....106

Кондратів І.І.
Культуромовний потенціал професійної наукової комунікації.....109

Курило О.Й., Розман І.І.
Вербальні та невербальні аспекти культури спілкування.....114

Легка Л.І.
Наголошування суфіксальних та префіксально-суфіксальних дієслів із суфіксом -ува- (-юва-) в поетичних творах Івана Франка.....118

Лисенко Н.О.
Значення комунікативної складової при дистанційному викладанні мовних дисциплін.....122

Лук'янченко М.П.
Особливості об'єктивного письма Анні Ерно в його суб'єктивному вимірі.....126

Луцик В.І.
Проблематика релігійно-філософських аспектів буття у малій прозі Еліс Манро.....130

Луцик Х.Ю.
Стратегії відтворення побутової культурно-специфічної лексики поеми «Енеїда» І. Котляревського у німецькому перекладі І. Качанюк-Спєх.....134

Лучечко Т.М.
Структурна та функційна диференціація паремій (на матеріалі загадок і прислів'їв).....138

Лучкевич В.В.
Підготовка викладачів французької мови як іноземної у Франції.....142

Маркова М.В.
Джон Донн: ступаючи на terra incognita.....146

Матвіїшин О.М.
«Заповіт» Т. Шевченка в контексті множинності перекладів німецькою мовою.....151

Матусевич Л.М.
Статус категорії «мовленнєвий жанр» у сучасній лінгвістиці....155
Наливайко Н.Б.
Мовна гра як засіб творення комічного у творі Л. Керролла «Alice in Wonderland»....159
Науменко У.В.
Інноваційні методи викладання ділової англійської мови....163
Овчаренко Л.Р.
Професійна спрямованість процесу навчання іноземної мови вчителів природничо-математичних спеціальностей....167
Орел О.В.
Формування математичної компетентності молодших школярів: історія і сьогодення....171
Павлішак О.Р.
Професійна педагогічна та іншомовна комунікація у підготовці вчителя іноземної мови....175
Павлюх Н.М.
Проблема читача доби романтизму в російському та українському літературознавстві....179
Палиця Г.С.
Вербалізація концепту «виховання» в україномовних і німецькомовних цитатах....186
Патен І.М.
Ідеографічний та структурно-семантичний методи моделювання фразем з дієсловами руху у зіставному мовознавстві....191
Петрик О.М.
Варіативний лексичний повтор в аспекті перекладу....195
Пікуш О.І.
Аналіз впливу психологічних факторів на розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ....199
Пітин В.М.
Особливості науково-технічного перекладу французької мови та способи його навчання....204
Погоріла А.І.
Особливості функціонування неологізмів у молодіжному мовленні....208
Пристай Г.В., Пристай Б.Р.
Функціональні моделі творення демінутивів у англійській та українській мовах....212
Прокопович Л.С., Луца М.В.
Мовно-естетична репрезентація назв небесних світил сонце, місяць, зорі в сучасному поетичному дискурсі....216
Радченко О.А.
Українські контексти іманентної поетики Еміля Штайґера....220
Савченко О.О.
Етнокультурні особливості семантики паремій з компонентом море/sea....228
Сирко І.М.
Категорія інтимізації: традиційні й новітні аспекти інтерпретації....233
Сікора Л.Т.
Жіноча проза як спроба самовизначення жінки в якості суб'єкта....237
Ступницька Г.І.
Комедійний жанр в англійській, німецькій та українській драматургії: особистісний дискурс....241
Сухраменда Є.В.
Особистісно-зорієнтоване навчання ліцеїстів як чинник розвитку вмінь розуміння іншемовленнєвого тексту....246
Тимчук О.Т., Сеньків О.М.
Функціональний аспект прецедентних текстів....251
Тонконог І.В.
Педагогічні погляди на підготовку вчителів викладачів Полтавської духовної семінарії (І. І. Случевський, П. С. Попов)....254
Удяк Г.І., Петриця Л.І.
Специфіка вживання англійських фразеологізмів (на прикладі британських електронних ЗМІ)....259
Федина М.М.
Сутність і специфіка іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості....263
Фідик В.І.
Омонімна лексика в англійському фольклорі: структурно-семантичний аспект....268
Хало З.П., Кравців М.М.
Ейдетика як інструмент розвитку пам'яті учнів молодших класів на уроках іноземної мови....271
Харкавців І.Р.
Духовна культура як складова професійної самореалізації педагога....275
Хомишак О.Б.
Професійно-методична підготовка вчителя англійської мови в сучасних умовах....278
Чернявська А.В.
Флоролексеми крізь призму лінгвокультурного символічного змісту....282
Чобанюк М.М.
Гуманізм як складова концептуального синтезу (релігійний аспект)....286
Гвоздяк О.М., Шагала Л.Б.
Реалізація духовних запитів українців у Польщі в умовах інонаціонального середовища....290
Шепетяк О.М.
Веди в контексті індуської релігійної літератури....295
Юзьвяк О.О., Ковальчук О.П.
Мотивація як складова частина професійної спрямованості навчання майбутніх вчителів, що вивчають французьку мову як другу іноземну....299
Яворська О.М.
(Не)наше місто: конкуруюча пам'ять про міжвоєнний Дрогобич у польській та українській літературах....304
Ясіновська О.В.
Засоби невербального коду у вираженні смертного гріха «гординя» (на матеріалі християнського релігійного дискурсу)....308

CONTENTS

Ayzenbart M.M.
Essence of social and communicative competence concept in modern scientific paradigm.....1

Biletska O.V.
Interaction of verbal and non-verbal codes in postmodern multimodal fiction text: cognitive aspect.....5

Bondar N.O., Haidai V.O.
«Time» as a word and a concept.....11

Broda M.V.
Multicultural personality formation in the future teacher of English at universities of Ukraine.....16

Budiy Z.I.
Conventionality and intentionality in the performative concept.....20

Vaydych T.V.
Contribution of Ivan Pankevych to the development of the language education in Transcarpathian region of the interwar period.....25

Vynar S.M.
Remark as a paraverbal component of communicative structure of drama.....29

Vynarchyk M.P., Pankiv U.P.
Multilinguality and Francophonie in a conceptual dimension.....33

Vytrykush B.O.
Types of relations between the elements in English compound adjectives.....37

Vyshnivskyi R.Y.
The newest sports Anglicisms in the language of Ukrainian electronic media.....41

Vovk O.V.
Main ideas of ethnic populism in paradigma aspekt.....45

Hamerska I.I.
Principles and strategies of harmonization of national and European higher education standards.....49

Holomidova L.V.
The charakter-creational function of the symbols in the novels of Robert Musil.....54

Grabivska H.I.
Presentation of Ivan Franko's nation-centric cultural concept on the pages of the newspaper «Kurjer Lwowski».....58

Grushchak O.M.
Metaphorical representation of «life» concept in English language aphorisms and quotes.....62

Hutyryak O.I.
Semantic productivity and other syntectical characteristics of English business terms.....66

Dashko L.T.
Behind the scenes of four stanze: Kipling's «If».....69

Demkiv Y.M.
English literary language and its territorial dialects: comparative analysis.....73

Dubravska Z.R.
Paroemias as means of cognition of the language system.....77

Duchymins'ka (Horenok) H.Yu.
Personal and social-everyday personification of the image of Hamlet in I. Annenskui's works.....80

Zhyryk U.Ju.
Cyclic nature of the time concept in English, Ukrainian and French wedding folklore.....84

Ivanyshyn M.V.
The modern literary process and the metacritical discourse: problems of stilistic identification and interpretational strategies.....89

Kaplenko O.M.
The art model of urban space in the novel «Affliction» by Yevhen Pluzhnyk.....93

Kovtsuniak M.M., Metsan I.V.
Peculiarities of translating phraseological units into German and Ukrainian (based on O. Wilde's fairytale «The devoted friend»).....98

Koltok L.B.
The implementation of the pedagogical discourse in the professional training of students of higher educational institutions.....102

Kolyasa O.V.
The definition of absurd in different spheres of humanities.....106

Kondrativ I.I.
Language and culture potential of professional scientific communication.....109

Kurylo O.Y., Rozman I.I.
Verbal and non-verbal aspects of culture of communication.....114

Lehka L.I.
Accentuation of suffixal and prefixal-and-suffixal verbs with the suffix -ува- (-юва-) in Ivan Franko's poetic works.....118

Lysenko N.O.
Importance of communicative component in distance education of linguistic disciplines.....122

Lukyanchenko M.P.
Objective features of Anni Erno's writing in its subjective dimension.....126

Lutsyk V.I.
Religious and philosophical problems of existence in Alice Munro's short fiction.....130

Lutsyk Kh.Yu.
Culture-specific lexicon reproduction strategies in the German translation of I. Kotliarevskyi's «The Aeneid» by I. Katschaniuk-Spiech.....134

Luchechko T.M.
Structural and functional differences of proverbs and riddles as paroemia genres.....138

Luchkevych V.V.
Education of teachers of French as a foreign language in France.....142

Markova M.V.
John Donne: stepping on terra incognita.....146

Matviyishyn O.M.
Taras Shevchenko's «Zapovit» in the context of German language translations.....151

Matusevych L.M.
The status of the category «speech genre» in modern linguistics.....155
Nalyvaiko N.B.
Language play as a means of comic creation in the work of L. Carroll «Alice in Wonderland».....159
Naumenko U.V.
Innovative methods of teaching business English.....163
Ovcharenko L.R.
Professionally oriented teaching of foreign language to teachers of natural and mathematical disciplines.....167
Orel O.V.
Mathematical competence formation of young learners in the past and nowadays.....171
Pavlishak O.R.
Professional pedagogical communication in foreign language teacher's training.....175
Pavliukh N.M.
The issue of the reader in the romantic period in Russian and Ukrainian literary studies.....179
Palytsya H.S.
Verbalization of the concept «education» in Ukrainian and German quotes.....186
Paten I.M.
Ideographic structural and semantic methods for modeling of phrases with verbs of motion in comparable linguistics.....191
Petryk O.M.
Variative lexical repetition in translation's aspect.....195
Pikush O.I.
Analysis of psychological factor influence on the development of foreign language competence of higher educational establishment students.....199
Pityn V.M.
Peculiarities of French scientific and technical translation and ways of its teaching.....204
Pohorila A.I.
The peculiarities of neologisms functioning amongst the youth.....208
Prystai H.V., Prystai B.R.
Functional models of creation of diminutives in the English and Ukrainian languages.....212
Prokopovich L.S., Lutsa M.V.
Linguistically artistic representation of celestial space: sun, moon and stars in modern poetic discourse.....226
Radchenko O.A.
Ukrainian contexts of Emil Staiger's immanent poetics.....220
Savchenko O.O.
Ethnocultural semantic peculiarities of paroemias with the component more/sea.....228
Syrko I.M.
Category of intimization: traditional and modern aspects of interpretation.....233
Sikora L.T.
Feminine prose as an attempt of a woman personal identity as a subject.....237
Stupnytska H.I.
Comedy genre in English, German and Ukrainian drama: personality discourse.....241
Sukhramenda E.V.
Personality-oriented education of the lyceum students' as a factor of ability development and understanding of a foreign text.....246
Tymchuk O.T., Sen'kiv O.M.
Functional aspect of precedent texts.....251
Tonkonog I.V.
Pedagogical views on the preparation of teachers in Poltava seminary (I.I. Sluchevskiy, P.S. Popov).....254
Udiak H.I., Petrytsya L.I.
The specificity of using English phraseological units (based on British electronic media).....259
Fedyna M.M.
The essence and specific features of prospective oil and gas industry specialists foreign language professional competence.....263
Fidyk V.I.
Homonymous vocabulary in English folklore: structural and semantic aspect.....268
Khalo Z.P., Kravtsiv M.M.
Eydetyka as the device of the development of junior pupils' memory of the lessons of a foreign language.....271
Kharkavtsiv I.R.
Spiritual culture as component of teacher professional fulfilment.....275
Khomyshak O.B.
Professional and methological training of English teacher in modern conditions.....278
Cherniavska A.V.
Florolexemes through prism of lingvocultural symbolical meaning.....282
Chobanyuk M.M.
Humanism as a component of conceptual synthesis (religious aspects).....286
Hvozdyak O.M., Shahala L.B.
Meeting the polish Ukrainians' spiritual needs under the conditions of foreign national environment.....290
Shepetyak O.M.
Vedas in context of religious literature of Hinduism.....295
Yuzvyak O.O., Kovalchuk O.P.
Motivation as a constituent part of the professional orientation in training future teachers studying French as a second foreing language.....299
Yavorska O.M.
(Not)our city: competing memory about interwar Drohobych in Polish and Ukrainian literature.....304
Yasinovska O.V.
The means of nonverbal code in the expression of the mortal sin of pride (basing on the Christian religious discourse).....308

УДК 37.013.22

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ» В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ

Айзенбарт М.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті проаналізовано поняття «соціально-комунікативна компетенція» в теорії освіти, узагальнено погляди вчених на формування компетентної особистості. Окреслено шляхи формування соціальної та комунікативної компетенцій особистості в процесі соціалізації.
Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, соціальна компетенція, спілкування.

Постановка проблеми. Динаміка суспільних процесів у XXI ст. зумовлює постійну зміну знань у будь-якій матеріальній чи духовній сфері життя. В умовах сьогодення пріоритетною постає потреба в особистості, здатній адаптовуватися до мінливого характеру довколишнього соціального середовища. Традиційна система освіти, спрямована на передачу вихованцеві лише певного обсягу теоретичних знань, умінь і навичок, виявилися недієвою в сучасному суспільстві. Класичні енциклопедичні знання, що зазвичай уважалися головною метою освітнього процесу, сьогодні мають стати ефективним засобом різнобічного особистісного розвитку вихованця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичному з'ясуванню змісту дефініцій «соціальна компетенція» присвячені численні дослідження таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як Л. Берестова, Г. Білицька, І. Зимняя, Л. Коломійченко, В. Куніцина, У. Пфінгстен, Л. Роуз-Креснор, К. Рубін, R. Barnett (Р. Барнетт) та ін.

Дослідники І. Звєрєва, А. Капська, А. Мудрик, І. Печенко розробили концепції соціалізації особистості; В. Абраменкова, В. Гуров, С. Козлова, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Куліковська, С. Литвиненко, І. Рогальська аналізували результативне формування соціальних уявлень молодої особистості; психологи В. Слот та Х. Спанярд висвітлили модель соціальної компетенції; вчений В. Радул визначили структуру та зміст соціальної зрілості.

Проблеми комунікативної компетенції та окремих її компонентів перебувають у центрі уваги таких українських науковців, як А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Можна констатувати: соціальна компетенція особистості визначається науковцями як знання, вміння та навички людини, необхідні для розв'язання соціальних і поведінкових ситуацій. Комунікативна компетенція особистості, зі свого боку, включає комплексне застосування нею мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, ініціативність спілкування.

Відтак, ми у своїй статті розглядаємо комунікативну та соціальну як дві споріднені компетенції, що утворюють разом соціально-комунікативну компетенцію і розподіляють однакові характеристики між собою таким чином: комунікативна компетенція описує лише комунікативний процес, а всі міжособові відносини належать до соціальної.

Формування цілей статті полягає у розкритті теоретичних основ формування соціально-комунікативної компетенції особистості.

Виклад основного матеріалу. Комунікація є однією з важливих форм активності особистості, без якої неможливі її діяльність, пізнання, рефлексія тощо. Цей процес характеризується взаємодією між людьми. Загальновизнано, що продуктивність пізнавальної, мисленнєвої діяльності, загальна життєздатність людини значною мірою залежать від її здатності до спілкування, від рівня сформованості комунікативної компетенції.

У загальному комунікація (від communico – повідомлення, зв'язок, спілкування) розуміється як ознака конструктивної взаємодії людей у процесі отримання інформації. Тоді як спілкування – це тип відносин, що характеризується ставленням партнерів один до одного як до рівних і обов'язково наділених ознаками суб'єктивності. Спілкування – це обов'язково взаємодія, що передбачає зворотній зв'язок, активність обох сторін (діалог). Потреба в ньому є життєво важливою для кожної нормальної людини і виникає вже у немовляти, з віком поступово диференціюючись [2, с. 6].

Наше життя невід'ємне від комунікативної діяльності. Комунікативною діяльністю Н. Інханян називає систему послідовно реалізовуваних дій, кожна з яких спрямована на розв'язання певного завдання і становить «крок» у напрямі до мети спілкування. Іншими словами, це складний багатоканальний феномен взаємодії людей [4, с. 71].

Тлумачення терміна «комунікація» як певної діяльності, зумовленої системою соціально значущих норм і оцінок, зразків і правил спілкування, прийнятних у суспільстві, пропонує К. Каландаров [6, с. 2].

Комунікація – акт спілкування, метою якого є обмін інформацією. М. Каган стверджує, що процес спілкування може бути матеріальним, практичним, духовним, інформаційним, а комунікація як інформаційний процес полягає лише в передаванні повідомлень [5, с. 144].

Психологи (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Петровський) трактують спілкування як один із видів людської діяльності. Вчені (Г. Андреєва, Л. Петровська розглядають спілкування як вищу психічну функцію особистості. Сучасні філософи (М. Каган, Ю. Прилюк) підкреслюють індивідуалізуючу та соціалізуючу функції спілкування у процесі становлення особистості. На думку вітчизняних дослідників Т. Панченко та Є. Сарапулової, самопізнання й етика спілкуван-

© Айзенбарт М.М., 2017

ня є засобами формування комунікативних умінь [11, с. 40].

Закономірності функціонування і розвитку особистості в процесі спілкування розкриваються в роботах українських науковців І. Беха, М. Боришевского, Л. Долинської, О. Санникової. Як базова складова структури особистості спілкування розглянуто В. Рибалкою. Важливе місце спілкування дітей із ровесниками та дорослими підкреслюють Л. Абрамова, А. Батаршев, Л. Виготський, О. Скрипченко та інші.

А. Богуш і Н. Гавриш звертають увагу на необхідність усвідомлення відмінностей між спілкуванням і комунікацією для повноцінного формування комунікативної діяльності: «життя у суспільстві потребує вміння діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності» [1].

Значення соціального розвитку для особистісного становлення полягає передусім у формуванні соціальної компетенції – певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують людині життєздатність. Вона гарантує усвідомленвя особистістю того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно.

Соціальна компетенція особистості включає насамперед її бажання й уміння спілкуватися з іншими людьми, наявність позитивної мотивації у стосунках із ними, впевненість у собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями та використовувати ефективні стратегії для досягнення комунікативних цілей. Для реалізації останніх необхідно володіти певним комунікативним досвідом, який передбачає передовсім способи взаємодії з людьми, що нас оточують, а також співробітництво у груповому спілкуванні, навички роботи в колективі, здатність брати на себе відповідальність і долати конфлікти.

У тлумаченні І. Зимньої [3], соціальна компетенція постає як ключова, оскільки забезпечує нормальну життєдіяльність особистості в соціумі і є цілісним результатом її професійної освіти.

За О. Овчарук, соціальна компетенція – це здатність до співпраці; вміння долати проблеми в різних життєвих ситуаціях та визначати особисті ролі в суспільстві; наявність комунікативних навичок, соціальних і громадянських цінностей, а також мобільність у різних соціальних умовах [8, с. 64].

Отже, соціальна компетенція перебуває у тісному взаємозв'язку з комунікативною, оскільки проявляється у всіх життєвих сферах людини.

Поняття «комунікативна компетенція» ввів до наукового вжитку американський лінгвіст Д. Хаймз (у 1972 р.) на противагу теорії мовної компетенції Н. Хомського. Теорія і практика формування комунікативної компетенції розроблялася науковцями Г. Андрєєвою, Л. Бехманом, І. Бехом, Ю. Ємельяновим, Ю. Жуковим, Л. Петровською та ін.

Сучасні вітчизняні і зарубіжні дослідники (І. Бім, І. Зимняя, Л. Петровська, В. Сафонова, А. Хуторськой, Д. Браун, Х. Відоусон, Д. Гумперц, М. Каналь, Л. Ловедей, Б. Ненсі, Б. Оскарсон, С. Савіньйон, М. Свейн, В. Хутмахер) у своїх численних наукових працях тлумачать комунікативну компетенцію як: 1) сукупність знань про систему мови та її одиниці, їх побудову і функціонування в мові, про способи формулювання думок рідною (іноземною) мовою і розуміння суджень інших, про національно-культурні особливості носіїв мови, про специфіку різних типів дискурсів; 2) здатність мовця вербальними засобами здійснювати спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до поставлених комунікативних завдань, розуміти, інтерпретувати і формулювати зв'язні висловлювання.

Комунікативна компетенція максимально підкреслює здатність людини до спілкування. Адже суть цієї компетенції полягає у вмінні особистості налагоджувати активну взаємодію, чи комунікацію, з іншими.

К. Брумфіт стверджує, що комунікативна компетенція забезпечує комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в них, а також ініціативність спілкування.

На думку А. Богуш, комунікативна компетенція – це обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей [1].

За В. Сафоновою [12], яка активно опрацьовувала проблеми міжособистісного спілкування, комунікативна компетенція – це сукупність мовної, мовленнєвої та соціокультурної складових, оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності і культурою мовлення; здатність розв'язувати мовними засобами певні комунікативні завдання в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Фахівці Дж. Ван Ек і Дж. Трім визначають шість компонент комунікативної компетенції (*лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну, соціальну та стратегічну*). На наявність такої структури, поряд з іншими, також вказують у своїх працях І. Бім та В. Рижов.

Зі свого боку, дослідники М. Канале і М. Свейн запропонували власну структуру комунікативної компетенції, яка включає *граматичну* (пов'язана з синтаксисом), *соціолінгвістичну* (стосується соціальної доцільності), *дискурсивну* і *стратегічну* (орієнтована на прагматичну функцію комунікації) компоненти [13, с. 9].

Складові комунікативної компетенції досить різноманітні. Подаємо стислий перелік її найбільш досліджених компонент, що включає: 1) знання особливостей і проблем тих осіб, із якими потрібно спілкуватися; 2) володіння відповідними комунікативними технологіями; 3) вміння аналізувати жести, міміку та інтонації співрозмовника; 4) обізнаність з азами ораторського мистецтва, їх практичне застосування; 5) здатність запобігати конфліктам та врегулювати ті, що виникли; 6) багатий словниковий запас; 7) мистецтво емпатії; 8) дотримання норм етики й етикету; 9) деякі акторські здібності; 10) навички активного слухання; 11) грамотність і стилістична внормованість писемного мовлення; 12) розвинене усне

мовлення, його впевнена інтонація та відповідне емоційно-ситуативне забарвлення; 13) вміння аргументувати власні погляди та відстоювати їх. Така структура комунікативної компетенції, як бачимо, має універсальний характер, оскільки увиразнює більшість значущих аспектів продуктивного міжособистісного спілкування [9].

Міжособистісним спілкуванням називають процес предметної та інформаційної взаємодії між людьми, під час якого формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються їхні міжособистісні відносини (взаємовплив, сприйняття одне одного тощо) та виявляються психологічні особливості комунікативного потенціалу кожного індивіда. Тобто при міжособистісному спілкуванні має місце взаємодія осіб, упродовж якої кожен учасник реалізує певні цілі, водночас пізнаючи і змінюючи себе та співрозмовника.

Зауважимо, що комунікативні здібності вчені розглядають як основу для досягнення високих результатів в особистісному розвитку та навчальній діяльності (А. Батаршев, О. Леонтьєв, Л. Петровська, Я. Яноушек), як чинник успішної самореалізації (О. Леонтьєв, Е. Роджер), складову комунікативної компетентності (Н. Вітюк, Н. Волкова, Н. Завіниченко, Г. Данченко).

Є. Пассов умовно розділяє численні комунікативні вміння на дві групи, які постійно взаємодіють одна з одною: 1) *базові, що відображають змістову суть спілкування* (вітання; прощання; звертання; прохання про підтримку, допомогу, послугу; надання підтримки, допомоги, послуги; подяка; відмова; вибачення); 2) *процесуальні, які забезпечують соціальну взаємодію як процес* (уміння аналізувати почуття і стани співрозмовника, його погляди; виступати перед іншими; слухати інших; співпрацювати з ними; управляти (керувати); підкорятися тощо [10, с. 141]).

Отже, формування комунікативної компетенції особистості забезпечує оволодіння нею життєво значущими знаннями, вміннями, навичками, що дають змогу орієнтуватися в навколишньому середовищі і проявляти максимально можливу самостійність під час реалізації своїх потреб.

Взаємодія та спілкування започатковують становлення соціальних зв'язків людини та способів її реалізації в суспільстві. Формування соціально-комунікативної компетенції – важлива соціальна і психолого-педагогічна проблема, запорука нормального психологічного розвитку особистості, а також неодмінна умова їй майбутнього успішного навчання і самореалізації у житті.

Значення соціально-комунікативних компетенцій особистості відзначають у своїх працях Н. Бібік, І. Зимняя, О. Овчарук та ін.

Науковці (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.) стверджують, що соціально-комунікативна компетенція особистості – це базова інтегральна характеристика, яка відображає рівень уміння людини взаємодіяти, чи контактувати, з іншими особами; забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у середовищі, де відбувається спілкування.

Соціально-комунікативна компетенція – це здатність людини реалізовувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки та завдяки ефективній комунікації [7, с. 75].

Висновки. Суспільне замовлення орієнтоване на випускника, який не тільки здобув за час перебування певний обсяг теоретичних знань, умінь і навичок, а й уміння ними практично користуватися, тобто реалізовувати їх.

Висновки цієї статті відкривають **перспективи подальших досліджень** у подальшому та більш глибшому вивченні передового досвіду зарубіжних науковців, а також визначенню ролі і функції педагога у цьому процесі.

Список літератури:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови [Електронний ресурс] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; [за ред. А. М. Богуш]. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с. – Режим доступу: http://udnz15.org/doshkilna-lingvodidaktika
2. Бульба Р. Міжособистісне спілкування в підлітковому віці / Р. Бульба // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Педагогічні та психологічні науки і сьогодення»], (8 серпня 2014 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – 108 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Аторськая версия [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Режим доступа: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf
4. Инханян Н. Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции / Н. Б. Инханян // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 69–74.
5. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубьектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Каландаров К. Х. Управление общественным сознаняем. Роль коммуникативных процессов / К. Х. Каландаров. – М.: Гуманит. центр «Монолит», 1998. – 80 с.
7. Киричук В. О. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; [за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової]. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС, 2004. – 112 с.
9. Комунікативна компетенція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // wjournal.com.ua/komunikativna-kompetencija.html
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод воспитания / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Сарапулова Є. Г. Самопізнання та етика спілкування як засоби формування комунікативних вмінь у представників молодого покоління / Є. Г. Сарапулова, Т. Д. Панченко // Педагогіка толерантності. – 2008. – № (45). – С. 57–65.

12. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
13. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – P. 1–47.

Айзенбарт М.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЕ

Аннотация
В статье проанализировано понятие «социально-коммуникативная компетенция» в теории образования, обобщены взгляды ученых на формирование компетентной личности. Определены пути формирования социальной и коммуникативной компетенций личности в процессе социализации.
Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция, социальная компетенция, общение.

Ayzenbart M.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ESSENCE OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE CONCEPT IN MODERN SCIENTIFIC PARADIGM

Summary
The article deals with the analysis of the concept of social and communicative competence in the theory of education. Scholars' views on the formation of a competent personality have been analyzed and the ways of formation of social and communicative competence of the individual in the socialization process have been singled out.
Keywords: competence, competency, communicative competence, social competence, communication.

УДК 811.111'373'374(043.3)

ВЗАЄМОДІЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ КОДІВ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ МУЛЬТИМОДАЛЬНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Білецька О.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті досліджується взаємодія кодів вербальних та невербальних семіотичних систем у площині постмодерністського мультимодального художнього тексту. Особливу увагу приділено когнітивним процесам декодування полікодового тексту крізь призму візуальної семіотики. З'ясовано, що завдяки взаємодії знаків вербальних та невербальних семіотичних модусів, сприйняття постмодерністського мультимодального художнього тексту спричиняє когнітивний дисонанс, а в процесі його декодування читач змушений проявляти когнітивну гнучкість із залученням різних ділянок кори головного мозку.
Ключові слова: постмодерністський мультимодальний художній текст, полікодовість, когнітивні механізми декодування, когнітивний дисонанс, когнітивна гнучкість.

Постановка проблеми. Постмодерністський мультимодальний художній текст – це макрознак, закодований знаками гетерогенних семіотичних модусів, тобто ресурсів із різних знакових систем, не обмежених лише вербальними, чи суто мовними, знаками [2, с. 23-29; 6, с. 231; 14, с. 129; 22, с. 6]. Те, що робить текст знаком, є його властивість до сплетіння різнотипних кодів – лише завдяки останнім знаки набувають певного значення.

Завдячуючи низці позалінгвальних факторів, зокрема стрімкому розвитку комп'ютерних та поліграфічних технологій, арсенал невербальних графічних знаків у мультимодальному тексту увесь час поповнюється й охоплює шрифтові виділення, знаки площинної синтагматики тексту, кольори, фотографії, малюнки, символи, схеми тощо [2, с. 266-274]. Невербальні знаки взаємодіють з вербальним текстом і, докорінно видозмінюючи графічну форму мультимодального тексту, передбачають постійне перемикання вербальних та невербальних семіотичних кодів читачем, що, своєю чергою, породжує множинні шляхи інтерпретації тексту.

Синтез мультимодальних складових в постмодерністському художньому тексті відображає наше картинне або візуальне сприйняття світу, постулюючи перехід від логоцентризму до графоцентризму [9], «від вербальності до наочного образу» [5, с. 303]. Відомо, що людина пізнає світ за допомогою органів чуття з різних модальностей: слуху, смаку, нюху, дотику, рівноваги, а також зору. З-поміж усіх органів чуття око є найпотужнішим провідником інформації до мозку [8, с. 7], тому декодування гібридного тексту, закодованого знаками як вербальних, так і невербальних семіотичних модусів, базується передусім на візуальному сприйнятті, яке, своєю чергою охоплює низку складних когнітивних механізмів обробки інформації в мозку людини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Когнітивним процесам декодування вербальних та невербальних знаків приділено значну увагу в царині психології [21; 18; 26; 29]. Однак у мовознавчих студіях знаходимо лише поодинокі розвідки з окресленої тематики [4], що й зумовлює *актуальність* цієї наукової розвідки, *мета* якої дослідити способи взаємодії вербальних та невербальних кодів у постмодерністському мультимодальному художньому тексті (надалі ПМХТ) та когнітивні механізми декодування ПМХТ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будь-який код, що є сукупністю певних знаків, функціонує лише в дії, тобто в семіозисі. Мовне кодування – багатоаспектний процес, під час якого один знак може трансформуватись в інший, отже, та сама ідея може бути закодована різними способами [1]. ПМХТ властиве подвійне чи, точніше, множинне кодування, що передбачає поєднання кодів різних знакових систем. Це явище називають *полікодовістю* [3, с. 11; 4, с. 106].

У центрі полікодового тексту – зорова модальність подвійного (вербального і невербального) сприйняття відображеного, що залучає до процесу його декодування дві різні ділянки кори головного мозку [4, с. 106; 21, с. 79-82]. Так, згідно з теорією подвійного кодування (*Dual Coding Theory*), обґрунтованою канадським психологом Аланом Пайвіо, когнітивні процеси читання та письма активують дві окремі системи кодування інформації, одна з яких відповідає за сприйняття й обробку вербальної інформації, а інша декодує невербальну інформацію [21, с. 29]. Ми розуміємо і сприймаємо мову з опорою на вербальний код, тоді як вміння зберігати, аналізувати й трансформувати інформацію про довкілля залежить від невербальної системи кодування [там само].

Хоча в сприйнятті та обробці вербальної інформації відносно домінує ліва півкуля головного мозку, тоді як права півкуля бере участь у декодуванні візуальної, чи невербальної інформації, насправді ці дві ділянки кори головного мозку настільки тісно пов'язані між собою, що інформація, яку почала обробляти одна півкуля, активізує чи дублює інформацію в іншій півкулі [там само, 81]. Наприклад, слова семантизуються не лише завдяки їхньому зв'язку з іншими словами, але й завдяки зображенням [21, с. 28-29]. При цьому зображення водночас активізують концепт, який вони позначають, і вербалізуються в свідомості індивіда; на противагу їм слова спочатку активізують у корі головного мозку концепт, який вони позначають, а згодом породжують його візуальне

© Білецька О.В., 2017

уявлення. Таким чином, йдеться про різні механізми семантизації вербальної та невербальної інформації, а також різні механізми кодування й декодування вербальних та невербальних знаків [26, с. 278]. Отож, як вербальні, так і невербальні системи обумовлені тією чи іншою модальністю; тоді як вербальним одиницям властиві послідовні зв'язки, ієрархія невербальних знаків є цілісною та одночасною.

Також декодування знаків, що належать до різних семіотичних модусів залежить від того, яка півкуля головного мозку домінує у читача. Ті реципієнти, у кого переважає візуальне сприйняття інформації (активна права півкуля мозку), уявно перетворюють вербальний текст у його візуальну репрезентацію, тоді як ті, у кого активніша ліва півкуля мозку (здебільшого правші), схильні вербалізувати невербальні знаки [18]. Ці наукові знахідки дозволяють досліджувати друкований художній текст під новим, когнітивним, кутом зору, що, на нашу думку, дозволяє інтерпретувати ПМХТ як полікодове візуальне ціле з огляду на взаємодію вербальних та невербальних кодів у ньому.

Виклад основного матеріалу. На зламі XX–XXI століть відбувається формування культурно-історичного феномену під назвою *«візуальний поворот» (visual turn)* [24], що передбачає маніфестацію гетерогенних знаків у межах одного текстового простору із залученням різних перцептивних каналів для їхнього сприйняття. У своїй праці *Rhetoric of the Image* Роланд Барт наголошує на необхідності «піддавати зображення спектральному аналізу тих повідомлень, які воно може містити» [7, с. 33]. Тому засадничим для сприйняття ПМХТ передусім є візуалізація, адже саме органами зору читач сприймає той чи інший графічний знак, який він згодом інтерпретує з урахуванням теорії візуальної грамотності.

Око є найпотужнішим провідником інформації до мозку; приблизно одна четверта мозку бере участь в обробці візуальної інформації [8, 7; 29, с. 14]. Ось чому розшифрування ПМХТ вимагає теоретичної бази у царині *візуальної семіотики* – науки, яка вивчає способи візуальної комунікації та знакових систем, що домінують у їхньому використанні [14; 22] і, своєю чергою, синтезує *графічну лінгвістику* (науку про системи письма), *лінгвосеміотику* (науку про мовний знак), *візуальну риторику* (напрямок, сконцентрований на вивченні впливу візуальних зображень, що контрастують зі слуховими, вербальними та іншими сенсорними повідомленнями) та *гештальтпсихологію* (досліджує особливості перцепції довкілля).

Крізь призму графічної лінгвістики графема – найменша одиниця будь-якої системи письма, яка може набувати різноманітних форм (алографа, гліфа, зображення), але повинна зберігати певну схему побудови, відмінну від інших знаків тієї чи іншої писемності. З погляду семіотики графема – це мікрознак, а поєднання графем як знаків різних семіотичних систем уможливлює потрактування тексту як макрознака [2, с. 265].

У світлі антропоцентричної лінгвосеміотики [1; 13; 14; 16; 19] ми вважаємо, що будь-який графічний знак у ПМХТ набуває значення лише за умови взаємодії з іншими знаками, з контекстом, а також із суб'єктом. Той самий знак здатний встановлювати різні типи зв'язку з текстом як макрознаком, коли те саме позначувальне (наприклад, малюнок) може встановлювати як нейтральний семантичний зв'язок з позначуваним (друкованим текстом) в одному контексті, так і визначати семантику позначуваного в іншому контексті.

Засади візуальної риторики базуються на *візуальній перцепції* – чуттєвому сприйнятті навколишнього світу, що передбачає як розпізнавання навколишніх стимулів, так і реакцію на них [10; 345]. Цей складний суб'єктивний процес відбувається поетапно за допомогою механізмів *сприйняття* (органи зору знаходять точки фокусу, що сприймаються органами зору як світлові сигнали); *трансдукції* (перетворення світлових сигналів у візуальні сигнали); *нейронної обробки даних* (перенесення електричних сигналів з клітин-рецепторів до мозку); *перцепції*, що, своєю чергою, охоплює а) розпізнавання; б) фільтрацію; в) інтерпретацію отриманої інформації; г) *дію* (реакцію на стимул) [15, с. 7-8].

У результаті окреслених вище фізичних і когнітивних дій формується *візуальна пам'ять*, яка є найбільш довготривалою і дає змогу реципієнтові надалі швидко й ефективно інтерпретувати інформацію з опертям на попередній когнітивний досвід [там само]. Своєю чергою, візуальна пам'ять сприяє формуванню *візуальної грамотності* [17, с. 5–26; 23, с. 345], що полягає в умінні виявити відповідний інструментарій, за допомогою якого вербальний та візуальний компоненти (малюнки, діаграми, фотографії, символи тощо) взаємодіють у такому медіумі як ПМХТ.

Механізми візуального сприйняття невербальних знаків ще не до кінця вивчені, однак анатомічні та фізіологічні експерименти на мавпах доводять, що декодування невербальної інформації потребує залучення щонайменше трьох окремих когнітивних систем обробки візуальних сигналів: так одна система декодує форму того чи іншого знака, наступна опрацьовує кольори, тоді як третя – просторове розташування й рух [29, с. 14-15].

Той факт, що одна і та ж система опрацьовує розташування й рух отримує пояснення у світлі *гештальтпсихології* таким чином: мозок здатний як групувати частини зображення, так і відмежовувати зображення одне від одного. Теорія *Gestalt* обґрунтовує цілісну форму довкілля, сприйняття якого не є простою сумою відчуттів, а властивості фігури не можна описати через властивості частин. Основними принципами гештальтпсихології є *принцип ізоморфізму*, що полягає у єдності навколишнього світу у всіх його аспектах (фізичному, фізіологічному й психологічному), а також *принцип структурності* (ми сприймаємо певний об'єкт як цілісну структуру/форму, що не визначається сумою її складових) [15, с. 9].

Враховуючи принцип ізоморфізму, трактуємо ПМХТ як когерентне формально-змістове мультимодальне полікодове ціле. Принцип структурності дозволяє нам вивчати ПМХТ як макрознак, що не є простою сумою окремих знаків, які функціонують у ньому.

Залежно від індивідуальних когнітивних особливостей сприйняття довкілля індивідом, перцепція предметів, що нас оточують, може викликати як *когнітивний баланс* – відчуття рівноваги

у сприйнятті дійсності, так і *когнітивний дисонанс* – внутрішній психічний конфлікт, що виникає коли існування певного елемента об'єкта чи явища викликає заперечення чи відштовхування іншого елемента в свідомості індивіда [27].

За нашими спостереженнями, декодування ПМХТ створює відчуття когнітивного дисонансу з огляду на наступні чинники. По-перше, ПМХТ – це текст, у якому вербальні та невербальні знаки утворюють гібридні сполучення, об'єднуючись різними способами, що змушує читача залучати різні півкулі головного мозку з метою декодування вербальної (активна ліва півкуля мозку) та невербальної інформації (задіяна права півкуля мозку). По-друге, відчуття когнітивного дисонансу спричинене й тим, що між вербальними та невербальними знаками не існує однозначної відповідності, оскільки те, що мають на увазі, може виходити за рамки вербального коду, як і те, що є відомим та зрозумілим, не завжди знаходить вербальне вираження. Саме тому в ПМХТ невербальні знаки часто виступають самостійними носіями імпліцитної інформації, які не лише доповнюють чи підсилюють, але часто контрастують з вербальним текстом.

Враховуючи схарактеризовані вище складні когнітивні процеси обробки вербальних та невербальних знаків, доходимо висновку, що читач змушений декодувати ПМХТ, увесь час перемикаючись з одного коду на інший, залучаючи то одну, то іншу півкулю головного мозку, зокрема різні когнітивні системи обробки візуальних даних для розпізнавання форми, кольору чи просторового розташування зображення, що утруднює процес декодування ПМХТ і вимагає певної когнітивної гнучкості. Доведемо наші спостереження на прикладах досліджуваного матеріалу (рис. 1).

Рис. 1.

Наведений фрагмент з твору М. Хеддона *«The Curious Incident of the Dog in the Night-Time»* (32, 209) відображає специфіку когнітивного сприйняття дійсності наратором під час його подорожі вулицями Лондона. Кристофер Бун страждає синдромом Аспергера (форма аутизму), а такі люди схильні візуалізувати довкілля, отже у них домінує права півкуля мозку, яка відповідає за невербаліку. У Кристофера, на відміну від більшості інших людей, навколишній світ часто викликає відчуття когнітивного дисонансу: він не розуміє певних емоцій, не любить, коли його торкаються, не терпить певних кольорів тощо. Все, що Кристофер бачить довкола (вивіски, реклами, вказівні знаки), він трансформує в нескінченний ланцюг знаків: цифр, формул тощо.

Сприйняття такого тексту викликає також когнітивний дисонанс у читача, змушуючи його проявити певну когнітивну гнучкість з метою декодування прочитаного. Також завдяки взаємодії вербальних та невербальних знаків читач сприймає текст 'очима' головного персонажа, що створює ефект *синестезії* (з грецької '*synáisthesis*' – спільне відчуття, одночасне відчуття) – факт сприйняття навколишньої реальності в інший спосіб, відмінний від більшості інших людей [28, с. 1500].

Проілюструємо специфіку взаємодії вербального і невербального кодів в оповіданні Д. Бартельмі *«The Explanation»* (30, 25–34) (рис. 2).

Рис. 2.

Оповідання написане у формі інтерв'ю, де чотири рази зображено чорний квадрат. Як розкривається в процесі декодування тексту, чорний квадрат уособлює машину, а саме робота-інтерв'юера. Машина запитує наратора, чи він вірить у те, що вона може допомогти змінити уряд: *«Do you believe that this machine could be helpful in changing the government?»*. Оповідач не знає специфіки роботи цієї машини (*«I don't know what it is. What does it do?»*). Тоді йому пропонують поглянути на неї (*«Well, look at it»*), тобто на чорний квадрат, але оповідач слушно зауважує, що це зображення не дає йому жодних ключів для відповіді (*«It offers no clues»*). Надалі діалог продовжується серією запитань та відповідей, що охоплюють різноманітну тематику (філософську, політичну, побутову) і не пов'язані між собою жодним логіко-змістовим зв'язком. Утретє машина прагне продемонструвати своє обличчя і

ніс (*«The face, a face also serves as a lure in mate acquisition. The broad, forwardly directed nose»*), але наратор нічого не бачить окрім чорного квадрата (*«I don't see that on the panel»*).

В інтерв'ю з машиною оповідач увесь час фрагментарно вплітає свої еротичні фантазії, описуючи жінку, яка поступово роздягається (*«Removing the blouse», «Removing her jeans», «Removing her panties»*). Насамкінець машина знову демонструє чорний квадрат, представляючи його як свою доньку (*«…show you a picture of my daughter»*), яка є абсолютним аналогом чорного квадрата – її 'батька' чи 'матері' і наратору нарешті це подобається (*«Very nice»*). Інтерв'ю несподівано обривається фразою про синець на правому стегні роздягненої жінки (*«There is a bruise on her thigh. The right.»*).

Декодування такого тексту викликає когнітивний дисонанс, адже, по-перше, оповідання має назву *«Пояснення»*, що контрастує як з планом змісту вербального тексту, що не піддається жодному поясненню, так і планом форми та змісту невербального компонента. Чорний квадрат, який нібито демонструє машину, як живий організм з обличчям, насправді не зображає жодних деталей її зовнішнього вигляду, що могли б пролити світло на її природу та призначення.

На нашу думку, саме через відчуття когнітивного дисонансу, що спричиняє аналізований текст, який твориться не за канонами класичного текстотворення, а 'тут і тепер', автор намагається донести до читача контраст між світом 'безликої' машини та емоційним світом живої людини зі своїми власними емоціями та чуттєвими фантазіями. Отож, чорний квадрат – це знак-символ, який контрастуючи з планом змісту вербального тексту, творить нову графічну форму ПМХТ, що й визначає його новий зміст.

Наступний фрагмент з експериментального роману М. Данєлєвскі *House of Leaves* (31, 440) ілюструє взаємодію вербального тексту і невербальних знаків просторової синтагматики тексту (рис. 3).

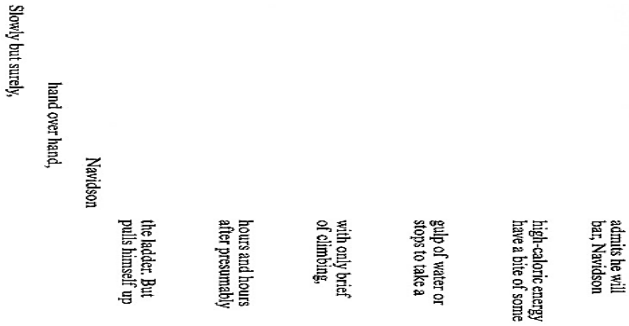

Рис. 3.

Фігурна композиція тексту завдячуючи застосуванню незаповненого текстового простору й втягуванню, створює відчуття когнітивного дисонансу, адже з метою декодування фрагменту читач, перш за все, повинен перевернути текст. Зробивши це, він за звичкою починає опрацьовувати текст послідовно згори донизу, зліва направо, однак таке прочитання, очевидно, не має сенсу. Читачеві доводиться проявити когнітивну гнучкість, залучивши обидві півкулі головного мозку, щоб збагнути, що саме невербальний код веде до розкриття змісту вербального тексту. Насправді, як тільки реципієнт зрозуміє, що форма тексту кодує драбину, яка відображає складну подорож протагоніста Уілла Невідсона звивистими пасажами його лабіринту-будинку, то зможе прочитати текст за певною авторською схемою – не послідовно згори донизу, а навпаки. Зобразимо цю «подорож» схематично (рис. 4).

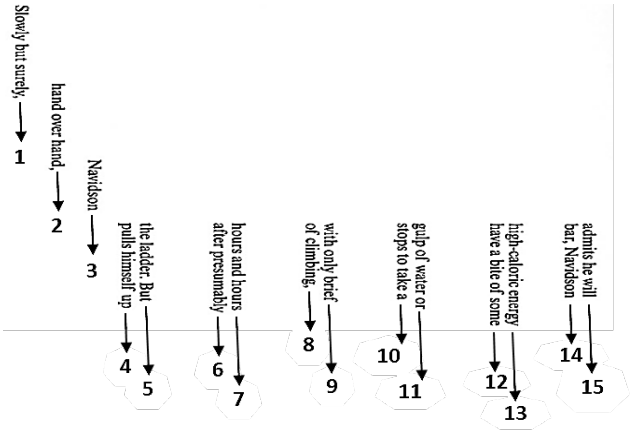

Рис. 4.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження доходимо висновку, що декодування вербальних та невербальних кодів у ПМХТ, які тісно взаємодіють, – це складний багатоаспектний когнітивний процес. Прочитання полікодового тексту вимагає від читача постійного перемикання різних ділянок кори головного мозку, що змушує його розвивати когнітивну гнучкість і сприяє формуванню візуальної грамотності. Завдяки поєднанню знаків різних семіотичних модусів ПМХТ постає текстом-образом, артефактом, зверненим на самого себе, створює відчуття когнітивного дисонансу, не має єдиного прочитання й отримує множинні шляхи інтерпретації залежно від індивідуального сприйняття читача, який мимоволі стає співавтором тексту. Дослідження ПМХТ у когнітивному руслі відкриває перспективи аналізу когнітивних процесів взаємодії вербальних та невербальних кодів у інших медіа: кінотексті, цифровому тексті тощо.

Список літератури:

1. Андрейчук Н. І. Інтерпретанта як людський чинник мовного семіозису / Н. І. Андрейчук // Мовознавство. – 2012. – № 3. – С. 65–74.
2. Білецька О. В. Графосеміотичне кодування наративної поліфонії в англомовному постмодерністському художньому тексті: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Олена Василівна Білецька. – Одеса, 2016. – 288 с.
3. Большакова Л. С. О содержании понятия «Поликодовый текст» [Електронний ресурс] / Л. С. Большакова // Вестник СамГУ. – 2008. – № 63. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-polikodovyy-tekst-1

4. Колегаєва І. М. Полімодальність відчуттів у дзеркалі полікодовості тексту, або ще раз про антропоцентризм у лінгвістиці [Електронний ресурс] / І. М. Колегаєва // Записки з романо-германської філології. – 2015. – Вип. 2. – С. 105–112. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zrgf_2015_2_16
5. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
6. Adami E. Multimodality, Meaning-Making and the Issue of «Text»: An Introduction / E. Adami, G. Kress // Text & Talk. – 2014. – Vol. 34. – Issue 3. – Pp. 231–237.
7. Barthes R. Rhetoric of the Image / R. Barthes // Image-Music-Text / Ed. and trans. St. Heath. – New York: Hill and Wang, 1977. – Pp. 32–51.
8. Burmark L. Visual Literacy: What You Get is What You See / L. Burmark // Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills / ed. by N. Frey, D. Fisher. – Thousand Oaks: Corwin Press, 2008. – Pp. 5–25.
9. Chandler D. Biases of the Ear and Eye: «Great Divide» Theories, Phonocentrism, Graphocentrism & Logocentrism [електронний ресурс] / D. Chandler. – Режим доступу: http://www.aber.ac. uk/media/Documents/litoral/litoral.html – Заголовок з екрану.
10. Cherry K. Perception and the Perceptual Process [електронний ресурс] / Kendra Cherry. – Режим доступу: http://psychology.about.com/od/ sensationandperception/ss/perceptproc. htm
11. Foss S. K. Theory of Visual Rhetoric / S. K. Foss // Handbook of Visual Communication: Theory, Methods and Media / ed. K. Smith, S. Moriarty, G. Barbatsis, K. Kenney. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005. – Pp. 141–52.
12. Hallet W. The Multimodal Novel: The Integration of Modes and Media in Novelistic Narration / Wolfgang Hallet // Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research / [ed. S. Heinen and R. Sommer]; [Narratologia: Contributions to Narrative Theory / Beiträge zur Erzähltheorie 20]. – Berlin: de Gruyter, 2009. – Pp. 129–153.
13. Halliday M. A. K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning / M. A. K. Halliday. – Maryland: University Park Press, 1978. – 256 p.
14. Harrison C. Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make Meaning / C. Harrison // Technical Communication. – 2003. – Vol. 50. – No 1. – Pp. 46–60.
15. Hilligos S., Howard Th. Visual Communication: A Writer's Guide, Second Edition. Pearson Education, Inc. (Publishing as Longman Publishers.). – 2002. – 187 p.
16. Hodge R. Social Semiotics / R. Hodge, G. Kress. – Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988. – 280 p.
17. Horton J. A. Theoretical Foundations of Visual Literacy / J. A. Horton // Communication and Learning in Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning / [ed. D. M. Moore, F. M. Dwyer]. – Educational Technology Publications, 1994. – Pp. 5–31.
18. Kraemer D. J. M., Rosenberg L. M., Thompson-Schill Sh. L. The Neural Correlates of Visual and Verbal Cognitive Styles // Journal of Neuroscience. – 2009. – № 29(12). – Pp. 3792–3798.
19. Kress G., Van Leeuwen T. Reading Images – The Grammar of Visual Design / G. Kress, T. Van Leeuwen. – London: Routledge, 1996. – 304 p.
20. Page R. New Perspectives on Narrative and Multimodality / Ruth Page. – Routledge, 2009. – 242 p.
21. Paivio A., Sadoski M. Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing. – Routledge, 2013. – 165 p.
22. Parsa A. F. Visual Semiotics: How Still Images Mean? Interpreting Still Images by Using Semiotic Approaches [електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: https://www.scribd.com/document/270665974/Visual-Semiotics-How-Still-Images-Mean
23. Serafini F. Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts / Frank Serafini // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2011. – No. 54(5). – Pp. 342–350.
24. Vacche A. D. The Visual Turn: Classical Film Theory and Art History / A. D. Vacche. – Rutgers University Press, 2003. – 279 p.
25. Walsh M. Reading visual and multimodal texts: how is «reading» different? [Електронний ресурс] / M. Walsh. – Режим доступу: http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/Reading_multimodal_texts.pdf
26. Wyer R. S. Jr., Jiang Y., Hung I. W. Visual and Verbal Information Processing in a Consumer Context: Further Considerations // Journal of Consumer Psychology. – 2008. – № 18(4). – Pp. 276–280.
27. Фалікман М. Конфлікти в гештальтпсихології [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://postnauka.ru/faq/69883
28. Oxford Advanced Learner's Dictionary (International Student's Edition) / A. S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 1952 p.
29. Brain Facts. A Primer on the Brain and Nervous System. – Society for Neuroscience, 2005. – 63 p.
30. Barthelme D. The Explanation. In Forty Stories. – Penguin Books. – 2005. – Pp. 24–34.
31. Danielewski M. Z. House of Leaves / M. Z. Danielewski. – Pantheon: Random House, 2000. – 709 p.
32. Haddon M. The Curious Incident of the Dog in the Night Time / Mark Haddon. – Vintage, 2004. – 272 p.

Билецкая Е.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОДОВ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ МУЛЬТИМОДАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация
В статье рассматривается взаимодействие вербальных и невербальных кодов в постмодернистском мультимодальном художественном тексте. Особое внимание уделяется когнитивным процессам декодирования поликодового текста сквозь призму визуальной семиотики. Установлено, что благодаря взаимодействию знаков вербальных и невербальных семиотических модусов, восприятие постмодернистского мультимодального художественного текста вызывает когнитивный диссонанс, а в процессе его декодирования читатель обязан проявлять когнитивную гибкость, задействовав разные полушария головного мозга.
Ключевые слова: постмодернистский мультимодальный художественный текст, поликодовость, когнитивные механизмы декодирования, когнитивный диссонанс, когнитивная гибкость.

Biletska O.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

INTERACTION OF VERBAL AND NON-VERBAL CODES IN POSTMODERN MULTIMODAL FICTION TEXT: COGNITIVE ASPECT

Summary
The article highlights the interplay of verbal and non-verbal codes in the postmodern multimodal fiction text. Special attention is paid to the cognitive mechanisms of decoding the polycode text through the prism of visual semiotics. The author draws the conclusion that, due to the interplay of verbal and non-verbal signs, perception of the postmodern multimodal text is a complex cognitive process that causes cognitive dissonance in the reader. Consequently, in order to interpret the postmodern multimodal fiction text, the reader should constantly balance between the two different hemispheres of the brain thus developing cognitive flexibility.
Keywords: postmodern multimodal fiction text, multiple coding, cognitive mechanisms of decoding, cognitive dissonance, cognitive flexibility.

УДК 81'373.6

«ВРЕМЯ» КАК СЛОВО И ПОНЯТИЕ

Бондарь Н.А., Гайдай В.О.
Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

В статье рассматривается происхождение, лексическое и понятийное значение лексемы «время», которая относится к основным концептам. Это позволяет охарактеризовать пассивный (исторический) и буквальный (внутреннюю форму) слои (термины Ю.С. Степанова) анализируемой единицы. Благодаря данным этимологических словарей устанавливается сосуществование полногласной и неполногласной формы слова «время», а также его генетическая связь с глаголом «вертеть». По материалам других лексикографических источников проводится сопоставительный анализ, в результате которого определяется количество вариантов значений исследуемой единицы и их изменение на протяжении нескольких веков.
Ключевые слова: концепт «время», пассивный (исторический) слой, буквальный (внутренняя форма) слой, слово, понятие, этимология.

Постановка проблемы. Когнитивная лингвистика в конце 20 – начале 21 века является одним из активно развивающихся направлений исследований. В поле зрения ученых находится как само понятие когнитивистики, так и основной ее единицы – концепта, – с помощью которой происходит изучение языка и не только, так как в последнее время появились новые науки: лингвокультурология, этнолингвистика и др. Сегодня уже существует словарь концептов, среди которых выделяются такие, которые в специальной литературе называются «большими» или «великими», «базовыми», «основными» концептами. К ним относится и концепт «время», не получивший еще полного и всестороннего рассмотрения.

Анализ последних исследований и публикаций. Изучением концепта «время» занимались многие исследователи. Так, В.Е. Щербина [24], Т.К. Елизова [5], Лю Чуньмэй [7] анализируют концепт «время» в русском языке в сопоставлении с другими языками (немецким, английским, китайским). А.Р. Шаймухаметова [23], Л.Ю. Султанова [19], С.А. Баруздина [1] обращают внимание на функционирование концепта в определенной языковой картине мира. О.В. Чибисова и И.В. Каминская [22], Д.А. Разоренов [12], Т.А. Обухова [9], Ф.Т. Саметова [13] определяют культурно-специфичное восприятие времени в исследуемых культурах.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что оно выполняется в русле когнитивной лингвистики и направлено на изучение, анализ и описание одного из базовых концептов – концепт «время». В статье предпринята попытка анализа языковой единицы «время», выступающей номинативом соответствующего концепта, которая до настоящего времени не была объектом изучения именно с такой точки зрения.

Формулировка цели статьи – проанализировать пассивный и буквальный слои слова «время», опираясь на данные лексикографических источников (этимологические, толковые и энциклопедические словари).

Изложение основного материала исследования. По мнению Ю.С. Степанова, в концепте, как «слоистом» образовании, выделяется три основных слоя: буквальный смысл (внутренняя форма), пассивный (исторический), новейший (актуальный и активный) [18, с. 41].

Для определения и характеристики пассивного (исторического) и буквального (внутренней формы) слоя концепта «время» обратимся к этимологическим словарям, выясняя происхождение и первоначальное значение анализируемой единицы, к толковым словарям, выявляя лексическое значение и его изменение на протяжении нескольких столетий. Энциклопедические словари помогут установить понятийное содержание рассматриваемой единицы.

Происхождение анализируемой единицы можем проследить по данным этимологических словарей, которые практически одинаково объясняют возникновение и значение слова «время». В частности отмечается, что оно старославянское по происхождению и связано с однокорневым «вращать».

Так, Макс Фасмер обращает внимание на то, что слово является церковнославянским по происхождению *(веремя)*, сравнивает его со старославянским, древнерусским, украинским, белорусским, болгарским, сербохорватским, словенским и даже считает родственным древнеиндийскому [20, с. 361].

В словаре под редакцией С.Г. Бархударова указывается, что исконно русское *веремя* утрачено. Слово заимствовано из старославянского, образовано с помощью суффикса(-мя) от той же основы, что и вертеть. С течением времени в слове произошел ряд фонетических изменений. Автор приходит к выводу, что первоначальное значение существительного *время* – «нечто вращающееся» [6, с. 95].

Г.П. Цыганенко определяет лексическое значение слова «время» как «последовательную смену минут, часов, дней, лет и т.п.», отмечает, что оно заимствовано из церковнославянского языка, в котором развилось из праславянского *vьrtmen – как бы «вращение» (дней, месяцев), производного от индоевропейского *uert – того же, что и в глаголах *вертеть, вращать*. В нем развилось неполногласное сочетание, соответствующее восточнославянскому полногласному. Автор проводит параллели с украинским языком, диалектными вариантами данного слова [21, с. 72].

А.Г. Преображенский в своем словаре, характеризуя слово «время», приводит примеры формы родительного падежа (времени), однокорневых слов литературного языка (безвременье, временный, временщик, современник, временить), диалектных (уремя). Проанализировав ряд

© Бондарь Н.А., Гайдай В.О., 2017

форм в нескольких языках, приходит к выводу, что первоначальное значение данного слова связано с вращением, коловращением. Кроме того, автор выражает некоторое сомнение, соглашаясь с замечанием Мейле о гипотетичности утверждения о сближении со значением глагола вертеть, которое трудно доказать [11, с. 163]. Макс Фасмер был знаком со словарем А.Г. Преображенского и в словарной статье вступает в своеобразную полемику с автором.

Анализ словарных статей нескольких этимологических словарей позволяет сделать вывод об однотипности характеристики происхождения слова «время». Проводя параллели с разными языками, диалектизмами, авторы приходят к сходным обобщениям, указывая на заимствование из церковнославянского языка, ряд фонетических изменений, произошедших за время функционирования слова, определяют его лексическое значение и этимологическую связь с однокорневыми словами, что позволяет соотнести данное слово с понятием вращения.

Так как наряду со словом «время» в русском языке используется заимствованный из греческого элемент *хроно-*, употребляющийся в составе сложных слов в качестве аффиксоида, имеющего значение «время» (*ср. хронология, хронометр, хронограф, хронометраж* и др.), определенный интерес представляют данные «Мифологического словаря», в котором описывается один из титанов – Кронос. Народная этимология сблизила имя Кроноса с наименованием времени – Хроносом. «В римской мифологии Кронос известен под именем Сатурна, который воспринимался как символ неумолимого времени. Кроносу были посвящены празднества кронии, в Риме – сатурналии, во время которых господа и слуги менялись своими обязанностями и воцарялось безудержное веселье карнавального типа» [8, с. 294-295].

С точки зрения грамматических особенностей, слово «время» – имя существительное среднего рода, имеющее несколько необычный состав и парадигму. Оно входит в число так называемых 10 существительных среднего рода на -мя (*время, бремя, вымя, знамя, имя, племя, стремя, семя, темя и пламя*). По мнению С.А. Савицкой, эти существительные сохраняют суффикс, но склоняются в единственном числе, как раньше склонялись существительные с основой на -і, а во множественном числе – как существительные среднего рода с древней основой на -о, которые в свою очередь подверглись во множественном числе влиянию основ на -а [3, с. 139].

Для анализа буквального смысла (внутренней формы) концепта «время» используются данные нескольких толковых словарей, что позволяет проследить, как менялось значение единицы в течение нескольких веков.

В «Словаре древнерусского языка (XI–XIV вв.)» слово «время» представлено в двух словарных статьях: «веремя» и «время», так как оба эти варианта функционировали и были зафиксированы в памятниках письменности. Полногласная форма имеет одно значение – «определенный отрезок времени» – и входит в состав некоторых устойчивых сочетаний [14, с. 393]. Неполногласная форма представлена несколькими вариантами значения: 1) одна из форм существования материи; 2) период, эпоха; 3) неопределенный отрезок (промежуток) времени; 4) определенный отрезок времени; 5) время года; 6) возраст. Кроме того, отмечены устойчивые сочетания с указанной формой и ее падежными разновидностями [14, с. 493-497].

В «Словаре церковно-славянскаго и русскаго языка», изданного в Санкт-Петербурге в 1847 году, в словарную статье указаны тоже шесть вариантов значения: 1) последование, продолжение бытия вещей; 2) каждая четверть года, измеряемая солнечным течением от равноденствий до солнцестояний и обратно; 3) пора, удобный случай; 4) погода, состояние воздуха; 5) счастье; 6) грамм. Форма глагола, которой означается настоящее, прошедшее и будущее действие или страдание предмета [17, с. 173].

Как видим, слово «время» было и остается многозначным. В словарных статьях зафиксировано по шесть вариантов лексического значения, каждое из которых иллюстрируется примерами из текстов или пословицами, поговорками. В «Словаре церковно-славянскаго и русскаго языка» обращают на себя внимание 2, 4 и 5 варианты значения.

В середине 19 века, оказывается, был определен отдельный вариант значения (второй вариант) слова «время», называющий «каждую четверть года, измеряемую солнечным течением от равноденствий до солнцестояний и обратно». Сегодня это даже не времена года, хотя их тоже четыре, но по срокам они не совпадают с указанными периодами, так как осеннее равноденствие наступает в конце сентября, весеннее – в конце марта, зимнее солнцестояние в конце декабря, летнее солнцестояние – в конце июня (каждое 22-23 числа указанного месяца). В современных словарях такого значения нет.

Четвертый вариант значения (погода, состояние воздуха) в современных словарях практически не фиксируется, а если и указывается, например, в БАС, то с пометой *устаревшее*, хотя в разговорной речи точно такое значение слову «время» придается (Ср.: Не люблю ноябрь. Самое дождливое время), а так как разговорная речь воспроизводится в художественных текстах, то и в языке художественных произведений тоже можем наблюдать данное значение.

Пятый вариант лексического значения (счастье) не был определен ни в одном из используемых словарей, из чего можем сделать вывод об исчезновении данного значения, тем более что и в рассматриваемом словаре оно сопровождается примерами из устного народного творчества: пословицей *«Время красит, безвременье старит»* (в словаре В.И. Даля «Время красит, безвременье чернит») и поговоркой *«Когда будешь во времени, и нас помяни»*. При подготовке статьи нами был проведен небольшой опрос, целью которого было установить, знают ли люди разного возраста продолжение данных выражений (называлась первая часть, нужно было закончить высказывание) и могут ли они привести пример, в котором бы слово «время» использовалось в значении «счастье». Результат отрицательный: ни один человек из опрашиваемых не смог сделать ни того, ни другого. Конечно, мы не претендуем на научность в данном небольшом эксперименте,

но все же, думается, можем констатировать, что указанное значение действительно было утрачено словом и фиксировать его в современных толковых словарях нет необходимости.

В «Словаре русского языка: в 4 т.» под ред. А.П. Евгеньевой словарная дефиниция анализируемой лексемы тоже включает шесть вариантов значения, но они отличаются от тех, о которых сказано выше, совпадает количество вариантов и некоторые значения [15, с. 227].

Два из шести значений (пятое и шестое) терминологического характера, имеют отношение к философии (пятое) и к грамматике (шестое). Хотя количество значений меньше, чем в других словарях, о которых будем говорить ниже, особенностью данного является то, что некоторые значения представлены несколькими разновидностями. Например, первое и второе значение, помимо основного, имеет по две разновидности, а третье – одну разновидность, которые так или иначе связаны с основным вариантом значения. Ни одно из первых четырех значений и их разновидностей не имеют никаких помет. Все значения иллюстрируются примерами, взятыми из текстов художественной, научной литературы, или составленными авторами словаря (чаще словосочетаниями).

Ни значение «погода», ни значение «счастье» в анализируемой дефиниции не зафиксированы. В конце словарной статьи, как и в предыдущем словаре, дается список фразеологизмов с компонентом «время».

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова был задуман как сокращенный вариант четырехтомного словаря Д.Н. Ушакова, одним из составителей которого был Сергей Иванович Ожегов. Но это не было простое сокращение. Словарь имеет много переизданий как стереотипных, так исправленных и дополненных: новыми словами, фразеологизмами, примерами. Уточняются некоторые ударения, омонимы, подача слов одного гнезда и т.д.

Из словарной статьи [10, с. 99] видим, что слово является многозначным, в отличие от предыдущих словарей, имеет девять значений. Первое (с указанием: *в философии*) и последнее (с указанием: *в грамматике*) относятся к терминологическим. Остальные семь значений не имеют никаких помет, следовательно, являются общеупотребительными. Порядок расположения значений иной, чем в предыдущих словарях, кроме того, не все значения совпадают по порядковым номерам расположения в статье, два из них (шестое – «пора дня, года» и седьмое – «подходящая, удобная, благополучная пора») есть только в этом словаре.

«Словарь современного русского литературного языка: в 20 томах» представляет собой второе издание 17-томного словаря, который условно обозначался как БАС (Большой академический словарь), для краткости применим эту аббревиатуру и к данному словарю. Как и в случае со словарем С.И. Ожегова, это не простое переиздание того, что было. Язык постоянно развивается, меняется, ведет себя как некий живой организм, которому свойственно старение, переход в новое качество. Особенно это заметно на лексическом составе, поэтому в словаре нашли отражение многие явления, произошедшие за последние десятилетия. На сегодняшний день указанный словарь является самым полным и самым новым собранием слов современного русского языка.

Интересующее нас слово представлено в достаточно объемной словарной статье [16, с. 823], где оно выступает тоже как полисемантичная единица (девять значений): два значения относятся к терминологическим (первое – философское и девятое – грамматическое), седьмое («возраст») и восьмое («погода») характеризуются как устаревшие и просторечные, причем последнее было зафиксировано в «Словаре церковно-славянскаго и русскаго языка» без каких-либо помет.

Рассматриваемую словарную статью мы использовали как базовую для проведения сопоставительного анализа количественного и качественного состава лексических значений в выше указанных словарях. Во время работы над темой нами привлекались также данные «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля [4, с. 260-261], который вышел примерно в то же самое время, что и «Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка». Лексические значения, перечисленные в них, практически совпадают. Отличие состоит в том, что в словаре В.И. Даля интересующая нас дефиниция значительно больше по объему, так как в ней представлены не только литературные, но и диалектные варианты, кроме того, иллюстративный материал дополнен многочисленными пословицами и поговорками наряду с фразеологическими единицами в узком смысле.

Понятийное значение лексемы «время» фиксируется в энциклопедических словарях. Для его установления был использован один из новых словарей «Большой российский энциклопедический словарь», в котором представлены три словарные дефиниции.

Первая из них имеет отношение к измерению: «ВРЕМЯ (системы измерения). Измерение В. основано на наблюдении или осуществлении периодически повторяющихся процессов одинаковой длительности; так, для измерения больших интервалов В. пользуются *годом*. Суточное вращение Земли относительно звёзд определяет *звёздное время*. На практике пользуются *солнечным временем*. В., определённое для заданной долготы, наз. *местным временем*. Местное ср. солнечное В. Гринвичского меридиана наз. *всемирным временем* (мировым). Для практического удобства в большинстве стран принята система *поясного времени*. В. 2-го часового пояса в России наз. московским. На летний период во мн. гос-вах, как правило, часы переводятся на 1 ч вперёд (т.н. летнее время). Равномерная система счёта В. – *эфемеридное время* – контролируется наблюдениями обращения Луны вокруг Земли. Полностью независимая от астр. наблюдений равномерная система счёта В. основана на понятии атомной секунды (см. *Квантовые часы*). Измерение и хранение В. осуществляются разл. *часами*» [2, с. 372].

Вторая связана с философским представлением о времени и сопровождается определением этой категории философами разных эпох и разных направлений и школ: «ВРЕМЯ (филос.), необратимая, неповторимая последовательность, характеризующаяся длительностью и актуально переживаемая как непрестанно становяще-

еся «теперь» (настоящее) в единстве моментов «ещё не» (будущее) и «уже не» (прошлое). В этом смысле В. противополагалось вечности и рассматривалось в теистических религиях как характеристика сотворённого Богом мира, в истории философии – как «подвижный образ вечности» (Платон), как «число (мера) движения по отношению к более раннему более позднему» (Аристотель), как «протяжённость» созерцающей, вспоминающей и ожидающей души (Августин), как априорная форма созерцания, «внутр. чувства» (И. Кант), как изначальный «горизонт» бытия (М. Хайдеггер) и т.д.» [2, с. 372].

Третья – с грамматическим пониманием данного понятия и представляет его как одну из основных грамматических (морфологических) категорий глагола, состоящую из абсолютных и относительных временных значений: «ВРЕМЯ, грамматическая категория глагола, формы которой устанавливают временное соотношение между называемым действием и либо моментом речи (абс. В.), либо другим названным действием (относит. В.)» [2, с. 372].

Выводы и предложения. Таким образом, слово «время» старославянское по происхождению. Его древнерусский вариант с полногласием утрачен. Высказывается предположение о связи значения данного слова со значением глаголов *вертеть, вращать*. Согласно народной этимологии, греческий по происхождению элемент *хронос* был отождествлен с именем одного из титанов *Кроносом* из-за сходства в их звучании. За достаточно длительный период функционирования слово претерпело большие изменения как со стороны фонетического состава и даже буквенного, так и со стороны морфологических свойств. В современном русском языке используется в качестве имени существительного, безлично-предикативного слова, а также в составе производного составного союза с обстоятельственным значением уступки или времени и предлога.

Первоначальное значение лексемы, определенное в пассивном (историческом) слое, связанное с понятием вращения, изменилось. На протяжении достаточно длительного периода функционирования, зафиксированного в лексикографических источниках, слово «время» представлено как многозначное (в словарях зафиксировано от шести до девяти разных лексических значений). В словарных статьях определяется не только разное количество значений и их толкование, но даются и те или иные стилистические характеристики. Некоторые значения за это время были утрачены («погода», «возраст», «счастье») или получили соответствующую помету (устаревшее, просторечное), а значит, если раньше они могли иметь отношение к активному слою, теперь должны быть отнесены к историческому, пассивному. Но есть значения, которые остались неизменными и практически одинаково объясняются во всех используемых словарях (как например, «продолжительность, длительность чего-нибудь, измеряемая секундами, минутами, часами, днями, месяцами, годами и т.д.»).

Что касается понятийного содержания данной единицы, оно тоже претерпело некоторые изменения, уточнения, что объясняется развитием науки вообще и философии (которая была раньше единственной наукой) в частности. Те или иные научные открытия (в физике, химии, космических исследованиях и др.) позволили более четко сформулировать значение «времени» как понятия и разделить его на три части, соответствующие разным научным дисциплинам, и представить как единицу измерения, философское понятие и грамматическую категорию.

Предпринятый анализ языковой единицы «время» позволил определить специфику каждого слоя концепта и их взаимодействие. Теоретические выводы и обобщения по характеристике исследуемой единицы, собранный фактический материал могут быть использованы при анализе других концептов.

Список литературы:

1. Баруздина С.А. Время как лингвокультурный концепт [Электронный ресурс] / С.А. Баруздина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2007. – № 15. – С. 20-26. – Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/vch/093/20.pdf (03.12.2016).
2. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. – 1887. – 1784 с.
3. Букатевич Н.И., Савицкая С.А., Усачева Л.Я. Историческая грамматика русского языка. – К.: Вища школа, 1974. – 311 с.
4. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка / Под ред. В.П. Бутромеева. – М., 2012. – 448 с.
5. Елизова Т.К. Специфика научного концепта «время» в английском и русском языках [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – Вып. 7. – С. 87-89. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2012_7-1_21.pdf (04.12.2016).
6. Краткий этимологический словарь русского языка / Под ред. С.Г. Бархударова. 3-е изд. – М., 1971. – 542 с.
7. Лю Чуньмэй. Восприятие концепта «время» в русском языке с точки зрения носителя китайского языка [Электронный ресурс] / Лю Чуньмэй; М-во образования и науки РФ, Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2009. – 150 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/vospriyatie-kontsepta-vremya-v-russkom-yazyke-s-tochki-zreniya-nositelya-kitaiskogo-yazyka (03.12.2016).
8. Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 672 с.
9. Обухова Т.А. Вербализация концепта «время» во французском и русском языках: лингвокультурный аспект [Электронный ресурс] / Обухова Татьяна Александровна; М-во образования и науки РФ, Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2011. – 175 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/verbalizatsiya-kontsepta-vremya-vo-frantsuzskom-i-russkom-yazykakh-lingvokulturnyi-aspekt (04.12.2016).
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 8-е, стереотипное. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – 900 с.
11. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. – М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1959. – 1284 с.
12. Разоренов Д.А. Лингвокультурные особенности концепта «время» в английском языке [Электронный ресурс] // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Тула, 2010. – Вып. 1. –

С. 329-334. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnye-osobennosti-kontsepta-vremya-v-angliyskom-yazyke (03.12.2016).
13. Саметова Ф.Т. Концепт «время» сквозь призму антропоцентризма [Электронный ресурс] // Электронный периодический научный журнал «Sci-article.ru». – 2013. – Вып. 3. – Режим доступа: http://sci-article.ru/stat.php?i=koncept_vremya__skvoz_prizmu_antropocentrizma (03.12.2016).
14. Словарь древнерусского языка (XI-XIV вв.): В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред. Р.И. Аванесов. – М.: Рус. яз., 1988. – Т. 1. – 526 с.
15. Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М., 1981, т. 1. – 696 с.
16. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. – 2-е изд. – М., 1991, т. 1. – 864 с.
17. Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка. – СПб.: Императорская Академия Наук, 1847. – Т. I. – 418 с.
18. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
19. Султанова Л.Ю. Концепт «время» в кумыкской и русской языковых картинах мира [Электронный ресурс] / Султанова Людмила Юрьевна; М-во образования и науки РФ, Дагестанский гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2009. – 156 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/kontsept-vremya-v-kumykskoi-i-russkoi-yazykovykh-kartinakh-mira (04.12.2016).
20. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка / Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева. Под ред. и с предисловием Б.А. Ларина. – М., 1964. – Т. 1. – 562 с.
21. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка; 2-е изд., перераб. и доп. – Киев: Радянська школа, 1989 – 511 с.
22. Чибисова О.В., Каминская И.В. Концепт «время» в русской и китайской лингвокультурах [Электронный ресурс] // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – Вып. 35. – С. 93-103. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-russkoy-i-kitayskoy-lingvokulturah (03.12.2016).
23. Шаймухаметова А.Р. Концепт «время» в русской и английской языковых картинах мира [Электронный ресурс] // Научные труды Sworld. – Иваново, 2011. – Вып. 3. – С. 83-88. – Режим доступа: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world (04.12.2016).
24. Щербина В.Е. Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков [Электронный ресурс] / Щербина Валентина Евгеньевна; М-во образования и науки РФ, Башкирский гос. ун-т. – Уфа, 2006. – 209 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/kontsept-vremya-vo-frazeologii-nemetskogo-i-russkogo-yazykov (04.12.2016).

Бондар Н.О., Гайдай В.О.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

«ЧАС» ЯК СЛОВО І ПОНЯТТЯ

Анотація
У статті розглядається походження, лексичне та понятійне значення лексеми «час», яка належить до основних концептів. Це дозволяє схарактеризувати пасивний (історичний) та буквальний (внутрішню форму) шари (терміни Ю.С. Степанова) досліджуваної одиниці. Спираючись на дані етимологічних словників, з'ясовуємо співіснування повноголосної та неповноголосної форм слова «час», а також його генетичний зв'язок з дієсловом «вертіти». За матеріалами інших лексикографічних джерел проводиться зіставний аналіз, у результаті якого визначається кількість варіантів значення аналізованої одиниці та їх зміна протягом кількох століть.
Ключові слова: концепт «час», пасивний (історичний) шар, буквальний (внутрішня форма) шар, слово, поняття, етимологія.

Bondar N.O., Haidai V.O.
Nizhin Mykola Gogol University

«TIME» AS A WORD AND A CONCEPT

Summary
The article enlightens the origins, lexical and conceptual meaning of the lexeme «time», which refers to the main concepts. This enables to characterize passive (historical) and literal (internal form) layers (the term by Yu. Stepanov) of analyzed unit. Based on etymological dictionaries' data, the coexistence of pleophonic and non-pleophonic form of the word «time» and its genetic link with the verb «to twist» is set. According to the materials of other lexicographic sources a comparative analysis determines the number of values of the studied unit and their change over several centuries.
Keywords: concept «time», passive (historical) layer, literal (internal form) layer, the word, the concept, the etymology.

УДК 378.031

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ

Брода М.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розкрито розвивальний потенціал формування полікультурної особистості, переходу до особистісно орієнтованої моделі навчання, забезпечення лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вчителів англійської мови в системі підготовки у ВНЗ України. Задля вироблення моделі поведінки полікультурної особистості, адекватної до норм суспільного життя і міжкультурної комунікації, досліджено особистісні якості носія культурних цінностей, які проектуються на його комунікативну поведінку.

Ключові слова: полікультурна особистість, вчитель англійської мови, ВНЗ України, шляхи реалізації інноваційного навчання, формування полікультурної компетентності.

Постановка проблеми. Реформа у вищій школі пов'язується передовсім із забезпеченням потреби в саморозвитку та інноваційній діяльності, а також із популяризацією моделей реального досвіду переходу від книжкових рішень до практичного використання знань у нестандартних умовах. У цьому зв'язку знання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування є передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Тому всі навчальні предмети повинні забезпечувати підготовку до повноцінної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості та ефективності освіти, моделювання певних життєвих ситуацій, прогнозування перспектив щодо власного вдосконалення в пізнанні іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Демократичні особливості підготовки фахівців у системі вищої педагогічної освіти розкриваються в контексті важливих трансформаційних процесів у наповненні змісту навчальних дисциплін (І. Бех, О. Вишневський, Н. Дем'яненко [1], І. Зязюн, О. Савченко [7] та ін.). Відомі обґрунтування щодо виявлення шляхів оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (І. Богданова, В. Ковальчук та ін.), інноваційних процесів у підготовці вчителя англійської мови (І. Задорожна, С. Ніколаєва [5], М. Сосяк та ін.). Лінгвокультурологічний аспект у навчанні іноземної мови досліджували В. Маслова [4], М. Суворова, Л. Носова [6] та ін. Лінгвокультурологічну компетенцію вивчали Т. Астафурова, В. Воробйова, О. Донець, С. Кошарна, О. Прохорова, Е. Носова, Р. Портер та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У центрі уваги дослідників є вироблення моделі поведінки полікультурної особистості, адекватної до норм суспільного життя і міжкультурної комунікації. Однак, залишається простір для дослідження особистісних якостей носія культурних цінностей, які проектуються на його комунікативну поведінку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкрити розвивальний потенціал формування полікультурної особистості, переходу до особистісно орієнтованої моделі навчання, забезпечення лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вчителів англійської мови в системі підготовки у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Українська освіта орієнтується на перспективу, забезпечує умови для демократичної освіти, розвитку почуття власної національної гідності та громадянського самоусвідомлення молодої людини. Цим забезпечується можливість становлення особистості, яка бере на себе відповідальність за власну життєдіяльність, стає реальним суб'єктом вдосконалення суспільства. І формування нової методології освіти відзначено такими особливостями, як поглиблення процесів інтеграції, глобалізації, урізноманітнення форм вищої освіти, підвищення її ролі в суспільстві, формування стимулів до творчої діяльності, концентрація в освіті інноваційних суспільних процесів тощо.

Стратегія розвитку сучасної вищої освіти має враховувати інтеграцію європейської освіти та забезпечення якісної підготовки фахівців, нові умови та необхідність розробки цілісної системи формування змісту підготовки майбутніх педагогів у контексті неперервної освіти, навчання і виховання студентів у ВНЗ України. Це ставить завдання формування такої інформаційної культури, яка б дозволяла активне управління інформацією, підтримувала б партнерську взаємодію між суб'єктами.

За Н. Дем'яненко, сукупність методологічних підходів до побудови системи освіти визначаємо як педагогічну парадигму. Вона передбачає академічний, професійно-орієнтований, професійно-технологічний чи гуманітарний парадигмальні напрями розвитку освіти [1, с. 256-257]. Якщо базовим компонентом педагогічної якості є орієнтація на людину, то це потребує зміни наявної стратегії підготовки й орієнтації в роботі зі студентом (у системі «Людина – людина»). При цьому результатом такої підготовки стає розвиток у майбутнього спеціаліста здібності до пробудження в іншій людині людської сутності, поєднаної з установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення, професійне самовиховання.

Звідси педагогічна підготовка майбутнього фахівця потребує насамперед усвідомлення сутності гуманістичних цінностей у площині домінування розвитку творчих сил особистості, а не її інформатизації, що означає поєднання і співвідношення інформатизації та творчості у забезпеченні всебічного гармонійного розвитку особистості. Як справедливо зауважує О. Савченко, «сучасне розуміння гуманістичних ціннос-

© Брода М.В., 2017

тей освіти спирається на антропологічні й соціокультурні координати», адже людина – не засіб, а мета, і педагогічна реалізація таких цінностей передбачає належне оцінювання «природної основи людини» та «підвищення загальної культури особистості, прилучення до національних і загальнолюдських цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти» [7, с. 21]. Відтак педагог підкреслює важливість глобальної відповідальності людини за життя, вивчення своєї культури. Разом з тим, у процесі вивчення іноземної мови важливе використання розвивального потенціалу лінгвокультурного соціуму задля формування міжкультурної компетенції особистості.

Передусім слід ураховувати сучасні реалії, широку спеціалізацію студентів, їхнє професійне самовизначення в умовах міжкультурної взаємодії та побудову фундаментального, практичного, варіативного змісту освіти. Це дає можливість формування ключових професійних компетентностей, що стосуються широких сфер життєдіяльності людини.

Формування полікультурної особистості неможливо забезпечити в рамках традиційної лінгводидактичної моделі поведінки. Засвоєння комунікативних якостей особистості потребує створення якісного мовного середовища щодо виявлення та використання його розвивального потенціалу.

Саме орієнтація на культурологічну підготовку вимагає компетентнісного підходу до визначення змісту педагогічної освіти – тут важлива не інформація, а справді компетентність. Якщо компетентнісний підхід зобов'язує організувати педагогічну підготовку компетентних фахівців, спроможних входити в конкурентне середовище, то ринок, як підкреслюють педагоги-практики, вимагає відповідної підготовки в освітній діяльності зокрема вчителів із високими професійними якостями.

При вивченні іноземної мови, студенти вивчають іншу культуру і вчаться міжкультурному спілкуванню, отже вони повинні оволодіти міжкультурною компетенцією, навчитися вести бесіду в рамках діалогу культур. Залучення студентів до діалогу культур є важливим з точки зору навчання і виховання, оскільки формування культурної людини відбувається завдяки діалогу рідної культури та культури іноземної. Формування міжкультурної компетенції майбутнього вчителя має вирішальне значення задля становлення його особистості.

До структури полікультурної мовної особистості дослідники включають лінгвістичний, лінгвокультурологічний та комунікативно-поведінковий компоненти [3, с. 252]. Знання мови, культури, історії, традицій того чи того народу є основою лінгвокультурологічного підходу до формування полі-культурної особистості майбутнього вчителя іноземної мови. В. Маслова пропонує розглядати предметом лінгвокультурології одиниці мови, які набули символічного, образно-метафоричного значення у культурі, а саме: безеквівалентна лексика; архетипи, міфологеми, обряди, закріплені в мові; фразеологічний фонд мови; еталони, стереотипи, символи; мовна поведінка; мовний етикет [4, с. 37].

Л. Максимук пропонує основні основні види діяльності в рамках формування лінгвокультурологічної компетенції студентів [3, с. 255]:

1. *Інформаційна робота:* засвоєння студентами знань про культурно-країнознавчі особливості іншомовної дійсності, духовне багатство та історію народів країн, що вивчаються, їхні характерні географічні і політичні аспекти (робота з інформаційними автентичними матеріалами: друкованими текстами пізнавального змісту, літературними і музичними творами, радіо- і телерепортажами, навчальним кіно, газетними статтями).

2. *Соціально-комунікативний напрям діяльності:* засвоєнням студентами національно-маркованих норм спілкування у різних ситуаціях культурної взаємодії, розвиток умінь ведення спонтанного діалогу (шляхом створення ситуацій, наближених до реального діалогічного спілкування у розмаїтті мовних практик соціальної взаємодії).

3. *Соціально-трудовий розвиток:* оволодіння студентами моделями взаємодії з позиції різних соціальних ролей у сфері соціально-трудової діяльності, засвоєння культурно- і соціально-обумовлених норм вербальної і невербальної професійно-ділової поведінки (шляхом створення ситуацій вербально-регульованої практичної діяльності для підготовки соціально адаптованого і професійно перспективного випускника ВНЗ).

4. *Соціокультурний розвиток:* залучення студентів до діалогу культур, засвоєння культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, розуміння ролі науки, кіно, театру, спорту, релігії у житті культурного співтовариства (шляхом впровадження електронних інформаційних ресурсів і використання потенціалу навчальних і автентичних підкастів).

5. *Навчально-дослідницька діяльність:* підготовка доповідей, рефератів, статей, проведення власних досліджень, участі у проектній діяльності, а також розвиток конкурсного і олімпіадного руху.

Використання інноваційних методик значно активізує навчальну роботу студентів і викладачів, стимулює систематичну роботу студентів над навчальним матеріалом, і викладач виконує функцію не інформаційну, а управлінську. На зменшення частки інформації, акцент на завданнях творчого характеру вказують також зарубіжні вчені П. Ешбі, К. Вессельс та ін.

Як відомо, ілюстрування певних явищ і механізмів (а не представлення поведінки конкретних особистостей, на відміну від рольової гри) здійснюється, як правило, через використання методу імітаційної гри, коли учасники копіюють у спрощеному вигляді процеси, що відбуваються в справжньому суспільному житті, що дає можливість глибоко проникнути в проблему. Звісно, рольові ігри імітують реальність призначення ролей, визначають ставлення до конкретної життєвої ситуації або проблеми

Використання інтерактивних технологій передбачає цілу систему методів, прийомів, форм і засобів навчання. Усі вони дають можливість студентам активно працювати, застосовувати на практиці уміння активно слухати, сприяють виробленню спільної думки, розвиткові навичок міжособистісного спілкування. Наприклад, якщо учасники готові захищати свої пропозиції, при-

ймати поправки, задавати питання, і результати вивішуються на дошку, то обговорюються недоліки та прорахунки, відзначаються вдалі рішення та пропозиції. Відповідно до визначених видів технологій, можна виділити різні методичні прийоми як окремі способи реалізації інтерактивних технологій на уроках англійської мови. Зауважимо, що соціальну компетентність С. Ніколаєва вважає важливою складовою лінгвосоціокультурної компетентності [5, с. 13].

Безперечно, при вивченні англійської мови активно застосовуються різноманітні прийоми міжкультурної комунікації. Тому для вчителя важливо дбати про формування «уміння входити у групову взаємодію, добре володіти мовним, культурним словником суспільства» [7, с. 21]. Усе це означає формування високодуховної атмосфери спілкування, вимогу бути толерантним у спілкуванні, не нав'язувати своїх думок тощо. Адже творчий характер, тобто її спрямованість на перетворення дійсності та інформації про неї, свідчить новий результат цієї діяльності.

Визначення педагогічної парадигми щодо організації вивчення англійської мови та реформування змісту відповідної сучасної підготовки фахівців передбачає поєднання інформатизації та творчості у забезпеченні різнобічного гармонійного розвитку особистості. Адже творча особистість зазвичай характеризується здатністю підходити до роботи нестандартно, шукати і знаходити ефективне розв'язання проблем. Тому дуже важливі для повноцінної діяльності суб'єкта потреба в експериментуванні з матеріалом, виділення в ньому загального і конкретного, взаємозв'язків і взаємозалежностей, вільний вибір часу, змісту, прийомів і методів виконання дій. На базі вивчення навчального матеріалу практикуються проблемно-пошукова вправа, проблемна бесіда, проблемно-пошукова практична робота, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, які забезпечують напружену роботу кожного на межі можливостей, творчість, свободу у виборі підходів до розв'язання ситуацій.

Відтак педагоги-практики наголошують на необхідності (задля оптимального співвідношення репродуктивної діяльності студентів із творчою роботою) раціональної організації розумової праці, пропонують дотримуватися постійного порядку на робочому столі, використовувати прийоми активної роботи з матеріалом, що підлягає вивченню, оволодівати уміннями проводити групування матеріалу, виділяти головне, складати план відповіді, виявляти можливості використання на практиці. Обґрунтування необхідності нових технологій навчання має супроводжуватися потребою визначення оновленого змісту навчальних дисциплін, у т. ч. англійської мови, що повинно розглядатися у зв'язку з активною участю студентів у навколишньому житті, пошуком засобів стимулювання самостійної творчої діяльності.

Важливі джерела нововведень у сучасних навчальних закладах слід шукати також у практиці студентів, передовому педагогічному досвіді. Тут важливо підкреслити роль держави у питаннях фінансування певних програм та забезпечення відповідними засобами, щоб підтримати самостійну діяльність студентів.

Висновки. За нашими спостереженнями, вчителями-практиками усвідомлено перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання та необхідність забезпечення компетентності (а не інформованості) студентів. Передовсім розкритий розвивальний потенціал формування полікультурної особистості, що забезпечує перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання, формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вчителів англійської мови в системі підготовки у ВНЗ України. Використання різноманітних шляхів реалізації сучасного інноваційного навчання відповідає істотним реформам у системі підготовки майбутнього вчителя англійської мови у ВНЗ України.

Перспективами дослідження є виявлення форм і методів реалізації формування міжкультурної особистості майбутнього вчителя засобами англійської мови відповідно до умов педагогічної підготовки вчителя у ВНЗ України.

Список літератури:

1. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Наталія Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 256-265.
2. Ковальчук В.Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізований аналіз / Володимир Ковальчук. – К. – Дрогобич: Коло, 2004. – С. 13.
3. Максимук Л., Левонюк Л. Основні аспекти формування полікультурної особистості засобами іноземної мови у ВНЗ // Формування цінностей особистості: теорія і практика: монографія / за заг. ред. Марії Чепіль. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – 374 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – С. 37.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
6. Носова Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку / Е.С. Носова // Психология. Педагогика. Теория и методика обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.herzen.spb.ru/text/nosova_izv37_80_p453_456.pdf – Дата доступу: 30.01.2017.
7. Савченко О. Цілі й цінності реформування сучасної школи / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20-23.

Брода М.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Аннотация
В статье раскрыто развивающий потенциал формирования поликультурной личности, перехода к личностно ориентированной модели обучения, обеспечения лингвокультурологической компетентности будущих учителей английского языка в системе подготовки в ВУЗах Украины. Для выработки модели поведения поликультурной личности, адекватной норм общественной жизни и межкультурной коммуникации, исследованы личностные качества носителя культурных ценностей, которые проецируются на его коммуникативное поведение.
Ключевые слова: поликультурная личность, учитель английского языка, ВУЗы Украины, пути реализации инновационного обучения, формирование поликультурной компетентности.

Broda M.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MULTICULTURAL PERSONALITY FORMATION IN THE FUTURE TEACHER OF ENGLISH AT UNIVERSITIES OF UKRAINE

Summary
The article deals with the developmental potential of the multicultural personality formation, transition to a personality oriented educational model, ensurance of linguo-cultural competence of future English teachers in the educational system at universities of Ukraine. In order to develop a behavior model in the multicultural personality which is adequate for the standards of public life and intercultural communication, the author has studied those personality traits of a culture bearer that are projected on its communicative behavior.
Keywords: multicultural personality, a teacher of English, universities of Ukraine, ways of innovative teaching implementation, multicultural competence formation.

УДК 811.111.81'42

КОНВЕНЦІЙНІСТЬ ТА ІНТЕНЦІОНАЛЬНІСТЬ У КОНЦЕПЦІЇ ПЕРФОРМАТИВНОСТІ

Будій З.І.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті висвітлено теоретичний аспект вивчення понять інтенціональності та конвенційності як вагомих факторів, які перебувають у безпосередньому співвідношенні та чинять визначальний вплив на ефективність перформативних мовленнєвих актів. З'ясовано, що конвенційність мовленнєвих актів характеризує інституційну комунікацію, яка інтегрує конститутивні правила, а інтенція мовця є конститутивною умовою, від якої залежить мовна структура мовленнєвих актів.

Ключові слова: мовленнєва дія, перформативний мовленнєвий акт, іллокуція, інтенція, перформатив, конвенційність, інституційна комунікація.

Постановка проблеми. Прагматика мови охоплює мовленнєву діяльність від її елементарних одиниць до складних за структурою і будовою комунікативних ситуацій, під час яких мовець вкладає у висловлення свої наміри/інтенції, прагнучи досягти успішності мовленнєвого акту (МА). Мовець орієнтується на певного адресата, з яким він знаходиться в одному комунікативно-прагматичному просторі [6].

Кожне висловлювання або МА розглядається як складова певного рівня, що позначає окрему функцію: локуцію, іллокуцію та перлокуцію. Іллокуція позначає функцію, яка виконується під час вимовляння висловлювання; вона описує прагматику мовленнєвого акту, вид роботи, яку можуть виконати лінгвістичні висловлювання у процесі позначення або посилання до чогось/когось [15, с. 18], щоб досягти певного ефекту.

Висловлювання можуть являти собою виконання багатьох мовленнєвих дій або МА, що здійснюються за певних умов та створюють обумовлену соціальним середовищем мовленнєву ситуацію з низкою параметрів і множинністю контекстів, що узгоджуються з конвенційними процедурами, яких дотримуються у конкретному соціумі. Дж. Остін уважав іллокутивні акти конвенційними, тому що вони є окремими діями, прийняттям певних конвенційних процедур, які за коректних умов і на коректній основі надають чинності окремій, конкретній події у світі й роблять це тому, що вони виконуються належним чином [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення МА, зокрема перформативних мовленнєвих актів (ПМА), яке було започатковано британським засновником теорії мовленнєвих актів (ТМА) Дж. Остіном [8] та продовжено американським філософом Дж. Серлем [17; 20], залишається основним підґрунтям для подальших досліджень проблематики феномену перформативності у сучасних лінгвістичних студіях. Окрім інших характерних властивостей ПМА, мовознавці вивчають такі поняття, як інтенціональність [4] та конвенційність [15], а поруч з тим, конститутивні правила, які організовують мовне спілкування [10; 16] та ритуали й церемонії [14; 9], щоб визначити, який безпосередній вплив ці фактори чинять на ефективність перформативу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У фокусі уваги мовознавців залишається невирішеною проблема зв'язку інтенції мовця, тобто інтенціональності ПМА, з конвенційними нормами спілкування у сенсі першочерговості їх впливу на вибір мовцем перформативних мовленнєвих структур.

Метою цієї роботи є визначення рівня взаємозалежності конвенційності й інтенціональності у процесі продукування ПМА, а аналіз теоретичних напрацювань дослідників проблеми значення перформативних висловлювань та виявлення зв'язку номінативного аспекту МА у мові зі структурами знання, що репрезентуються одиницями мови під час мовленнєвої комунікації, становить **завдання** розвідки.

Виклад основного матеріалу. Згідно з положеннями трансцендентально-прагматичної концепції К. О. Апеля [7] та універсально-прагматичної теорії комунікативної дії Ю. Габермаса [12], між учасниками комунікації у процесі здійснення іллокутивного акту формуються міжсуб'єктні відносини завдяки іллокутивній силі висловлювань. Як стверджує Ю. Габермас, самі іллокутивні акти є конвенційними – вони підпорядковані визнаним нормам дій, тобто мовленнєва дія актуалізує вже існуючий зразок відносин. Інтерактивному використанню мови відповідають регулятивні МА, а когнітивному – констативні. Лише у регулятивних МА нормативність дій виражається експліцитно. Мовець і слухач своїми іллокутивними актами претендують на значущість і визнання. Коли мова йде про взаєморозуміння, мається на увазі експлікація дотеоретичних знань компетентних мовленнєвих суб'єктів, у зв'язку з чим «комунікативна дія» і «життєвий світ» визначаються як взаємодоповнюючі поняття: життєвий світ постає як смислове видноколо процесів комунікації [12, с. 388-390], тобто життєвий досвід передається шляхом реалізації у мові культурних надбань у вигляді поступово зібраних зразків висловлень.

У свою чергу, Г. П. Грайс уважає, що МА підпорядковуються інтенціям комунікантів. Філософ стверджує, що значення висловлювання залежить від того, що на адресата, по-перше, здійснюється вплив, і, по-друге, що адресат свідомий того, що цей вплив чиниться навмисно [11].

Дж. Серль, натомість, констатує, що значення висловлювання визначається семантичними і прагматичними умовами, хоча досягнення іллокутивного ефекту передбачає усвідомлення інтенції мовця, проте, дана інтенція визнача-

© Будій З.І., 2017

ється як семантичними умовами пропозиційного змісту, так і прагматичними умовами іллокутивної функції, яка, водночас, визначає умови значення висловлювання: «...те, що ми можемо мати на увазі, є функцією того, що ми говоримо. Суб'єктивне значення обумовлене не тільки наміром, але й конвенцією. В нашому аналізі іллокутивних актів ми повинні розпізнати як інтенціональний, так і конвенційний аспект, особливо співвідношення між ними» [5, с. 160].

Конвенція – це основне поняття, до якого звертається Дж. Остін під час пояснення мовленнєвих ситуацій у лекціях про висловлювання, хоча і не досліджуючи саме поняття. На конвенційність МА, як стверджує британський філософ, вказують три основні характерні риси. По-перше, чинним є такий акт, який відповідає обопільній процедурі або способу виконання якоїсь дії. По-друге, конвенційний акт не є природним, це – вимисел, культурна інституція певного виду, і він, ймовірно, може бути іншим, ніж фактично є. По-третє, його можна оцінювати з точки зору правомірності, доцільності або чинності: якщо щось зроблено у відповідності з конвенційною процедурою, то це зроблено відповідно до чинних норм. Хоча виникають проблеми з неминучим підтекстом, який випливає з використання конвенції у ширшому сенсі для опису мови в цілому. Конвенційність мови дає можливість припустити, що є якась початкова угода, договір чи домовленість, за якими встановлено або створено ці конвенції [8]. Як бачимо, характеристика мовленнєвої ситуації Дж. Остіном включає правила, норми або процедури, деяким чином інституційні, що фігурують у ТМА та у визначенні поняття перформативності.

Для Дж. Остіна типовими мовленнєвими ситуаціями, які найкраще слугують підтвердженням його прагматичного підходу до мови, є такі, що мають чітко виражену ритуальну, церемоніальну або процедурну форму: одруження, ігри, юридичні процедури різних видів, церемонії найменування [8]. З цієї ж самої причини, чотири з його шести правил успішного виконання вдалого акту стосуються аспектів конвенційної процедури, інформація про яку знаходиться у підтексті перформативного дієслова. Але, як демонструють багато прикладів, Дж. Остін поширює значення конвенційної природи іллокуції на усі види МА, які ми можемо здійснювати як мовці: обіцянка, яку дають в автобусі, така ж конвенційна, як і обітниця, яку дають під час одруження. Мовленнєві ситуації, які створюють іллокутивний формат висловлювання, є, таким чином, всі конвенційними. Вид конвенційності, яка використовується в офіційних ритуальних діях і церемоніях, до певної міри співвідноситься з тим видом, який повідомляє мові повсякденного вжитку, як регулювати неформальні, повсякденні стосунки індивідів. Як аргументує Дж. Локслі, ми даємо кораблеві назву, розбиваючи пляшку шампанського об борт, але інші люди роблять це іншим чином; ми даємо обіцянку в один спосіб, але іншими мовами інші спільноти можуть робити це в інший спосіб, або навіть взагалі не робити того, що ми називаємо 'давати обіцянку' [15, с. 52-53].

Поняття конвенції є важливим для Дж. Остіна ще й тому, що воно визначає вирішальний аспект відмінності між іллокутивним і перлокутивним аспектами мовленнєвого акту. Дослідник твердить, що перлокутивний аспект висловлювання не підпорядковується жодним нормативним критеріям: отже, 'майже будь-який перлокутивний акт, ймовірно, успішно виконується за достатніх обставин у процесі вимовляння висловлювання' [8, с. 110]. Зовсім інше відбувається з іллокутивним аспектом мовленнєвого акту. Для нього необхідні процедури або формули для того, щоб досягнути свого ефекту і здійснити свій особливий вплив на світ. Дослідження мови з цієї перспективи вимагає того, щоб висловлювання розглядалися як лінгвістичні події, уможливлені або створені конвенціями чи правилами [8].

Дж. Серль, який прагнув висвітлити глибинну граматику МА загалом і основу його видозмін зокрема, послуговується власне цим, запропонованим Дж. Остіном розумінням того, як діє іллокуція. Він стверджує, що наше знання світу, який нас оточує, є, фактично, знанням фактів двох видів. З одного боку, ми здатні формулювати такі твердження, як *«цей камінь знаходиться поряд з тим каменем»*, або *«у мене біль», які є «безглуздими фактами» (brute facts)* [20, с. 50]. До цього виду належать фізичні або природні факти і їхнє існування не залежить від жодної свідомої діяльності людини. Але є інший вид фактів, які не є фізичним у такий спосіб, і які Дж. Серль відносить до інституційних фактів, наприклад, твердження *«ти винен мені 5 фунтів», «вона одружилася з ним», «прем'єр-міністр виступив у парламенті»* – «це, дійсно, факти, але їхня наявність, на відміну від безглуздих фактів, передбачає існування певних людських інституцій. На найпростішому рівні, лише завдяки інституту грошей у мене зараз є 5-доларова банкнота у руці. Якщо забрати цей інститут, то все, що у мене залишиться у руці, це шматок паперу з різними позначками» [20, с. 51].

Як стверджує Дж. Серль, є багато речей в оточуючому світі, які ми можемо зрозуміти, лише якщо будемо підходити до них як до *інституційних фактів*. Наприклад, якщо глядач спостерігає за грою у футбол, то він не зможе описати того, що притаманне цій грі, без застосування інституційних фактів, таких, як закони або правила гри, а також знання таких понять, як 'оффсайд' або 'команда'. Неспроможність осягнути це, означає неспроможність осягнути життєво необхідний факт в онтології нашого світу і види сутностей, з якого він складається: як живі істоти, люди здатні використовувати певні природні елементи для виконання інституційних функцій, або які мають значення, що є невластивими для них [20]. Наприклад, штовхнути м'яч у сітку – означає забити гол у контексті гри у футбол. Оскільки ми можемо це робити, то ми можемо й надалі використовувати певні інституційні факти для констатування подальших інституційних фактів. ТМА описує власне такий процес, наприклад, вимовляння речення з пропозиційним змістом 'падає дощ' може означати здійснення різних видів дій у різних контекстах: твердження, запитування, попередження і т.д. Беручи до уваги думку дослідника, можна узагальнити, що інституційні факти є продуктом нашої здатності винаходити конвенції і застосовувати їх знову і знову в більш детальний спосіб.

Інституції, у баченні Дж. Серля, є систематичою інтеграцією конститутивних правил. Мова сама по собі є інституцією: граматичні правила не регулюють мовленнєву діяльність, а визначають конвенції, які є, фактично, конститутивними для будь-якої діяльності. МА, будучи лінгвістичними актами, які виконуються лише відповідно до певних прагматичних конвенцій, самі визначаються набором конститутивних правил, які теорія мовленнєвих актів намагається висвітлити [19]. Різні види умов, які визначив Дж. Серль, виокремлюють різні аспекти МА.

Уподібнення мови до моделі інституції є проблемним моментом в аналізі Дж. Серля. З одного боку, він хотів охарактеризувати об'єкт свого теоретичного дослідження як систему правил, у якій системність мови може являти собою безособову структуру. З іншого боку, така асиміляція ігнорує всі фактори, які впливають на розгляд мови з точки зору правил. Для Дж. Остіна МА надають чинності й відповідальності зобов'язанням, і це стосується усіх актів, а не лише таких комісивів, як обіцянка. Дж. Серль вважає, що твердження є просто зобов'язанням стосовно правдивості вираженої пропозиції [19], і це підтверджує його тезу про те, що участь суб'єктів у процедурі будь-якої інституції зобов'язує їх дотримуватися конститутивних правил цієї інституції [20].

Дж. Серль розрізняє регулятивні і конститутивні правила: «Регулятивні правила регулюють незалежно існуючі форми поведінки, наприклад, багато етикетних правил регулюють міжособистісні стосунки, які існують незалежно від цих правил. Конститутивні правила створюють або визначають нові форми поведінки, наприклад, правила гри у футбол або в шахи не просто регулюють гру, а створюють саму можливість гри у такі ігри.» [20, с. 33].

Поряд з урахуванням ролі конвенцій, представники аналітичної філософії розглядали значення висловлювання, опираючись на прагматику, у двох ракурсах: з одного боку, це семантика слів або речень, які мають значення; а з іншого – це те, що Дж. Серль називає '*значенням мовця*', тобто, враховується те, що мовець має на увазі, вимовляючи щось. У цьому випадку, значення розглядається як передача інтенції. Мовець має намір повідомити щось у процесі говоріння, і спілкування відбувається тоді, коли слухач розпізнає цю інтенцію. Дж. Серль пояснює таке спілкування двома способами. По-перше, інтенція повинна бути пов'язана з ілокутивним аспектом мовлення, щоб самій бути іллокутивною, такою, як прохання, наказ, обітниця. По-друге, поняття значення мовця не можна відокремлювати від значень, що конвенційно асоціюються зі словами, які хтось вимовляє [20].

Для Дж. Серля ці два аспекти поєднуються у МА таким чином, що конвенції кодифікують інтенції, які вони також виражають. Відтак, дослідник головним фактором у висловлюванні вважає інтенцію як основну конститутивну умову, тому нещира обіцянка все одно є успішною. Нещирі обіцянки не містять наміру виконання того, що було обіцяно, але виконання самої обіцянки, з іншого боку, є обов'язково інтенціональним. У нещирому МА відбувається розбіжність між інтенцією і здійсненням цього акту. Нещира обіцянка лише означає, що пропозиційний зміст акту не мається на увазі. Ось чому можлива брехня: твердження здійснено, але мовець не вірить у те, що каже. «Але чи я маю на увазі пропозиційний зміст, чи ні, акт залишається обов'язково інтенціональним. Але якщо я не маю наміру дати обіцянку, то це не є обіцянка» [17, с. 551].

Дж. Серль говорить про інтенції у МА загалом: «Інтенція автора визначає, який інтенціональний акт він виконує. ... Це не тавтологія, це означає, що характер актів, які ми здійснюємо у процесі говоріння, визначається тим, що ми маємо на увазі зробити у процесі говоріння» [18, с. 655]. Зі сказаного вище випливає, що іллокутивна інтенція акту є конститутивною умовою і МА логічно залежать від наших інтенцій: МА є проявом або реалізацією цих інтенцій, і розуміння того, як вони працюють, вимагає звернення до їхніх визначальних функцій.

Дж. Остін намагався вилучити '*чистий*' перформатив, використовуючи граматичну форму (дієслово у першій особі однини теперішнього часу дійсного способу активного стану), однак з'ясовалося, що і констативні висловлювання можуть вживатися у такій же граматичній формі, що й перформативи. Тому вчений вирішив досліджувати «обставини, за яких здійснюється висловлювання» і «мовленнєвий акт» [8, с. 92]. загалом, та сформувати прагматичні правила або критерії, які структурують наше життя у мові [10].

Для мовців природна мова є нормативною, а правила мовлення не є ні моральним обов'язком, ні приписом того, як необхідно говорити. Вони, швидше, близькі до правил гри або інших соціальних норм: мовлення залежить від правил вживання природної мови, під час якої здійснюється це вживання. Це є схожим на те, як гра у шахи залежить від того, чи гравці грають за правилами, чи просто пересувають шахові фігури одну за одною. І лише застосування правил гри диктує гравцям, як фігури можуть рухатися [10, с. 25-31]. Такі правила вважаються конститутивними; вони надають чинності практичним діям, хоча характеризуються історичною та культурною особливістю: вони притаманні окремій мові на певному відрізку часу і не можуть діяти у всі епохи та повсюдно. «Використовувати англійську мову в даний час – спілкуватися, сприймати світ, міркувати про самих себе – означає знати, які форми і у яких контекстах є нормативними для здійснення тих дій, які ми вчиняємо шляхом вживання мови» [10, с. 33].

Однак, дослідники вважають, що це поодинокі правила, які неможливо систематизувати подібно до систематизації базового алгоритму правил для створення математичного ряду [10; 16], тому необхідно застосовувати лінгвістичні норми правильного вживання мови, які недопустимо змінювати або порушувати. Мова має необмежений іллокутивний обсяг, тобто висловлювання завжди можна оцінювати з точки зору успішності або правильності, а це, у свою чергу, підтверджує погляд на мову як на частину прагматичної матриці повсякденного життя [15, с. 35].

У сучасній гуманітарній парадигмі поняття *перформатив* та *іллокуція* трактуються з інших позицій, ніж це було на початку формування ТМА, а саме: ці поняття не є взаємозамінними, оскільки вони є різними феноменами. Більше

того, пропонується твердження, що клас експліцитних перформативів перебуває в опозиції до іллокутивної сили повсякденного МА в ритуалах та церемоніях, адже у цьому випадку експліцитні перформативи пов'язані з точним повторенням, і це означає, що їх «ітеративний характер» набуває форми буквальної цитати. [14, с. 143]. Будь-яка церемонія чи ритуал полягає у тому, що у певний момент промовляються конкретні, необхідні у даній ситуації слова, навіть якщо це є висловлювання, які володіють тим самим значенням, але звучать по-іншому, тому експліцитні перформативи, які вживаються у рамках церемоній і ритуалів, практично завжди мають театралізований характер, оскільки вони звернені не до комунікативного партнера, а до суспільства. Це означає, що іллокутивна сила перформативів підпорядковується не інтенції мовця, а зазнає «впливу попередніх надособистісних мовних і позамовних дій» [14, с. 143-144], і міжсуб'єктне взаєморозуміння досягається лише шляхом дотримання форми ПМА. Цим пояснюється втрата іллокутивної сили, якої з часом зазнають деякі попередньо експліцитні перформативи.

Деякі дослідники пропонують розглядати ритуали як «метаперформативні комунікативні дії», які за допомогою властивої їм генеративної прагматики встановлюють умови, на котрих базується перформативність МА [9, с. 21], тобто здійснення ритуалів слід розглядати як діяльність, що передує комунікативній діяльності, оскільки вона встановлює, вводить і конституює дію відповідних умовностей [9, с. 23]. З цього випливає, що ритуальна дія формує парадигматичне пізнання, розпізнавання соціальних ролей та основних відмінностей й диктує правила та норми мовленнєвої комунікації.

Як вважає С. Тамбія, ритуальні дії є перформативними у трьох сенсах. По-перше, як здійснення конвенційних мовленнєвих дій, тобто таких, якими їх вважав Дж. Остін. По-друге, як драматичний перформанс, у якому учасники використовують різні засоби й швидко проживають події. По-третє, ритуальне дійство має індексальне значення того, що відбувається, і що актори приписують йому й виводять із нього під час перформансу [21, с. 230].

Як зазначає Т. ван Дейк, спільність фізичної й безпосередньої мовленнєвої дії визначається тим, що їх ціль і результат призводять до зміни; а відмінність пов'язана з тим, що спостережувані «фізичні дії (doings), по суті, являють собою *екстенсіональні* об'єкти, у той час як акти (acts, actions) є інтерпретацією фізичних дій, тобто *інтенсіональні* об'єкти» [2, с. 285]. Ментальний стан (бажання, намір, ціль, рішення та ін.) передує власне дії, яка згодом призводить до зміни стану справ. Інтенціональність передує МА і стимулює прояв іллокутивної сили висловлювання у момент його вимовляння мовцем-суб'єктом, а реакція слухача може викликати зміну стану справ, новий ментальний стан і/або новий МА. Таким чином, інтенціональність ніби створює семантичну основу МА: забезпечуючи висловлювання, мовець-суб'єкт, тим самим, здійснює мовленнєву дію, а наслідок-зміна настає поза межами МА як можлива реакція слухача або залишається на рівні самого МА.

З точки зору Е. Бенвеніста, перформативними можна вважати висловлювання, які наділені владними функціями. Першочергове право, на його думку, має мовець, тому що перформативне висловлювання як акт є унікальним, одноразовим і автореферентним, тобто він співвідноситься зі ситуацією, яку сам створює, будучи дією [1].

Россолова О. А. стверджує, що перформативність МА реалізується в акті комунікації за допомогою двох основних категорій МА: категорії інтенціональності (як способу здійснення перформативності, перенесення змісту мовленнєвої дії за допомогою іллокутивної сили) і категорії пропозиційності (як мовної репрезентації того, на що переноситься мовленнєва дія). Категорія пропозиційності трактується деякими лінгвістами як категорія, що формує попозиційний зміст висловлювання і дає початок розгалуженій системі мовних семантичних категорій [4].

За Кобозєвою І. М., дві ознаки – інтенціональність і конвенційність – відображають притаманне будь-якому висловлюванню протиріччя між суб'єктивним змістом (метою мовця, тобто інтенцією) і об'єктивним змістом (незалежними від мовця способами забезпечення розпізнання даної цілі слухачем, тобто конвенціями) [3, с. 15]. У цьому контексті очевидним є те, що вираження інтенціонального змісту спирається на прагматичні конвенції уживання, пов'язані у мовній свідомості носія національної мови з певною сценарною взаємодією у рамках заданої комунікативної ситуації, а також на мовні конвенції як здатність мовних знаків репрезентувати співвідносні з ними поняття у конкретному мовному оточенні.

Висновки. Таким чином, перформативне висловлювання можна розглядати як ПМА, який здійснюється з урахуванням інтенціональності мовця і конвенційності процедур. При цьому, конвенційність перформативу, яка характеризує інституційну комунікацію і підпорядковує його правилам спілкування, впорядковує вибір мовцем мовних засобів для вираження комунікативної інтенції з опертям на мовленнєвий і соціальний досвід носія мови в актах комунікації, тобто конвенційність МА забезпечує зв'язок номінативного аспекту МА у національній мові зі структурами знання, що стоять за одиницями мови під час вербалізації МА, і сприяє вибору відповідних мовних засобів у процесі здійснення МА, виходячи з його інтенціональності.

Перспектива розвідки полягає у встановленні відповідності дієслівних лексем, що номінують інтенції мовця, конвенційним нормам міжособистісного спілкування.

Список літератури:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
2. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1978. – 321 с.
3. Кобозева И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности / И. М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. – М.: Прогресс, 1986. – С. 7-22.
4. Россолова О. А. Перформатив как координатор коммуникативного взаимодействия и средство адресованности: дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.01 / Россолова Оксана Анатольевна. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 198 с.
5. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике: Вып.17. Теория речевых актов. Сборник / Пер. с англ. [Сост. и вступ. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьянкова; общ. ред. Б. Ю. Городецкого]. – М.: Прогресс, 1986. – С. 151-169.
6. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница: Нова Кныга, 2009. – 272 с.
7. Apel K. O. Transformation der Philosophie, 2 Bds. / K. O. Apel. – Frankfurt a. M., 1976. – 525 S. – Bd. 2.
8. Austin J. L. How to Do Things with Words / J. L. Austin. – Cambridge: Harvard University Press, 1975. – 164 p.
9. Bellinger A., Krieger D. J. Ritualtheorien: Ein Einführendes Handbuch / A. Bellinger, D. J. Krieger. – Weisbaden: Springer, 2008. – 483 S.
10. Cavell S. Must We Mean What We Say? / S. Cavell. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 408 p.
11. Grice H. P. Meaning / H. P. Grice // The Philosophical Review. – 1957. – Vol. 66, No. 3 – P. 377-388.
12. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. In 2 Bänden / J. Habermas. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981. – 637 S. – (Band 1).
13. Habermas J. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz / J. Habermas, N. Luhmann // Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971. – S. 101-141.
14. Krämer S. Sprache, Sprachakt, Kommunikation: Sprachteoretische Positionen des 20. Jahrhunderts / S. Krämer. – Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 2001. – 288 S.
15. Loxley J. Performativity / J. Loxley. – London and New York: Routledge, 2007. – 185 p.
16. Mulhall S. Stanley Cavell's Vision of the Normativity of Language: Grammar, Criteria, and Rules / S. Mulhall // Stanley Cavell, Richard Eldridge (ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – P. 79-106.
17. Searle J. How Performatives Work / J. Searle // Linguistics and Philosophy. – 1989. – № 12. – P. 535-558.
18. Searle J. Literary Theory and Its Discontents / J. Searle // New Literary History. 1994. – № 25. – P. 637-667.
19. Searle J. Rationality in Action / J. Searle. – Cambridge MA: MIT Press, 2001. – 303 p.
20. Searle J. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J. Searle. – Cambridge: Cambridge University Press, 1970. – 203 p.
21. Tambia S. Eine performative Theorie des Rituals / S. Tambia // Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch / A. Bellinger, D. J. Krieger. – Wiesbaden, 1998. – S. 227-250.

Будий З.И.
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка

КОНВЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ И ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ В КОНЦЕПЦИИ ПЕРФОРМАТИВНОСТИ

Аннотация
В статье освещен теоретический аспект исследования понятий интенциональность и конвенциональность как существенных факторов, которые воздействуют на эффективность перформативных речевых актов. Выявлено, что конвенциональность характеризирует институциональную коммуникацию, а интенция говорящего определяет выбор лексических средств для формирования языковой структуры речевых актов.
Ключевые слова: речевое действие, перформативный речевой акт, иллокуция, интенция, перформатив, конвенциональность, институциональная коммуникация.

Budiy Z.I.
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical Univertsity

CONVENTIONALITY AND INTENTIONALITY IN THE PERFORMATIVE CONCEPT

Summary
The attention of the article is given to the theoretical aspect of study of intentionality of the speaker and conventionality of procedures as crucial factors which influence the effectiveness of the performative speech acts. Conventionality is defined to characterize institutional communication and to establish communicating rules, and intentionality depends on pragmatic conventions of language usage which enable language units to represent speech acts in the appropriate speech situations. Choice of language units stands on speech knowledge and social experience of the speaker.
Keywords: speech act, performative speech act, illocution, intension, performative, conventionality, institutional communication.

УДК 37.01(477)

ВНЕСОК ІВАНА ПАНЬКЕВИЧА У РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

Вайдич Т.В.
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ

У статті проаналізовано науково-освітню діяльність відомого українського педагога, мовознавця, етнографа Івана Панькевича на Закарпатті у міжвоєнний період. Виявлено внесок вченого у розвиток мовної освіти на Закарпатті, що полягав в укладанні «Граматики» русинської мови, її наближенні до української мови, вивченні діалектичних особливостей говорів закарпатського населення. З'ясовано, що проукраїнська позиція І. Панькевича у мовному питанні стала ключовим фактором у його звільнені з адміністративної посади. Доведено, що, працюючи викладачем Ужгородської гімназії, І. Панькевич продовжував обстоювати українську мову як рідну мову закарпатського населення. У педагогічній діяльності І. Панькевича нами виокремлено краєзнавчий підхід до навчання рідної мови як ключовий у процесі національного виховання молоді.
Ключові слова: Іван Панькевич, мовна освіта, Закарпаття, русинська мова, українська мова, національна школа, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна українська педагогічна наука тяжіє до перегляду та переосмислення системи накопичених знань і теорій, пошуку нових методологічних концепцій та методичних підходів з метою їх ефективного використання в сучасних умовах. Саме історичний досвід допомагає зрозуміти причини освітніх помилок минулого, виявити позитивні зміни, новаторські підходи у шкільній теорії та практиці, що можуть бути використані в умовах сучасної школи. Водночас вивчення спадщини і поглядів видатних вітчизняних педагогів, які вели свою науково-освітню діяльність у період суспільно-політичних трансформаційних змін, обстоюючи національні інтереси в тогочасній шкільній практиці заслуговує особливої уваги з огляду їх патріотичної спрямованості. Серед останніх слід назвати й Івана Панькевича (1887–1958), відомого українського педагога, просвітника, мовознавця, фольклориста, діяльність якого була спрямована на розвиток української мовної освіти поліетнічного закарпатського краю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку шкільництва на Закарпатті міжвоєнного періоду широко досліджено у працях О. Бенци, З. Ваколі, В. Гомонная [4], М. Кухти [5], І. Небесника, Г. Розлуцької [11], В. Росула [12] та ін. У дослідженнях М. Вегеша, М. Кляп, І. Ліхтея, Г. Мандзюка, В. Сіки, І. Стряпка, В. Хименця [16], П. Ходанича [17] значну увагу зосереджено на вивченні педагогічної та громадської діяльності відомих закарпатських педагогів міжвоєнної доби, зокрема А. Алиськевича, В. Бірчака, А. Волошина, В. Ґренджи-Донського. У вказаних дослідженнях побіжно висвітлюється і діяльність І. Панькевича.

У статтях Б. Галаса, В. Пагирі [7], В. Чикут [18], П. Чучки висвітлюються окремі аспекти життя і творчості І. Панькевича. Проте у переважній більшості цих розвідок він розкривається як мовознавець і фольклорист. Окремо виділимо праці В. Гомонная [3], М. Мушинки [6], В. Старости [14], Г. Шикітки, в яких досліджується просвітницька діяльність відомого педагога, його внесок в організацію Товариства «Просвіта» на Закарпатті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зауважимо, що значно менше дослідницької уваги приділено педагогічній складовій діяльності Івана Панькевича. Малодослідженою сторінкою української педагогічної науки залишається питання його впливу на розвиток шкільництва на Закарпатті міжвоєнного періоду, особливо в контексті мовно-освітньої політики Чехословацького ряду.

Мета статті – проаналізувати освітню діяльність та педагогічні погляди Івана Панькевича, з'ясувати його внесок у розвиток мовної освіти закарпатського краю міжвоєнного періоду.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність І. Панькевича була тісно пов'язана з закарпатським регіоном у період його входження до складу Чехословацької республіки (1919-1938 рр.). Зазначимо, що після приєднання закарпатських земель до Чехословацької республіки тут значно розширилася мережа навчальних закладів (передусім початкових і середніх), відбулася шкільна реформа (перехід на обов'язкове восьмирічне навчання) та реорганізація системи управління освітою (поділ території Чехословаччини на шкільні округи, які очолювали окружні реферати, одним з яких став Реферат шкіл і народної освіти в Ужгороді).

Крім цього, чехословацьким урядом активно розроблялося мовне питання у краї. Для визначення літературної мови на Закарпатті, при Чеській Академії Наук розпочала свою роботу спеціальна комісія, за рішенням якої русинський діалект визнавався «малоруським» діалектом, яким говорили галичани, а відтак – останній повинен стати літературною мовою закарпатського населення. Водночас у положеннях висновку комісії зазначалося також, що в середніх школах слід вводити вивчення і чеської, і російської мов з огляду на сучасний суспільно-політичний устрій та історичні корені закарпатців відповідно [19, с. 223]. Слід додати, що комісія рекомендувала науково розробляти і досліджувати карпаторусинський діалект, його етимологічний правопис, щоб мати змогу створити власну літературну мову. Окреслені положення лягли в основу «Генерального статуту для організації й адміністрації Підкарпатської Русі», що регулював вживання літературної мови на закарпатських землях у 20-30-х XX ст.

Для вироблення норм і правил русинської мови закарпатського населення запрошувалися

© Вайдич Т.В., 2017

галицькі науковці та педагоги, котрі, у свою чергу, намагалися наблизити її до української мови. Разом з цим вони активно долучилися до навчального процесу в школах Закарпаття, в яких гостро відчувався брак вчительських кадрів. Серед таких був й Іван Панькевич, який наприкінці 1919 році переїхав до Ужгорода та одразу очолив мовний відділ Цивільного управління Підкарпатської Русі [2, с. 25]. В його обов'язки входили різні питання регулювання мови навчання та офіційної мови у закарпатському регіоні.

Відповідно до «Генерального статуту», на початку 20-х рр. XX ст. шкільний реферат Підкарпатської Русі почав проводити різноманітні наради, з'їзди і конгреси вчителів, створювати анкети для визначення правил етимологічного правопису. Після тривалих дискусій було визначено основні правила та запропоновано кандидатуру І. Панкевича як відповідального за укладання наукової граматки русинської мови [15, с. 131].

Слід зауважити, що І. Панькевич брав учать у всіх з'їздах і конгресах, вивчаючи погляди закарпатських вчителів щодо мовного питання. Він одразу помітив постійне протистояння між українофільськими та русофільськими настроями місцевої інтелігенції, які також були звичним явищем і в середовищі емігрантів, запрошених сюди на роботу. Подібне протистояння не могло не відбитися і на підходах до укладання тогочасних граматик та навчанні мови загалом. Погляди вчителів-українофілів базувалися на національно-патріотичному вихованні, прищепленні любові до української мови і культури, тоді як вчителі-москвофіли намагалися сформувати російську свідомість своїх учнів [15, с. 132]. У навчальному процесі вони надавали перевагу граматиці А. Волошина [1], що була написана в 1919 році і була наближена до російської літературної норми.

На думку І. Панькевича, така ситуація була спричинена низкою факторів, серед яких психологічний аспект був найбільш яскраво вираженим. Зокрема він відмічав нерозуміння більшістю проросійської інтелігенції значення слова «народна русинська» мова. Адже в тогочасних вчительських колах русинська мова асоціювалася з простонародною селянською мовою та не була літературною російською мовою, яка використовувала в богословських книгах [20, с. 147]. Тому, перед тим, як почати укладання граматики, педагог ґрунтовно дослідив діалектні особливості мови закарпатців. Утім найбільше труднощів авторові принесла кодифікація мови.

Зазначимо, що спочатку І. Панькевич уклав граматику русинської мови відповідно до фонетичного правопису, запропонованого Г. Скрипським ще у 1907 році. Проте на з'їзді вчителів, де обговорювалася нова граматика, несподівано з'явився Г. Скрипський і публічно відмовився від свого правопису [10, с. 37]. З огляду на це, І. Панькевичу довелося переробляти граматику згідно з етимологічним правописом. За його основу він взяв правопис Максимовича-Огоновського, однак, як зазначив сам автор, зробив деякі правки задля збереження української мови як мови навчання у тогочасних школах Закарпаття [10, с. 37].

Незважаючи на всі труднощі, «Граматика руського языка для молодших кляс шкôл середних и горожаньских» І. Панькевича зявилася у 1922 році і одразу ж була рекомендована Міністерством шкільництва та народної освіти Чехословаччини як базовий підручник для навчання у школах Закарпаття. Згадана граматика стала дуже популярною в тогочасному освітньому середовищі та одержала назву «панькевичівка» серед широкого загалу за свою простоту у порівнянні з попередніми граматиками та використанням живої народної мови.

У передмові до «Граматики руського языка для молодших кляс шкôл середних и горожаньских» І. Панькевич описав чинники, які вплинули на принципи укладання цього підручника. Звернемо увагу на наступні:

– мова закарпатців є найвіддаленішою гілкою південно-західного наріччя українців;

– постійні контакти із сусідніми мовами призвели до мовної інтерференції та появи нових нехарактерних для русинської мови елементів;

– гірський рельєф та географічне розташування Закарпаття стали причиною появи окремих говорів з відмінними діалектичними особливостями;

– мовний хаос у письменстві Закарпаття спричинився «традицією» попередніх століть, представники якої намагалися не використовувати у своїх літературних творах живої розмовної мови, звертаючись до богословських текстів [8, с. 3-4].

На основі вищенаведених фактів, педагог обґрунтував свій вибір підходів до укладання підручника. Отож, він опирався на народну розмовну мову, беручи за основу марамроські і верховинські говори, які зазнавали найменше інтерференції з мовами сусідніх народів. Водночас І. Панькевич наголошував на тому, що він послуговувався також і творами відомих закарпатських просвітників, які використовували народну мову у своїх працях, наприклад О. Духновича, Ю. Жатковича, та брав приклади з наукових праць І. Верхратського та В. Гнатюка [8, с. 4].

«Граматика» І. Панькевича зазнала ще двох перевидань (1927 р. і 1936 р.) і в кожній з них педагог вносив певні правки і корективи відповідно до розвитку освітньої галузі та змін у правописі. Як показувала шкільна практика, етимологічний правопис, що відображав архаїчні форми кодифікації мови, був занадто складним для засвоєння і потребував уточнень та уніфікації вимови літер. Йдеться передусім про літери *Ѣ, ô, ы*, що могли вимовлятися як *і* та *и* (український варіант), а також як *е, и, ы* (російський варіант). Крім того, у 1927 році у Харкові відбулася правописна конференція, на якій було вирішено питання переходу української мови на фонетичний правопис [13, с. 93].

Ці чинники зумовили низку змін у «Граматиці» І. Панькевича як на орфографічному, так і морфологічному та лексичному рівнях. В останньому варіанті «Граматики» (1936 р.) І. Панькевич наблизив русинську мову до української, зокрема у вживанні українських слів замість діалектичних («хосновати» → «вживати»; «рурка» → «яма»), заміні *е* на *є* («допускаєт» → «допускає») та *ы* на *и* («попереднымъ» → «попереднимъ»)», додаванням м'якого знаку до суфікса *-ск-* («шаришскый» → «шаришськый») та ін. Проте І. Панькевич й надалі використовував етимологічний правопис, хоч і в спрощеному варіанті. Це, на нашу думку, по-

яснюється мовно-освітньою політикою Чехословаччини, уряд якої не бажав роздмухувати національне протистояння на закарпатських землях, пристаючи на бік проукраїнських сил. До того ж в 30-х рр. XX ст. культурно-освітня політика чехословацького уряду по відношенню до нацменшин змінилася у бік поступової чехізації місцевого населення, в тому числі і у мовному питанні.

У 1924 році І. Панкевича було звільнено з посади керівника мовного відділу Цивільного управління через його яскраво виражені національні погляди та направлено до Ужгородської гімназії в якості вчителя русинської мови. Згодом І. Панкевич викладав тут також і філософію для учнів старших класів. Як відзначав сам педагог, така зміна була йому до душі, оскільки навчання і виховання молодого покоління в дусі патріотизму було його найвищою метою [10, с. 39].

Усвідомлюючи важливе значення історії та культури рідного краю для піднесення національної свідомості закарпатського молодого покоління, під час занять І. Панькевич часто використовував фольклор місцевого народу, праці видатних закарпатських просвітників, маловідомі архівні й документальні джерела. Водночас, щоб показати близькість культури, історії, мови закарпатців з українським народом, він послуговувався працями І. Франка, М. Грушевського, В. Гнатюка, М. Драгоманова та інших видатних науковців Західної та Східної України. Слід також відзначити те, що І. Панькевич активно залучав до своїх діалектичних та етнографічних досліджень вихованців гімназії. На його думку, безпосереднє знайомство молоді з народними традиціями, звичаями, обрядами, фольклором мало надзвичайний виховний вплив, оскільки формували високий національний, моральний і гуманістичний ідеал у підростаючого покоління [9, с. 6]. У витоках народної культури можна помітити зародження національного виховання, особливості творення національного характеру, духу нації. Тому І. Панькевич застосовував краєзнавчий підхід до вивчення рідної мови як дієвого механізму у процесі національного виховання молоді. Крім цього, залучаючи гімназистів до польових етнографічних досліджень, український педагог активізував їхню пізнавальну діяльність, що сприяла розвитку особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійна діяльність І. Панькевича була тісно пов'язана з організацією рідномовного навчання на Закарпатті у міжвоєнний період. Він брав активну участь у розбудові національної школи в краї в окреслений період, долучившись до створення граматики та правопису русинської мови, яку він намагався наблизити до української. Слід зауважити, що «Граматика руського языка для молодших кляс шкôл середних и горожаньских» І. Панькевича стала першим підручником на закарпатських землях, в якому в основу була покладена жива розмовна мова. В наступних перевиданнях «Граматики» український педагог намагався ще більше наблизити орфографію та лексику русинської мови до української, враховуючи нові тенденції розвитку її правопису.

Важливого значення у педагогічній діяльності І. Панькевича набуло краєзнавство, передусім вивчення народних традицій, обрядів, звичаїв, в яких він вбачав потужне джерело для національного виховання закарпатської молоді. В цьому контексті слід підкреслити, що використання краєзнавчого матеріалу на уроках української мови та літератури в сучасній школі дасть змогу зберегти духовні традиції українського народу, виховати справжнього патріота та громадянина Української держави.

Перспективними напрямами дослідження діяльності І. Панькевича вважаємо вивчення його взаємин з тогочасними закарпатськими педагогами та громадськими діячами з метою всебічного розкриття особливостей мовно-освітньої політики в закарпатському краї міжвоєнної доби.

Список літератури:

1. Волошинъ А. Методическая грамматика карпато-русскаго языка для народныхъ школъ. Часть I. Для I и II классовъ народной школы / А. Волошин. – Ужгородъ: Книгопечатня акціонерного товариство «УНІО», 1919. – 32 с.
2. Ганчин В. Деякі історично-правові аспекти мовного питання в Закарпатті / В. Ганчин // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. Матеріали науково-практичної конференції (Ужгород, 5-6 травня 1992 року) / [Ред. кол. Б. К. Галас (відповідальний редактор), В. С. Гадорець, В. Є. Задорожний та ін.]. – Ужгород, 1993. – С. 25–35.
3. Гомоннай В. Іван Артемович Панькевич як педагог / Василь Гомоннай // Матеріали наукової конференції присвяченої пам'яті Івана Панькевича (23–24 жовтня 1992 року). – Ужгород, 1992. – С. 208–211.
4. Гомоннай В. В. Школа та освіта Закарпаття / В. В. Гомоннай [та ін]; Закарпатський ін-т методики навчання і виховання, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. – Ужгород: [б.в.], 1997. – 248 с.
5. Кухта М. І. Виховний національний ідеал у шкільництві Закарпаття 20-30-х років XX століття (на матеріалах української педагогічної преси): дис. .. канд. пед. наук: 13.00.01 / М. І. Кухта. – Ужгород, 1998. – 162 с.
6. Мушинка М. Іван Панькевич – співзахисник товариства «Просвіта» на Закарпатській Україні / М. Мушинка // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Вип. 19: «Просвіта» – оберіг незалежності та соборності України / Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. Відп. ред. Ярослав Ісаєвич, упоряд.: Феодосій Стеблій, Володимир Пашук. – Львів, 2010. – С. 577–582.
7. Пагиря В. Наукова і громадська діяльність І. Панькевича на Закарпатті у S0–30 ті роки / Василь Пагиря // Матеріали наукової конференції присвяченої пам'яті Івана Панькевича (23–24 жовтня 1992 року). – Ужгород, 1992. – С. 191–192.
8. Панькевич И. Граматика руського языка для молодших кляс шкôл середних и горожаньских / И. Панькевич. – Мукачево, 1922. – 132 с.
9. Панькевич И. Задачи учительства и школы на Пбдкарпатской Руси / И. Панькевич // Учитель. – Ч. 4. – С. 5–7.
10. Панькевич І. Мій життєпис / І. Панькевич // Ivan Pankevyč a otázky spisovného jazika. Študie a materiály. – Prešov, 2002. – S. 36–41.

11. Розлуцька Г. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів на Закарпатті (1919-1939 рр.): монографія / Галина Розлуцька. – Дрогобич: Коло, 2005. – 282 с.
12. Росул В. В. Тенденції розвитку школи та педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Росул. – К., 1997. – 194 с.
13. Синявський О. Коротка історія «Українського правопису» / О. Синявський // Культура українського слова. – Збірник І. – Харків – Київ, 1931. – С. 93–112.
14. Староста В. Просвітницька діяльність Івана Панькевича на Закарпатті (20–30-ті рр. XX ст.) [Електронний ресурс] / В. Староста, Г. Шикітка // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 42(1). – С. 315–320. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42 (1)__47
15. Стряпко І. О. Роль української політичної еміграції у розвитку освіти на Закарпатті 1919-1939 рр. [Електронний ресурс] / І. О. Стряпко // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2014. – Вип. 39. – С. 130–135. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2014_39_25
16. Химинець В. В. Історія Ужгородської гімназії (1613-2013): монографія / Василь Химинець, Михайло Басараб. – Ужгород: «Карпати», ІВЦ ЗІППО, 2013. – 274 с.
17. Ходанич П. М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919-1939): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П. М. Ходанич. – 2000. – 20 с.
18. Чикут В. До характеристики внеску Івана Панькевича в розвиток українького мовознавства: питання діалектології та історичної фонетики / В. Чикут // Вісник Запорізького національного університету: Філологічні науки. – № 2. – Запоріжжя, 2006. – С. 287–291.
19. Шандор В. Закарпаття. Історично правний нарис від IX ст. до 1920 / Вікентій Шандор. – New York: Carpathian Alliance, 1992. – 292 с.
20. Paňkevyč I. Jazykovâ otâzka na Podkarpatské Rusi / I. Paňkevyč // Podkarpatskâ Rus. – Praha, 1923. – S. 147–150.

Вайдич Т.В.
Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II

ВКЛАД ИВАНА ПАНЬКЕВИЧА В РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАКАРПАТЬЕ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА

Аннотация
В статье проанализирована научно-образовательная деятельность известного украинского педагога, языковеда, этнографа Ивана Панькевича в Закарпатье межвоенного периода. Выявлен вклад ученого в развитие языкового образования в Закарпатье, состоявший в разработке «Грамматики» русинского языка, его приближении к украинскому языку, изучении диалектических особенностей говоров закарпатского населения. Выяснено, что проукраинская позиция И. Панькевича в языковом вопросе стала ключевым фактором в его увольнении с административной должности в языковом отделе Школьного реферата Подкарпатской Руси. Доказано, что И. Панькевич, работая преподавателем Ужгородской гимназии, продолжал защищать украинский язык как родной язык закарпатского населения. В педагогической деятельности И. Панькевича нами выделен краеведческий подход к обучению языка как ключевого в процессе национального воспитания молодежи.
Ключевые слова: Иван Панькевич, языковое образование, Закарпатье, русинский язык, украинский язык, национальная школа, педагогическая деятельность.

Vaydych T.V.
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute

CONTRIBUTION OF IVAN PANKEVYCH TO THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE EDUCATION IN TRANSCARPATHIAN REGION OF THE INTERWAR PERIOD

Summary
In the article the scientific and educational work of the famous Ukrainian teacher, linguist, anthropologist Ivan Pankevych in the Transcarpathian region of interwar period has been analyzes. The scientist's contribution to the development of language education in the Transcarpathian region, which was in the writing of «Grammar» of Ruthenian language, its approximation to the Ukrainian language, the study of dialectical features of Transcarpathian dialects population has been revealed. It is found that pro-Ukrainian position of I. Pankevych on the language issue has become a key factor of his firing from a job in the language department at the School Referat of Subcarpathian Rus. It is proved that I. Pankevych while working at Uzhgorod gymnasium, continued to defend the Ukrainian language as a native language of Transcarpathian population. We were singled out the regional approach to the learning of the native language as a key to the process of national education of youth I then educational activities of I. Pankevych.
Keywords: Ivan Pankevych, language education, Transcarpathian region, Ruthenian language, Ukrainian language, national school, teaching activities.

УДК 82-2.091

РЕМАРКА ЯК ПАРАВЕРБАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРУКТУРИ ДРАМИ

Винар С.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті на прикладі драм «Іфігенія в Тавріді» Еврипіда та Лесі Українки розглядаються паравербальні елементи, представлені у творах ремарками. Аналізується їх зв'язок з власне лінгвістичними засобами драми. Особлива увага зосереджена на комунікативних функціях ремарки, що сприяють розширенню рецептивних можливостей твору.
Ключові слова: паравербальний елемент, комунікація, ремарка, драма.

Постановка проблеми. Антична трагедія засвоювалася і розвивалася світовою літературою як на проблемно-етичному, так і на жанровому, стильовому та ін. рівнях. Зростаючою увагою сучасного літературознавства до проблем художньої комунікації у різних її проявах (сприйняття твору у певному середовищі та у певну історичну епоху, власне спілкування з твором, читання та рецепція, вплив твору на культуру) зумовлена актуальність комунікативних аспектів античної драми, проблема зміни вектора комунікації на рівні контексту сприйняття у наступні епохи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням структури античної трагедії, рецепції її літературою наступних епох, способам трансформації її жанрових особливостей присвячені праці вчених-літературознавців А.А. Аніксга [1], М.Л. Гаспарова [5], Ф.Ф. Зелінського [8], О.М. Фрейденберг [11], [12], В.Н. Ярхо [14] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для сучасного літературознавства з його зацікавленістю комунікативними можливостями художнього твору неабиякий інтерес може викликати питання інтерпретації ремарки як паравербального елементу драми, її зв'язку з власне лінгвістичними засобами, комунікативне навантаження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати ремарку як паравербальний елемент драматичного твору, коротко представити еволюцію ремарки в процесі розвитку драми (від античності – до початку XIX століття), виявити і описати її комунікативні функції. Предметом дослідження вибрано драму Еврипіда про Іфігенію та драматичну сцену Лесі Українки «Іфігенія у Тавріді».

Виклад основного матеріалу. Сучасні теорії, що розглядають будь-який текст як комунікативне явище, виділяють в його структурі, окрім власне мовної складової, ще й позамовні (паравербальні) чинники, що тісно пов'язані із мовними засобами вираження та спільно з ними реалізують комунікативне спрямування тексту. Основою паравербального рівня комунікації є нелінгвістичні засоби комунікації – жести, міміка, рухи тіла, а також властивості голосу, тон, паузи, на відміну від лінгвістичних – словесних знаків. Найбільш яскраво поєднання мовних та позамовних елементів комунікації виявляються в діалогічному спілкуванні. У художній літературі ця форма спілкування є основною для драматичного жанру.

Відомо, що важливий термін древньогрецької естетики – μίμησις (відтворення) спочатку означав «відтворювати з допомогою рухів», «зображати у танцях». Платон особливо виділяв серед мистецтв «орхестику» – хороводне мистецтво, тобто танець і пантоміму, які супроводжувались співом. Гегель, розглядаючи драму як найвищий ступінь поезії і мистецтва взагалі, наголошує на необхідності її зовнішнього виконання [6], яке досягається за допомогою поведінки людини, її рухів, міміки, що передають почуття і пристрасті.

Отже драма як літературний рід для здійснення своїх комунікативних цілей застосовує поєднання пантоміми (мистецтва рухів людського тіла) і мовленнєвої діяльності. Проблема співвідношення цих начал у творчості театрального актора розв'язувалась по-різному. У класичній естетиці XIX ст. проголошувались ієрархічні відношення жесту і слова на користь слова. На відміну від таких мислителів XVIII століття як Дідро, Лессінг, Зульцер, Гете, які вважали пантоміму цілком самостійною художньою формою, філософи XVIII-XIX століть великого значення жестовому мистецтву не надавали. Кант взагалі не говорить про цю художню форму. А Гегель розглядає міміку як мистецтво, залежне від словесного. Виконання драматичного твору на сцені здійснюється за допомогою акторської майстерності, яка полягає у використанні жестів, рухів, музики, танцю, сценічного оформлення. Але вирішальну роль вчений відводить мові, її поетичній виразності. Актор, на думку філософа, не є самостійним художником (як поет, живописець чи композитор), а лише виконавцем поетичного твору, у його грі переважає роль мови [ibidem, с. 487-488].

На важливому значенні пантомімічних начал у драмі наголошує В. Халізєв [13, с. 127]: «Ні живопис, ні архітектура, ні музика, ні танець не є обов'язковими у спектаклі: театр може існувати без павільйону і декорацій, без музичного супроводу дії і навіть, як це буває у балеті і пантомімі, без звучання словесного тексту. Але не можна обійтися без відтворення міміки, жестів, поз, рухів людини – без зображення її дій, що характеризуються зоровою наочністю». На думку В. Халізєва, слово і жест у драматичному театрі по своїй художній значимості є рівноцінними. Вони виконують кожен свою, особливу функцію, вза-

© Винар С.М., 2017

ємодіючи між собою. Звичайно, неможливо переоцінити значення сценічного мовлення. Однак мовлення само по собі ще не є театральною творчістю. Доносячи до слухачів готовий словесний текст, актор виступає виконавцем творчої волі письменника-драматурга. Його художня самостійність при цьому дуже відносна. Навіть у сфері інтонування тексту актор багато у чому залежить від письменника. Адже інтонація усного висловлювання часто задається самим текстом, насамперед – його синтаксичною структурою. Писемний текст несе у собі як би слід інтонації, яка відчувається у синтаксисі висловлювання. Іншу роль виконує сценічна пластика. Жестово-мімічні вказівки, які знаходимо у ремарках, на відміну від інтонаційно-мовленнєвих, є менше залежними від письменників.

У фундаментальній праці Д.Х. Баранника «Драматичний діалог» [2] закладено основи, на яких ґрунтується сучасна мовознавча наука, що досліджує мову драми. Дослідник будує власну концепцію теорії мовної репрезентації драми. На його думку, мовна архітектоніка драматичного твору – це тісний «зв'язок мовного оформлення п'єси з мімічно-драматичною стороною сценічного зображення», художню функцію сценічного жесту він описує у взаємодії із мовною партією персонажа.

Відомо, що антична традиція не передбачала присутності ремарки в тексті драми. Сюжет тут сконцентрований на дії, яка в повній мірі була представлена діалогами, монологами і піснями хору. Додаткові відомості містилися в піснях хору, які розглядаються як прообраз ремарки. Однак, в цьому випадку виникало деяке дублювання інформації для глядача: йому розповідали про те, що він бачив. Саме тому виникла необхідність виділення допоміжних пояснень, які не звучатимуть зі сцени – ремарок, що виконували, насамперед, організаційну роль. Так у досліджуваних нами перекладах Еврипідових драм про Іфігенію ремарки (вказівки на пластичну гру акторів) дуже короткі, лаконічні, їх можна трактувати лише як сугубо приблизні. Автор обрисовує лише контури паравербальної поведінки персонажів. Вони вказують на переміщення акторів на сцені (*відходить вісник, появляється Афіна*), окремі рухи, жести, дії (*Іфігенія відхиляється, робить узливання*), звернення (*до служниці, до Ореста*) [7] та ін. Тобто, подано лише найголовніші рухи, дії, проте міміка, невеликі жести залишаються поза увагою.

Дослідники [2; 3] стверджують, що авторські ремарки стають рівноцінними драматичній дії у драмі початку XIX ст. В цей час ремарка перестає бути нейтральною сценічною вказівкою, яка виконує службову функцію, повідомляючи лише короткі відомості про героя від імені автора, а поступово перетворюється у самодостатній елемент драматичного тексту. Ремарка поступово набуває багатофункціонального характеру. Вона виступає як органічний компонент драматичного твору, активно бере участь у розкритті образів і встановленні міжтекстових зв'язків твору, у вираженні авторської точки зору.

У цьому зв'язку звернемо увагу на розширення художньо-комунікативного змісту ремарок у драматичній сцені Лесі Українки. Тут вони виконують значно ширшу роль, ніж у Еврипіда, та й, взагалі, у старогрецькій драматургії. Ремарки драматургічного твору Лесі Українки, як і, наприклад, у Чехова, Ібсена, Гауптмана та інших, виходять за межі тільки допоміжного, службового елементу і стають засобом розкриття ідеї драми.

У творі Лесі Українки, як і в античній драмі, фізичні рухи людини виступають ніби умовними знаками, подібними до слів. Деякі із них беруть свій початок від ритуалів (низький уклін, потиск руки). Такими є вказівки на дії Іфігенії, як жриці, під час обряду жертвоприношення Артеміді (*Іфігенія ... бере велику чарку в одної з дівчат і фіал у другої ... зливає вино і олій на вогонь, потім посипає олтар свяченим ячменем та сіллю, беручи те з кошиків, що подають дівчата*) (Тут і далі цит. за [10]).

Але частіше ремарки у п'єсі не просто вказують на поведінку героїні на сцені, а мають значно глибший підтекст. Вони виступають поясненням авторки до тексту драми, яке не включено в репліки героїні, містять не тільки характеристику обстановки дії, а й розкривають психологію поведінки Іфігенії на основі зовнішніх проявів – жестів, міміки, а також мовної інтонації.

Жести, що виступають у ролі повідомлень, дублюють основну функцію мови (референтивну), навіть по-своєму поглиблюють її. Особливо важливі жести, які не просто підсилюють передане словами, а характеризуються власною виразністю. Так різкий контраст благаючої жриці та безмовної, холодної статуї, збагачені емотивним забарвленням вказівки на рухи Іфігенії (*...падає на коліна перед олтарем і простягає в розпачі руки до статуї...*) допомагають поетесі передати всю глибину горя своєї героїні, трагізм ситуації, в якій вона перебуває, її ставлення до змісту сказаного і особливо тоді, коли відчувається суперечливість між вимовленими словами (згідно обов'язку) та її власними переживаннями: *Устами я слова сі промовляю, / А в серці їх нема.*

Слід зауважити, що звертаючись у пошуку образу до античної спадщини, Леся Українка збагачує його національними особливостями. Як уже згадувалося у попередній нашій розвідці, тут, з одного боку, «відображено менталітет українців, а з другого – простежується індивідуально-стильова манера поетеси» [4, с. 69]. Соматизм *серце* у поєднанні з експресивно насиченою ремаркою передають зміст почуття, переживання, зумовлений українською кордоцентричністю, своєрідною філософією серця, що відбиває особливості національного характеру: переважання емоціо над раціо.

Як відомо, одне з основних місць в образній системі творів Лесі Українки займає природа – жива і невід'ємна частина твору. Вона виступає у поетичних порівняннях, алегоріях, метафорах, характеризується високою поетичністю. Такі вказівки, які ми зустрічаємо у ремарках Лесі Українки (особливо це стосується пейзажів), іноді навіть важко відтворити на сцені. Вони, здається, призначені скоріше для читання, ніж для постановки на сцені.

Інколи ремарки обмежені і доведені до кількох слів, але здебільшого вони розгорнуті, широкі, мають свій стиль і відіграють велику ідейно-художню функцію. Внутрішньо виправданий і конче потрібний, скажімо, опис місця дії у драматичній поемі «Іфігенія в Тавріді», де зображе-

но не лише статую Артеміди Таврійської перед її храмом *«з дорійською колонадою і широкими сходами»*, але й дуже мальовничо відтворено навколишній кримський пейзаж: місце над морем, *«голі, дикі, сіро-червоні скелі, далі узгір'я, поросле буйними зеленощами: лаврів, магнолій, олив, кипарисів»*. Створений авторською ремаркою опис місця дії зберігається протягом усієї сцени і створює особливий емоційно-зоровий ефект. Зрозуміло, що подібні ремарки не можна обмежити рамками авторських приміток, які відіграють інертну, суто службову роль. Це необхідний, психологічно вмотивований компонент, порушення якого привело б до композиційного та ідейно-естетичного розладу.

Природа, розкрита у ремарках, продовжує жити в усій п'єсі, зокрема, у мові героїв. Своєрідний діалог з природою прослідковується і в мові Іфігенії. Рідний край, далека Арголіда у неї асоціюється із «вічною весною» тоді, коли тут «на сій чужій чужині»: ... *Хутко вже й зимовий (вітер) / По сій діброві звіром зареве, / Закрутиться на морі сніговиця, І море з небом зіллється в хаос...*

Момент особливого драматизму у сцені (Іфігенія близька до того, щоб вкоротити собі життя, така невимовно важка для неї розлука з батьківщиною) супроводжується ремаркою: *«дістає з-за олтаря жертовний ніж, одкидає плащ і заміряється мечем проти серця, але раптом пускає меч додолу»*. Підготовлена авторським коментарем, ця сцена виступає як самостійний сюжетний епізод. Дія тут постає перед нами не в розвитку, а як моментальна акція, як спалах, як підсумок продуманого і вирішеного для себе.

У драматичній сцені Лесі Українки немає звичайних для багатьох драматургів ремарок з вказівкою «пауза», а в самому тексті відчутні ці нюанси внутрішньої мови. Невимовлені вголос, вони позначені у тексті трьома крапками. Такі чисто сценічні засоби, які ми знаходимо у ремарках, як вказівка на інтонацію, опис жестів, погляду, є тими засобами невербальної комунікації, які доповнюють і поглиблюють зміст слів, надають їм відповідних специфічних відтінків і тим самим роблять відчутно конкретними думки та почуття героїні.

Закінчується драма ремаркою *«тихою, рівною ходою віддаляється Іфігенія в храм»*. Акцентуацію, завдяки інверсії головних членів речення, зроблено на епітети *«тихою, рівною»*, якими схоплено найосновніше – вони вказують на душевний спокій, свідчать про ті зміни, які відбулися в думках дівчини після того, як вона прийняла героїчне рішення – жити заради своєї батьківщини. У цьому випадку ремарка не просто авторський акомпанемент, вона є засобом розкриття основної думки драми. З її допомогою дається чітке уявлення про те, що рішення Іфігенії – психологічно обумовлене.

Для розкриття характеру драматичного героя, як зазначає дослідник творчості Лесі Українки Л.П. Кулінська, однаково важливим є і те, «*що* він говорить, і те, *як* він говорить, хоч останнє теж найтісніше пов'язане із *що* ...» [9, с. 138]. Таким чином, внутрішнє, душевне, те, що становить суть людини, передається через зовнішнє. Круг дій адресанта (Іфігенії), що супроводжує її мову (вказівки на які ми знаходимо в ремарках), спрямовані на встановлення контакту між відправником інформації (адресантом) і отримувачем (адресатом), а також служить для створення у глядача/читача певної установки на сприйняття зображуваного, зумовлює певний емоційний настрій.

У жесті знаходимо насамперед індивідуальний і ситуативний прояв душевних рухів людини. Жест актора – це ніби невимушений симптом того, що відбувається у душі персонажа [1, с. 337]. На відміну від мовленнєвої діяльності, яка відтворює головним чином мислення людини, поведінка тілесно-фізична (мімічна, жестова) виявляється нічим не скованою, вона втілює не контрольовані розумом і волею душевні рухи.

Отже, комунікативні можливості жесту багатопланові і часто відмінні від можливостей мови. Людину легше пізнати, не тільки слухаючи її мову, але й спостерігаючи за її діями, що проявляються у рухах тіла, жестикуляції, міміці. Хоча рухи і жести поступаються мові у якості повідомлення, вони відзначаються набагато більшою безпосередністю і виразністю, що є особливо важливим для драми як твору, орієнтованого на створюване враження, пов'язаного з установкою на масовий емоційний ефект.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз паравербальних засобів у драмах Еврипіда та Лесі Українки демонструє широкий спектр авторських підходів щодо їх вживання в тексті: від поодинокого використання окремих ремарок, що вказують на невербальні компоненти комунікації, до розгортання повноцінної картини спілкування з включенням як вербальних, так і невербальних засобів. Вербальна і невербальна комунікативні системи функціонують у тісній взаємодії і доповнюють одна одну завдяки спільності комунікативних функцій: інформаційної, прагматичної і експресивної.

Авторська ремарка є одночасно невід'ємним компонентом драматичного тексту і автономним явищем, яке реалізує авторські інтенції. Комунікативна спрямованість ремарок у тексті драматичного твору сприяє розкриттю внутрішнього, часто імпліцитного конфлікту, розширює можливості рецепції, спонукає реципієнта до активного розмірковування, саморефлексії. Тому вивчення паравербального рівня драматичного твору, інтерпретація його комунікативного потенціалу видається особливо актуальним і може становити предмет подальшого наукового дослідження.

Список літератури:

1. Аникст А.А. Теория драмы от Аристотеля до Лессинга. История учений о драме / А.А. Аникст. – М.: Наука, 1967. – 455 с.
2. Баранник Д.Х. Драматичний діалог: Питання мовної композиції / Д.Х. Баранник, Г.М. Гай. – К.: Вид-во Київ. університету, 1961. – 164 с.
3. Беркнер С.С. Об организации драматургического текста / С.С. Беркнер // Текстообразующие свойства слова и предложения. – Грозный, 1982. – 210 с.
4. Винар С.М. Комунікативне перекодування міфологічного образу (на прикладі Іфігенії) // Іноземна філологія. Випуск 122. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка. – 2010. – С. 64-70.
5. Гаспаров М.Л. Сюжетосложение греческой трагедии // Новое в современной классической филологии. – М.: Наука, 1979. – С. 126-166.
6. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике: в 2-х т. / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 2007. – Т. 2. – 608 с.
7. Евріпід. Іфігенія в Тавріді // Евріпід. Трагедії [пер. з давньогр. А. Содомори та Б. Тена]. – К.: Основи, 1993. – С. 339-388.
8. Зелинский Ф.Ф. История античной культуры / Ф.Ф. Зелинский. – СПб.: Марс, 1995. – 380 с.
9. Кулінська Л.П. Поетика Лесі Українки / Л.П. Кулінська. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – 256 с.
10. Українка Л. Іфігенія в Тавріді // Л. Українка. Зібрання творів: у 12 т. – К.: Наукова думка, 1975. – Т. 1: Поезії. – С. 165–170.
11. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра / О.М. Фрейденберг. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.
12. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейденберг. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. – 800 с.
13. Хализев В.Е. Драма как явление искусства / В.Е. Хализев. – М.: Искусство, 1978. – 240 с.
14. Ярхо В.Н. Античная драма: технология мастерства / В.Н. Ярхо. – М.: Высшая школа, 1990. – 144 с.

Винар С.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

РЕМАРКА КАК ПАРАВЕРБАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ДРАМЫ

Аннотация
В статье на примере драм «Ифигения в Тавриде» Эврипида и Леси Украинки рассматриваются паравербальные элементы, представленые у произведениях ремарками. Анализируется их связь с собственно лингвистическими средствами драмы. Особенное внимание сосредоточено на коммуникативных функциях ремарки, которые способствуют расширению рецептивных возможностей произведения.
Ключевые слова: паравербальный элемент, коммуникация, ремарка, драма.

Vynar S.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

REMARK AS A PARAVERBAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE STRUCTURE OF DRAMA

Summary
In the article the author makes an attempt to analyze paralinguistic elements introduced in the texts by remarks on the bases of the drama *Iphigenia in Tauris* of Euripides and Lesya Ukrainka. Also, the connection between remarks and linguistic means is analyzed. The main attention is paid to communicative function of remark, which helps to extent receptive possibilities of the text.
Keywords: paralaverbal component, communication, remark, drama.

UDC 81'246(=133.1)

PLURALISME ET FRANCOPHONIE SELON LES CONCEPTS DÉVELOPPÉS

Vynarchyk M.P., Pankiv U.P.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Dans l'article le problème de pluralisme et Francophonie est envisagé selon les concepts développés. On analyse ses aspects positifs et négatifs dans les conditions d'aujourd'hui. On envisage l'effet de pluralisme sur le développement de l'individu et de la société, ses caractéristiques dans les conditions de la société française, caractérisée par la diversité linguistique et culturelle.
Mots-clés: multilinguisme, Francophonie, concept développé, société française, diversité linguistique et culturelle.

L'objet d'étude de l'article scientifique sont les concepts développés des linguistes étrangers concernant le problème de pluralisme et Francophonie qui est particulièrement important au moment de la mondialisation dans le monde qui pourrait menacer certains groupes ethniques et amener certaines personnes à la perte de l'identité nationale. Les scientifiques considèrent que le pluralisme est étroitement lié à la communication interculturelle et que l'apprentissage des langues se fait à travers la culture aussi bien qu'on apprend la culture par le langage. Ce fait favorise «homo moralis»; sert à éduquer le sentiment de respect envers les personnes d'autres nationalités.

L'analyse des recherches et des publications scientifiques. Au problème de pluralisme sont consacrées les recherches scientifiques de C. Hagège [7], G. Vermes, J. Boutet [14], G. Dalgalian [4], J. Duverger [6], D. Coste [3], W. F. Mackey [9], L. Porcher [10]. Ce problème se reflète dans de nombreuses résolutions du Conseil de l'Europe [2], Charte européenne du plurilinguisme [1]. Des études scientifiques envisagent les efforts du gouvernement français et du ministère français de l'éducation pour aider les pays francophones à renforcer le rôle de la langue française comme langue de communication internationale. Le problème de pluralisme et francophonie en tant qu'un concept scientifique reste à notre avis peu étudié.

L'objectif de l'article – étudier le problème de pluralisme et Francophonie selon les concepts développés.

Le matériel principal. Selon les concepts développés «pluralisme» réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs. «La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langue étrangères vivantes ou classiques». Si on parle de «multilinguisme» en particulier on parle de bilinguisme voire de trilinguisme lorsque deux langues voire trois langues rentrent en considération. D'après Le Petit Larousse le terme «multilinguisme» est considéré comme «situation d'une région, d'un Etat, etc., où sont parlées plusieurs langues» [8, p. 683]. À l'opposé le mot monolinguisme (parfois unilinguisme) décrit le fait d'être monolingue, c'est-à-dire de parler une unique langue. La France se caractérise par la diversité linguistique en permettant d'apprendre un grand nombre de langues étrangères, tant dans son système éducatif que dans des centres de langues labellisés [20].

Le système éducatif de la France est connu par son «pluralisme» qui est définie par Dictionnaire encyclopédique de la langue française comme «doctrine d'après laquelle les êtres qui composent le monde sont multiples, individuels, indépendants et irréductibles à une substance unique» [6, p. 996].

En août 2014 on a défini les activités pour promouvoir la langue française dans le monde considérant le français comme une langue mondiale, parlée dans une trentaine d'États sur les cinq continents. Suivant les données du gouvernement français, «grâce à la croissance démographique de l'Afrique, les francophones pourraient être plus de 700 millions en 2050. La mondialisation et la révolution numérique leur apportent une possibilité inédite de tisser des liens, de partager des informations, des savoirs, des contenus culturels. Elles leur offrent la chance de renforcer leur unité et leur identité. Mais ces transformations ne produiront les effets attendus que si les francophones savent, dès maintenant, saisir les opportunités qui se présentent à eux. Transmettre le français aux nouvelles générations du monde francophone, rendre son apprentissage attractif pour le reste de la planète, étendre son usage dans l'espace numérique, dans la diplomatie et les échanges économiques: telle est la stratégie de la France, qui a fait de la diversité linguistique et de la promotion du français une des composantes majeures de sa politique étrangère» [20].

Suivant la Charte européenne du plurilinguisme ses principes «ont été énoncés dans diverses déclarations et manifestes, dans des instruments nationaux et internationaux aux portées juridiques variables auxquels cette déclaration et ce plan d'action se réfèrent, notamment: – Au niveau des organisations internationales:

– Résolutions adoptées en faveur de l'éducation bilingue lors des 18e et 19e Conférences Générales de l'UNESCO (1974-1976);

– Création par le conseil exécutif de l'UNESCO, en octobre 1998, d'un Comité consultatif pour le pluralisme linguistique et l'enseignement plurilingue;

– Résolution 12 adoptée par la 30e Conférence générale de l'UNESCO le 6 novembre 1999 relative à la mise en œuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme;

© Vynarchyk M.P., Pankiv U.P., 2017

– Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2 novembre 2001), notamment son article 6 et les lignes essentielles d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, notamment ses articles 5, 6, 7, 10 et 13;

– Convention de l'UNESCO sur la sauvegarde et la promotion de la diversité des expressions culturelles (20 octobre 2005);

– Résolution votée par la 54e Assemblée Générale des Nations Unies sur le multilinguisme (17 septembre 1999);

– Charte européenne des langues régionales et minoritaires adoptée par le Conseil de l'Europe, le 24 juin 1992» [1, p. 2].

Selon les données du Ministère de l'Éducation nationale, dans le système éducatif français les langues vivantes étrangères font l'objet d'un enseignement à tous les niveaux de la scolarité (enseignement primaire, enseignement secondaire général et technologique). Si l'anglais est appris par la quasi-totalité des élèves français, l'enseignement d'un grand nombre d'autres langues vivantes et langues régionales sont proposées dans le système éducatif français [19].

La «Fédération des parents francophones de la C.-B.» considère que la moitié des habitants du monde parlent plus d'une langue, tous les jours. Le bilinguisme est un phénomène existant dans le monde entier, sur tous les continents et dans la plupart des pays du monde. En fait, seulement dix pour cent des quelque 220 pays (ou États) du monde peuvent être considérés comme étant unilingues. Parmi les rares pays unilingues du monde, on retrouve la Barbade, Cuba, l'Islande et le Liechtenstein, par exemple. Le pays qui compte le plus grand nombre de langues est l'ole de la Nouvelle-Guinée (830 langues). Au Canada on parle 76 langues différentes, en comptant les langues amérindiennes et les deux langues officielles. Dans les pays où l'on parle deux ou plusieurs langues, il est très rare que ces langues aient le même statut numérique, social ou juridique. Leur répartition géographique est également souvent différente [19].

Selon le Conseil de l'Europe, «la diversité linguistique doit être envisagée dans le contexte social, économique, politique et culturel actuel. A la suite des bouleversements spectaculaires qui se sont produits en Europe au cours des dernières décennies du 20e siècle, la réalité linguistique apparaot sous un jour nouveau. Pour qualifier la mutation économique, on parle souvent de «mondialisation», notion qui désigne la croissance accélérée de l'activité économique par delà les frontières politiques nationales et régionales. Ce processus se traduit non seulement par une circulation accrue des biens et des services, mais aussi par des flux migratoires. Et ce mouvement général est facilité par la suppression de certaines barrières officielles qu'avaient érigées les Etats, et par le progrès technologique en matière de transports et de communication. Désormais, les Etats visent à créer les conditions de la compétitivité économique dans ce nouvel ordre économique mondial. Ces réalités ont des effets sur les politiques linguistiques dans la mesure où elles conditionnent prioritairement les exigences du marché et le besoin de flexibilité et de mobilité dans le domaine de l'emploi. Dans la plupart des cas, les priorités en question déterminent davantage encore les rôles respectifs des langues nationales et internationales, ces dernières répondant plus particulièrement aux besoins du commerce extérieur existant et potentiel, et des flux migratoires» [17].

La pédagogie considère le bilinguisme comme un phénomène compliqué et important qui doit être étudié par des sientifiques. En dépit de la polémique autour de ce concept, il apparaot que la notion de bilinguisme est bien établie dans l'esprit du spécialiste et dans la conception populaire. En effet, de nombreuses recherches dans le domaine de la pédagogie, sont confrontées au problème de la précision, quant à la définition du concept du bilinguisme. Un débat continue toujours [15, p. 74].

Selon Léonard de Vinci à Levallois-Perret «la réforme du lycée dans le système éducatif français mise en œuvre entre 2010 et 2012 vise à renforcer l'apprentissage des langues étrangères dans toutes les classes du lycée pour qu'au terme de la scolarité, chaque lycéen maotrise au moins deux langues vivantes. Les sections internationales sont des dispositifs implantés dans les écoles, les collèges et les lycées d'enseignement général, visant à faciliter l'insertion d'élèves étrangers dans le système scolaire français. Pour encourager les jeunes aux voyages linguistiques, le Ministère de l'Éducation nationale a créé un programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Des actions de mobilité individuelle des élèves sont également prévues dans le programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Leonardo da Vinci et Comenius). La mobilité des enseignants demeure le meilleur moyen d'observer des pratiques éducatives étrangères et d'échanger les bonnes pratiques des pays partenaires. De nombreux échanges et actions de formation à l'étranger sont proposés: l'échange franco-allemand d'enseignants du premier degré; les stages linguistiques à l'étranger d'enseignants des premier et second degrés; les séjours professionnels pour professeurs de langue vivante et de discipline non linguistique du second degré en Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal, Royaume-Uni [18].

Des bourses de mobilité selon programmes Comenius et Leonardo da Vinci sont également financées par le programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Suivant l'Assemblée générale des Nations Unies le multilinguisme contribue à la réalisation des objectifs des Nations Unies énoncés à l'Article premier de la Charte des Nations Unies, considère également que le multilinguisme est pour l'Organisation des Nations Unies un moyen de promouvoir, de protéger et de préserver la diversité des langues et des cultures dans le monde, Considère en outre, à cet égard, que le multilinguisme véritable favorise l'unité dans la diversité et l'entente internationale, aide à dialoguer avec les peuples du monde dans leurs propres langues… [23].

Au niveau de l'Union Européenne une grande importance ont:

– Motion du Conseil des Ministres de l'Éducation des Douze en 1984 recommandant «la connaissance pratique de deux langues en plus de la langue maternelle»;

– Motion votée par l'Assemblée des Régions d'Europe (ARE) à Madrid, le 2 juin 1989, qui pro-

pose une adjonction à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, concernant le droit de tous à une éducation bilingue;

– Résolution du Conseil du 31 mars 1995 sur l'amélioration et la diversification de l'enseignement des langues en vertu de laquelle tout élève, en règle générale, doit pouvoir apprendre au moins deux langues de l'Union en plus de sa langue maternelle;

– Livre Blanc de la Commission de 1995 intitulé Enseigner et apprendre: vers une société de la connaissance [16];

– Conclusions du Conseil Européen du 12 juin 1995 sur la diversité linguistique et le plurilinguisme dans l'Union Européenne [1, p. 2].

Les politiques de promotion du pluralisme en Europe sont aussi du ressort des Etats, auxquels il revient notamment de mettre en œuvre l'objectif que leur a fixé l'Union européenne de proposer l'enseignement de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle. La France fait ainsi partie des 21 pays dans lesquels l'enseignement de deux langues étrangères est obligatoire pour tous les élèves pendant au moins une année au cours de la scolarité d'enseignement général [18].

L'action francophone, parce qu'elle propose sur les cinq continents un modèle de coopération où le français est en situation de dialogue avec les langues locales, est un autre vecteur de préservation de la diversité linguistique. Selon un grand linguiste Mackey W. F., «le problème primordial dans l'étude du contact interlinguistique est de décider exactement quels sont les systèmes linguistiques qui se trouvent en contact» [9, p. 443].

Enfin, les politiques de développement des compétences plurilingues des citoyens, pour indispensables qu'elles soient, doivent être complétées par des politiques de la traduction, qui permet des échanges équilibrés dans un contexte interculturel [18].

La Francophonie du XXIe siècle s'appuie sur une langue qui porte des valeurs et une conception humaniste du monde. Elle se veut un acteur des relations internationales. Pour réussir, elle doit être à la pointe du combat pour la diversité linguistique et culturelle, diversité qui réclame l'ouverture, mais implique aussi l'affirmation identitaire [21].

Selon Christian Philip – Recteur de l'Académie de Montpellier, la Francophonie a une identité, elle existe, à elle de le faire savoir à la jeunesse, aux peuples et aux décideurs. À elle de leur montrer qu'ouverture au monde et identité sont compatibles et même que l'une ne peut subsister sans l'autre.

Le Sommet en octobre 2012, préparées par le Forum mondial de la langue française organisé à Québec en juillet a montré que le français peut être vite menacé comme langue universelle. Il ne s'inscrit pas dans une dynamique comparable à d'autres langues. Le moment est venu en Francophonie de se présenter comme les premiers défenseurs du multilinguisme et, à ce titre, de faire preuve d'un civisme linguistique affirmé et revendiqué par les chefs d'États et de gouvernement de la Francophonie.

Le manque de civisme linguistique francophone est particulièrement fort dans plusieurs pays, particulièrement en France où la majorité des élites voient la Francophonie et la langue française non pas comme des occasions à saisir, mais comme des obstacles. On voudrait permettre aux établissements d'enseignement supérieur d'enseigner totalement en langue anglaise, d'autres proposent non l'enseignement des langues, mais l'enseignement du seul anglais dès l'âge de trois ans. Toute personne ayant un avis contraire est considérée non seulement comme démodée et dépassée, mais comme dangereuse car forcément d'extrême droite ou nationaliste. Ce combat, la Francophonie ne le gagnera pas seule.

Il est important d'morcer une démarche visant l'adoption soit d'une Convention internationale sur la diversité linguistique, soit d'un protocole touchant la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles adoptée par l'UNESCO, en 2005, et agir pour que le multilinguisme soit reconnu «patrimoine commun de l'Humanité». Suivant le Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, «le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié… Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il» [2, p. 11].

Promouvoir une éducation francophone du primaire au supérieur mettant l'accent sur le multilinguisme dans le cadre des parcours éducatifs plurilingues. Le trilinguisme avec la langue maternelle doit être la norme dans les pays francophones. Les pactes linguistiques que l'Organisation internationale de la Francophonie signe avec ses membres doivent être systématisés en ce sens. Elle doit aussi, au sein de l'OIF, se donner un outil éducatif visible et doté d'une véritable capacité d'initiative sous la forme d'une Agence ou d'une Fondation pour l'éducation.

Le Forum mondial de la langue française de juillet 2012 à Québec fournit l'occasion de se consolider en Francophonie. Aujourd'hui la langue française est 4e langue d'Internet, 3e langue des affaires, 2e langue d'information internationale dans les médias, 2e langue de travail de la plupart des organisations internationales et 2e langue la plus apprise dans le monde est une chance, constitue un atout pour ceux qui la maotrisent. Certains, ceux qui «naissent et vivent aussi en français», l'ont acquise dès l'enfance, en famille et à l'école et l'utilisent quotidiennement (environ 212 millions de personnes) alors que d'autres se la sont appropriée au fil d'un apprentissage scolaire ou universitaire, et parfois en autodidactes, faisant d'eux des utilisateurs souvent moins réguliers du français [22].

Le Cadre européen commun de référence réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes: outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la

mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie; promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace; entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées; répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents – éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive [2, p. 10].

Conclusion. À ce titre, la langue française demeure l'un des plus sûrs ferments de la diversité culturelle et linguistique dont la reconnaissance et la promotion sont les gages d'un dialogue inclusif entre les femmes et les hommes, entre toutes les traditions et les cultures ainsi qu'entre les différentes formes d'organisation des sociétés humaines. En paraphrasant le Dr Schweitzer [22], qui disait que l'amour est la seule chose qui se double en se partageant, on pourrait dire, qu'en se partageant, la langue française renforce sa dimension humaniste et donne sa chance à une fraternité incarnée.

Références:

1. Charte européenne du plurilinguisme. – Paris: OEP, 2005. – 9 p.
2. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne». Un Cadre européen commun de reférence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. – Paris: Didier, 2001. – 192 p.
3. Coste D. Regard critique sur la notion d'interculturalité: pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle / Danièle Coste, Sanaa Hoteit, Philippe Blanchet. – Paris: L'Harmattan, 2010. – 190 p.
4. Dalgalian G. Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue / G. Dalgalian, H. Weinrich. – Paris: L'Harmattan, 2000. – 169 p.
5. Dictionnaire encyclopédique de la langue française. – Italie: Hachette-spadern-adagp, 1998. – 1384 p.
6. Duverger J. L'enseignement bilingue aujourd'hui / Jean Duverger, Jean-Pierre Maillard. – Paris: Albin Michel, 1996. – 191 p.
7. Hagège C. Halte à la mort des langues / Claude Hagège. – Paris: Odile Jacob, 2000. – 402 p.
8. Le Petit Larousse. – Paris: Larousse, 1996. – 1872 p.
9. Mackey W. F. Bilinguisme et contact des langues / William Francis Mackey. – Paris: Klincksieck, 1976. – 534 p.
10. Porcher L. L'enseignement des langues étrangères / Louis Porcher. – Paris: Hachette, 2004. – 128 p.
11. Programme d'appui à l'organisation des services documentaires des Parlements du Sud. Bilinguisme et francophonie. – Paris: Pardoc, AIPLE, 1997. – 200 p.
12. Résolution sur la diversité linguistique dans l'Union européenne. Composé et imprimé pour l'Assemblée nationale. – Paris, 2002. – 2 p.
13. Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. – Paris: Les Editions Didier, 2001. – 192 p.
14. Vermes G. France, pays multilingue / G. Vermes, J. Boutet. – Paris: L'Harmattan, 1987. – 204 p.
15. Vynarchyk M. Le concept de bilinguisme: raccourci pédagogique / M. Vynarchyk // Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej. – Częstochowa, 2015. Vol. 14. – S. 67-83.
16. White Paper on Intercultural Dialogue. – Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe, 2008.
17. http://www.coe.int/lang/fr
18. http://www.culturecommunication.gouv.fr
19. http://www.developpementlangagier.fpfcb.bc. ca/fr/bilinguisme
20. http://www.diplomatie.gouv.fr
21. http://www.ledevoir.com
22. http://www.franceonugeneve.org
23. http://www.Users/911/Downloads/resolution_2013_Multilinguisme.pdf

Винарчик М.П., Паньків У.П.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

БАГАТОМОВНІСТЬ І ФРАНКОФОНІЯ У КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ВИМІРІ

Анотація
У статті висвітлено проблему багатомовності і франкофонії у концептуальному вимірі. Проаналізовано позитивні та негативні сторони багатомовності в умовах сьогодення. Досліджено вплив багатомовності на розвиток особистості і соціуму, його особливості в умовах французького суспільства, що характеризується мовним та культурним розмаїттям.
Ключові слова: багатомовність, франкофонія, концептуальний вимір, французьке суспільство, мовне та культурне розмаїття.

Винарчик М.П., Панькив У.П.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ФРАНКОФОНИЯ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Аннотация
В статье освещена проблема многоязычия и франкофонии в концептуальном измерении. Проанализированы положительные и отрицательные стороны многоязычия в сегодняшних условиях. Исследовано влияние многоязычия на развитие личности и социума, его особенности в условиях французского общества, характеризующееся языковым и культурным разнообразием.
Ключевые слова: многоязычие, франкофония, концептуальное измерение, французское общество, языковое и культурное разнообразие.

Vynarchyk M.P., Pankiv U.P.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MULTILINGUALITY AND FRANCOPHONIE IN A CONCEPTUAL DIMENSION

Summary
The article highlights an issue of multilinguality and francophonie in a conceptual dimension. Positive and negative sides of multilinguality are analysed in today's conditions. Studied the influence of multilinguality on the development of a personality and society, its features in terms of French society that is characterised by linguistic and cultural diversity.
Keywords: multilinguality, francophonie, conceptual dimension, French society, linguistic and cultural diversity.

UDC 811.111'367.623

TYPES OF RELATIONS BETWEEN THE ELEMENTS IN ENGLISH COMPOUND ADJECTIVES

Vytrykush B.O.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Compound adjectives play an important part in the English language and are widely used in almost all levels of life. Being formed with the help of word-building models, the meaning of compound adjectives can easily be understood as the sum of meaning of model elements but sometimes it becomes impossible. The article is the attempt to define the problem of types of relations between the elements in compound adjectives. Semantic relations were investigated and analyzed on separate models of compounds. The essential features an the productivity of these models were also examined.
Keywords: a model of a compound adjective, semantic aspect, contextual and associative relations, semantic relations.

The problem setting. The investigations of a compound word's nature is closely connected with the problem of relations between the elements of a compound word (Ecs).

Though this problem is payed much attention to in linguistic literature, still there are many details left that need clearing up.

The analysis of the latest investigations and publications. The existence of various titles of Ecs relations, provided by different scholars, confirms the difficulty of the problem: notional, semantic, structurally-semantic, syntactic, syntactic-like relations. One and the same notion may often be named differently and similar titles used by different scholars, may stand for different notions [4; 59].

This way or other, many scholars define the existence of semantic relations of Ecs and often try to classify them, so that each given compound can be included in this classification.

N. Bergsten, the author of the book «A Study of Compound Substantives in English» provides a detailed classification of semantic relations. He singles out numerous status and substatus, and describes relations in compound nouns using Latin terms. For example, the first element in country-life is described as inessivus «включаючий', in eye wrinkle – adessivus «прилеглий», in church goer, heaven bridge first elements are characterized by Latin ablativus «спрямований до цілі» [4; 60].

Still even the most detailed classification can not embrace a wide range of semantic relations in

© Vytrykush B.O., 2017

compound words. The scholars by themselves state that there exists a number of words beyond the classification.

For example, O. Jespersen remarks the existence of the words like sunflower, sundial, weather-cock and others which do not belong to any classification from the point of view of Ecs relations classification. Besides, the attempt to define the semantic relations in each of the given words may lead to misunderstanding. Thus, O. Jespersen trying to define semantic relations in the word mother-naked, suggests several variants and comes to the conclusion that relations of degree are peculiar to this word [4; 60].

O. Meshkov remarks that if we agree with Jespersen's suggestion, the word mother-naked must be understood as naked to the degree of mother [4; 60].

All this stands for the necessity to define types and kinds of relations before defining the Ecs relations.

Aim setting. The aim of the article is to define types and kinds of relations between the elements in compound adjectives and to define the Ecs relations.

The presentation of the main material. According to lexico-categorical meaning of the first element of compound lexems, formed by «morphologization» of verbal syntagms the following structural-semantic types can be defined:

· The Agentinal (subject-directed) structurally-semantic type (man-made, computer-controlled, government-dominated) where semantically different nouns may be used as subjects, e.g. Canada's Justice Department obediently followed company directives to lay charges against railway workers named in company-supplied lists. The Syrian protest note said Israeli soldiers crossed the UN buffer zone in the Golan Heights and entered Syrian-controlled territory [6; 119].

· The locative structurally-semantic type (mill-working, moon-bound, ice-skating, hedge-hopping, water-skiing, home-made, moon-landing, horse-riding), where the first component is represented by a noun with a categorical meaning of place, e.g. Another three astronauts were named late on Thursday for a moon-landing trip, probably next summer. To anyone like me, decently house-trained on porridge and eggs, it was fascinating to watch [6; 119].

· Temporal structurally-semantic type (sleep-walking, day-dreaming, winterfeeding, spring-cleaning) is represented by numerous examples, e.g. French-fever, shell-shock, confirmed sleep-walking over something soft. There was a great spring-cleaning at Horsney College of Art yesterday… [6; 119].

· The Instrumental type (bottle-fed, breast-feeding, hand-feeding, hand-feeding, vacuum-cleaning, pistol-whipping), when the words with the first element denoting means of fulfillment of the action are included, e.g. The food was reconstituted from vacuum-dried produce [6; 119].

· The Objective structurally-semantic type (pain-killing, eye-opening, decision-making, peace-loving, fox-hunting, profit-taking, trouble-making, dishwashing), is represented by numerous examples of compound lexemes, where relations of objective directness are observed, e.g. At the same time, junta newspapers published pictures of more book-burning in various parts of the country as well as in Santiago… The order set standards on the type, and wear limits of railway car brake shoes that may be used on bomb-carrying cars [7; 119, 120].

Investigating structurally-semantic models within some types and different parts of speech, S. Khidekel defines a circle of obligatory meanings, peculiar to some word-building subsystem and for separate parts of speech.

For example, a circle of meanings always defined by a word combinations, states the meaning of resemblance, comparison (skin-deep, cherry-red, age-long, etc.), the meaning of quality availability of a characterized object (long-fingered, soft-skinned, etc.), the meaning of aim, destination (diving-suit, watch-tower, pay-day, etc.), the meaning of agentivity with a given subject of action (hair-curler), etc. [6; 120].

Ecs relations are formed under the influence of semantic (being more precise) aspect of one of the elements. Such relations are called structurally-semantic ones [6; 63].

For example, the structural center of a compound word may be in the first element. O. Meshkov suggests the following example to illustrate this statement: «We are given a formula with an unknown element n + made. Will we be able to define this formula from the point of relations between n and made? The scholar objects this suggestion, as the development of this formula depends upon the meaning of n, namely: British-made = made by the British, home-made = made at home, paper-made = made from/of paper [4; 65].

And if we are given a formula with the second component unknown, for example, home + PII, the development of this formula will be synonymous despite PII, as home is used in the categorical aspect «place» and it will be denoted by the development of the formula as PII at home: home-produced, homespun, home-brewed, etc. The structural center of these words is in the first element [4; 66].

There exist such compound words in which none of the elements shows its categorical aspect. The meanings of these words is easy to understand even when one comes across them for the first time.

G. Marchand suggests the forming of compound words on the basis of association between their elements: «In forming compounds we are not guided by logic but by associations. We see or want to establish a connection between two ideas choosing the shortest possible way» [4; 67].

Judging this statement words of this kind can be considered compounds with associating relations of their elements. One of the peculiarities of these compounds is the possibility to be a pattern for forming a definite number of words in a narrow row.

As an illustration, in the compound noun knee-breeches – trousers which reach as high as the knees – knee has the meaning of length, measure (degree). The sphere of usage of compounds with knee as a component is rather limited – they all denote parts of clothes, e.g. knee-high – reaching as high as the knees; knee-deep – so deep as to reach

the knees; knee-length – long enough to reach the knees; waist-high – reaching as high as the waist; waist-deep – so deep as to reach to the waist.

Another kind of relations between Ecs of compound adjectives is idiomatic relations. Here they do not investigate direct relations, and the meaning of the whole word is not the sum of meanings of its components. Each word with idiomatic relations is a unique one, that is no other row of analogous words can be built [4; 68], [6; 127], e.g. earth-fed – contented with earthly things; house-trained (of animals) – taught to be cleanly indoors; death-practiced – threatened to death malicious arts; lion-drunk – said of a man in the stage of drunkenness, in which he becomes violent and quarrelsome; waterlogged – п'яний як хлющ; weather-headed – легковажний; white-handed – чесний; beetle-browed – понурий; green-eyed – заздрісний [6; 122].

Analyzing relations between Ecs of compound adjectives one should mention homonymity of numerous compound words.

Homonymity is connected with various relations between Ecs [6; 121]. The meanings of these words will be understood from the context, that is why relations between the elements are called contextual [4; 66], [6; 121], e.g. smoke-controlled town – town where smoke is controlled, that is, smoke is the subject of the action, expressed by the second element; smoke-controlled insects – insects controlled by smoke, that is smoke is the object or the instrument of the action, water-protected Britain = Britain protected against water.

Summing up we can state that scholars define the followings types of relations between Ecs of compound adjectives:

- structurally-semantic relations;
- contextual;
- associative;
- idiomatic [4; 69].

Thus, Ecs relations are in direct relation with the facts of the material world and their understanding by the human mind. Taking into consideration separate models of compound adjectives under investigation, we analyzed their semantic relations in the following way:

- the model n + adj: the relations between Ecs of compound adjectives are the ones of resemblance: snow-white – as white as snow, reed-like, navy-blue, wine- dark, leaf-green, etc. ;
- the model n + PII is characterized by instrumental (agential, spatial, time) relations of Ecs: stone-built – built of stone, fog-bound, gold-mounted, bloodstained, panic-stricken, etc. ;
- the model (adj + n) + -ed is characterized by the relations of possession: two-wheeled car – a car that has two wheels, three-roomed flat – a flat that consists of three rooms, white-faced, long-legged, etc.
- In the models adj + adj and adj/adv + PII the elements of compound structure possess the relations of quality: clean-shaven – shaven clean, light- blue, pale-grey, jet-black, well-sewn, long-leaved.

In the model n + PI the relations between Ecs can be various, reflecting semantic relations in the word combination of the type n + PI. But not all syntactic relations, peculiar to the word combination with PI, can be reflected in a compound adjective, not all words formed according to this model are productive. Subjective-predicative relations are not expressed in this model.

S. Vengerova provides the following examples:... a regular bachelor-looking place – not like: a place looking like one inhabited by a bachelor. About a 5 feet forward-ship from the first row of desk chairs and 18 or 20 sun-blinding feet over head – persons' feet blinded by the sun. For good measure Money Manager turns in this mouth-watering tidbit... – making somebody's (everybody's) mouth water [3; 30].

Compound adjectives of the n + PI model with objective relations between Ecs, that correspond to the joining of the verbal form with a direct object, are productive and can be easily formed in speech, e.g. summer-smelling – smelling of summer, gin smelling – smelling of gin, mercy-pleading – pleading for mercy, tear-glistening – glistening with tears, passion-palpitating – palpitating with passion.

The model in which the first element expresses place and time of the action is considered to be a productive one, e.g. sea-faring – faring in the sea; sea-going – going to the sea, ocean-going – going in (to) the ocean; forest-dwelling – dwelling in the forest; cave-dwelling – dwelling in caves, world-roaming – roaming about the world; night-blooming – blooming at night, night-feeding – feeding at night, summer-flowering – flowering in summer.

The model adj + PII is the most spread, which is characterized by semantic relations between Ecs that corresponds to syntactic relations between a linking verb and a predicative part, e.g. dry-looking, dead-seeming, ruthless-appearing, strange-sounding [3; 31].

By its external characteristic the model adv + PI coincides with the model adj + PI. But semantic relations of Ecs formed by the transformation of a compound word into the word combination part + adv provide possibilities to define these two models. An adverb can be used for the first element in a compound adjective, possessing the same form as an adjective: quick-rising, fast-disappearing, long-suffering, high-reaching, plain-speaking, easy-living, etc. One can come across compound adjectives of the model adv + PI, where the form of the first element is quite different from the form of an adverb used in a syntactic word combination by the absence of an adverb-forming suffix: wide-spreading, snug-fitting, clean-living, etc.

Among compound adjectives there exists a number of words with an adverb as their component, which differs from an adjective, as the first element. They are mostly compound adjectives with ever- for the first element: everlasting, ever-changing, ever-increasing, ever-strengthening, and also never-ceasing, well-fitting [2; 32].

Conclusion. Providing the analyses we can deduce that between elements of a compound word there exist diverse semantic relations. The division of compound adjectives into groups is based on the degree of semantic cohesion of their components, thus on the degree of their motivation.

References:

1. Андреева Т. В. Роль прилагательных в пополнении словарного состава современного английского языка: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Т. В. Андреева. – М., 1981. – 42 с.
2. Бортничук Е. Н. Словообразование в современном английском языке / Е. Н. Бортничук. – К.: «Выща школа», 1985. – 186 с.
3. Венгерова С. А. О некоторых моделях словосложения прилагательных в английском языке / С. А. Венгерова // Сборник научных трудов МГПИИЯ. – 1974. – Вып. 81. – С. 25–32.
4. Мешков О. Д. К вопросу об отношениях между компонентами сложного слова / О. Д. Мешков // Теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков. – М.: Наука, 1986. – С. 65–76.
5. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови / М. І. Мостовий. – Харків: Основа, 1993. – 255 с.
6. Омельченко Л. Ф. Продуктивные типи сложных слов в современном английском языке / Л. Ф. Омельченко. – К.: «Выща школа», 1981. – 143 с.
7. Прядильникова Г. Г. Сложные образования с причастиями в английском языке / Г. Г. Прядильникова // Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. Учёные записки Куйбышевского педагогического университета. – 1961. – Вып. 31. – С. 100–126.

Витрикуш Б.О.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

ТИПИ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ КОМПОНЕНТАМИ СКЛАДНИХ ПРИКМЕТНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація
У статті зроблено спробу проаналізувати та визначити типи зв'язків між компонентами складних прикметників. На основі певних моделей складних прикметників досліджено семантичні зв'язки елементів. Виявлено, що зі зміною компонента моделі, змінюється значення складного слова. З'ясовано, що не в усіх моделях значення слів утворюється від суми значень їх компонентів.
Ключові слова: словотвірна модель, семантичний аспект, елементи складного слова, семантичність, продуктивність.

Вытрыкуш Б.О.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СОСТАВЛЯЮЩИМИ В СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация
В статье сделано попытку проанализировать и установить типы взаимоотношений компонентов сложных прилагательних на основании избранных моделей. В ходе исследования выяснено, что значение сложних прилагательнх не всегда образовывается от суммы значений их составляющих компонентов. С изменением составляющего компонента модели, изменяется значение целого сложного прилагательного.
Ключевые слова: семантический аспект, словообразовательная модель, составляюшее сложного слова, продуктивность, семантичность.

УДК 811.161.2:811.111:004.7

НОВІТНІ СПОРТИВНІ АНГЛІЦИЗМИ У МОВІ УКРАЇНСЬКИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗМІ

Вишнівський Р.Й.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті на матеріалі сучасних українських електронних ЗМІ розглянуто мовні та позамовні чинники вживання англомовних запозичень зі сфери спорту. Наведено приклади англіцизмів, які вживаються з метою позначення нових понять, предметів та явищ, що не мають відповідників у мові-реципієнті; лаконічної й точної передачі інформації в текстах; прагнення до новизни, свіжості, емоційності й експресивності висловлювання; демонстрації освіченості, поінформованості, утвердження культурної та професійної переваги тощо. Зосереджено увагу на рівнях адаптації англомовної лексики до норм сучасної української мови; особливостях електронних ЗМІ.

Ключові слова: англомовні запозичення, причини вживання запозичень, асиміляція, ЗМІ, публіцистичний текст.

Постановка проблеми. На тлі зміцнення міжнародних спортивних контактів, зростання ролі спорту в сучасному світі, популяризації багатьох його видів, комерціалізації спортивних змагань спостерігаємо різке збільшення іншомовної спортивної лексики, зокрема англіцизмів, у сучасній українській мові.

Розширення засобів масової інформації, поява Інтернету, послаблення жорстких вимог до викладу матеріалу у публіцистичних текстах, престижність англійської мови, пошук нових засобів вираження і форм образності також сприяють інтенсивному проникненні англіцизмів в українську мову. До того ж, саме засоби масової інформації є, по суті, першим фіксатором, а нерідко й популяризатором іншомовних запозичень, які стають надбанням широкого кола носіїв української мови.

У цьому контексті актуальним є питання вживання іншомовних спортивних запозичень у мові сучасних українських електронних ЗМІ, аналіз ступеня їхньої адаптації до системи мови-реципієнта, вивчення їхніх функціонально-стилістичних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років з'явилося чимало досліджень, присвячених іншомовним запозиченням в українській мові, що свідчить про неабиякий інтерес науковців до окресленої проблематики. Так, на матеріалі англіцизмів у пресі кінця XX – початку XXI ст. Л.М. Архипенко досліджує проблеми адаптації іншомовних лексичних запозичень в українському мовному середовищі [1]. Автор виокремлює три етапи освоєння запозичень у мові і мовленні (початковий, поглиблений, етап повного освоєння); аналізує причини запозичень, розглядає їхній вплив на результати адаптації іншомовних слів; визначає перспективність входження запозичених лексем до словника української мови тощо. На матеріалі друкованих, електронних, теле- і радіомовних засобів масової інформації, художньої літератури, розмовного мовлення, словників некодифікованої лексики Я.В. Битківська аналізує семантичні процеси, які супроводжують появу новітніх англізмів на лексичному, словотвірному й граматичному рівнях [2]. Англійським запозиченням у мові сучасної української реклами присвячена дисертація С.А. Федорця [10]. У ній автор з'ясовує шляхи входження до лексичної системи сучасної української літературної мови нових шарів лексики англійського походження на позначення назв комп'ютерної і побутової техніки, новітніх видів спорту; досліджує семантичні особливості новітніх запозичень, які увійшли до словникового складу сучасної української літературної мови через мову реклами; розглядає способи адаптації англіцизмів на ґрунті української мови; аналізує специфіку функціонування сучасних рекламних текстів та способи використання англіцизмів у них. Причини появи запозичень-англіцизмів в українських ЗМІ з'ясовують Н.Ф. Босак, В.А. Печерська [4]; особливостям перекладу англійської кінотермінології українською мовою присвячена публікація О.В. Зосімової [6]; новітні англіцизми в українській художній літературі аналізує О.В. Гурко [5], а в мові засобів масової інформації – В. Лєснова, О. Йолкіна [8]. Різні аспекти іншомовної лексики привертають увагу багатьох дослідників (І.Ю. Василяйко, А.А. Воскресенська, Н.В. Гудима, Г.В. Дружин, Л.П. Кислюк, І.М. Кочан, О.М. Лапінська, В.П. Сімонок та ін.). Однак окреслене питання потребує окремої уваги.

Мета статті – на прикладі сучасних українських електронних ЗМІ розглянути особливості вживання новітніх англіцизмів у сфері спорту.

Виклад основного матеріалу. Англійські спортивні запозичення, що з'являються на шпальтах сучасних українських електронних ЗМІ, у переважній більшості випадків передаються шляхом транслітерації і/або транскрипції, асимілюються на морфологічному (набувають ознак граматичної категорії роду, змінюються за відмінками і числами) та лексико-семантичному рівнях.

Більшість англіцизмів у сфері спорту відноситься до так званих буквальних запозичень. Вони здебільшого позначають нові поняття, предмети та явища, що не мають аналогів в українській мові, стають міжнародними і в нинішню епоху глобалізації значно полегшують процес комунікації. Їхнє вживання цілком виправдане. Це передовсім назви спортивних ігор та видів спорту; назви спортсменів, прийомів, спортивного інвентарю, спортивних змагань; назви помилок, порушень, покарань; суддівські команди тощо.

Найбільшу кількість становлять лексеми, що позначають нові спортивні ігри та види спорту (*пауерліфтинг, аквабайк, кікбоксинг, серфінг,*

© Вишнівський Р.Й., 2017

сендбордінг, бодібілдинг, маунтинбайк, кайт-серфінг, дайвінг, сноубординг, індорхокей, банджо-джампінг, рафтинг, скейтбординг, нетбол, боулінг, скай-дайвінг, армрестлінг, снукер, лазертаг, пейнтбол, тролей, спеклайн, паркур, стрітбол, фристайл, шорт-трек, софтбол, керлінг, сквош, вейкбординг, дартс, роуп-джампінг, хафпайп). Наприклад: «У Тернополі пройшли міжнародні змагання ... з *аквабайку*» («Галичина Спортивна», 28.08.2014); «...на теренах Прикарпаття буде проходити ... чемпіонат України з *маунтинбайку*» («Галичина Спортивна», 07.07.2011); «...з головою поринув у спорт – гольф, *кайт-серфінг, дайвінг, сноубординг*, бокс» («Високий замок», 21.11.2013); «Жіноча збірна України здобула бронзу ... з *індорхокею*» («Газета по-українськи», 13.02.2011); «...парк, ... у якому будуть можливими *банджо-джампінг* і скелелазання» («Експрес», 23.04.2012); «Гостям парку запропонують також *рафтинг*, ...» («Високий замок», 22.03.2013); «...треба спробувати ще й *скай-дайвінг*...» («Газета по-українськи», 09.04.2008); «Кожен може ... пройти усі етапи туристичної мандрівки: ... *лазертаг* ..., *пейнтбол*, *тролей* ..., *спеклайн* ..., а також *паркур*» («Високий замок», 27.09.2013); «Три дні спортсмени змагаються в *армреслінгу, паверліфтингу*, ... та *бодибілдингу*» («Газета по-українськи», 24.11.2011); «...Союз любителів *керлінгу* островів Вануату» («Експрес», 23.01.2014); «На включення претендують бейсбол, *софтбол*, ... *сквош*, ... *вейкбординг* та ушу» («Високий замок», 13.02.2013); «...екстремали влаштовують заняття з *роуп-джампінгу*...» («Високий замок», 20.07.2013); «Сара Бурк була володаркою золотої медалі чемпіонату світу 2005 року в *хафпайпі*» («Газета по-українськи», 20.01.2012).

Значну групу становлять англіцизми, які вживаються для позначення назви спортсменів (*серфер, скейтбордист, бодібілдер, дайвер, віндсерфінгіст, армрестлер, скай-дайвер, серфінгіст, паверліфтер, сноубордер, фрістайліст, плеймейкер, квотербек, пітчер* та інші), спортивних знарядь (*скейт, скейтборд, орбітрек* тощо), спортивних понять (*хет-трик, булліт, клінч, дербі, блок-шот, гандикап, фул-контакт, лайт-контакт, клінч, спаринг* тощо). Наприклад: «У категорії «великі собаки» золото виборов відомий *серфер* і *скейтбордист*...» («Високий замок», 06.07.2013); «*Бодібілдер* зі США ввійшов до Книги рекордів Гіннеса» («Високий замок», 28.11.2012); «Американський *скай-дайвер* літає на парасольці, ...». («Експрес», 01.03.2013); «*Паверліфтери* виконують вправу «жим штанги лежачи» («Газета по-українськи», 24.11.2011); «За ніч усі *сноубордери* накатаються, ...» («Газета по-українськи», 14.02.2006); «Крім перерахованих холостяків, до списку також увійшли ... *квотербек* команди НФЛ...» («Високий замок», 17.01.2013); «Та й сам *пітчер* Сашко вже має досвід виступів на змаганнях...» («Високий замок», 22.09.2014); «...висить заборонний дорожній знак із зображенням козла на *скейтборді*» («Високий замок», 31.10.2013); «...я б радив використовувати *орбітрек* чи навіть велотренажер, ...» («Газета по-українськи», 30.04.2013); «Ібрагімович робить *хет-трик*» («Високий замок», 01.09.2014); «...в серії *булліт* перемогу в матчі ... приніс Олександр Матерухін» («Високий замок», 26.03.2013); «Лінивий блок-шот від гравця «Говерли...» («Галичина Спортивна», 27.10.2014); «Чи вистачить «Карпатам» гандикапу?» («Галичина Спортивна», 26.04.2013); «Ви виступаєте у категорії «*фул-контакт*» («Експрес», 22.12.2011); «Я змагаюсь у версії *лайт-контакт*, ...» («Експрес», 16.12.2013).

Нерідко причиною вживання англіцизмів є економія мовних засобів, необхідність заміни словосполучень і описових зворотів однослівними найменуваннями, а також спеціалізація понять у тій чи іншій сфері [9, с. 256-258] (*трансфер* – перехід спортсмена із однієї команди в іншу, *спринтер* – бігун на коротку дистанцію, *спурт* – різкий, короткотерміновий ривок, *файтер* – спортсмен, який проявляє бійцівський характер, *панчер* – боксер чи кікбоксер із сильним ударом, *рефері* – спортивний суддя, *арбітр* – спортивний суддя тощо). Наприклад: «Тимощук – *трансфер* у списку «Мілану» № 2» («Високий замок», 13.12.2012); «Відомий радянський *спринтер*, Володимир Блохін народився в 1922 році» («Високий замок», 13.03.2013); «Але німкеня ... видала такий *спурт*...» («Високий замок», 24.09.2014); «...ми розраховуємо прийняти у себе більше тисячі «*файтерів*»...» («Газета по-українськи», 22.01.2010); «Упродовж усього турніру ... проявив себе справжнім «*панчером*» – людиною одного удару» («Газета по-українськи», 15.08.2012); «...*рефері* Юрій Копцев порахував, що поєдинок слід зупинити» («Високий замок», 10.11.2013).

Серед причин вживання іншомовної лексики дослідники вказують на позамовні (екстралінгвальні): бажання слідувати моді, привернути увагу читача, відсутність цензурних перешкод, авторитетність мови-джерела, престижність іншомовного слова порівняно з власне українським тощо. Як правило, такі англіцизми мають відповідники в українській мові і їхнє вживання не є обов'язковим. Як слушно зауважує С. Караванський, поява англіцизмів в українській мові часто зумовлена не потребою спілкування, а бажанням бути на рівні модної освіченості, відрізнятися своєю лексикою від «сірих» людей [7, с. 60]. Такої ж думки дотримується і М.В. Боднар, зазначаючи, що екстралінгвальні фактори пов'язані безпосередньо із постаттю самого автора, його освітою, рисами характеру, прагнення показати свою освіченість, обізнаність, епатажність тощо [3, с. 8]. Саме цим можна пояснити вживання таких лексем, як: *офсайд* (поза грою), *форвард* (нападник), *хавбек* (півзахисник), *вінгер* (фланговий півзахисник), *тайм-аут* (перерва), *овертайм* (додатковий час), *лайнсмен* (суддя на лінії), *коуч* (головний тренер), *корнер* (кутовий удар), *фол* (порушення), *фан* (уболівальник), *стопер* (опорний захисник) тощо. Наприклад: «...гравці часто потрапляли в *офсайд*...» («Високий замок», 31.03.2014); «*Форвард* «Динамо» продовжить кар'єру в Мексиці» («Високий замок», 21.06.2014); «Головною трансферною метою італійського клубу називається *хавбек* «Андерлехта» Лукас Білья» («Високий замок», 13.12.2012); «Срібні призерки континентального форуму ... також взяли *тайм-аут*...» («Високий замок», 18.03.2013); «Ціною неймовірних зусиль хокеїсти донецької команди змогли зрівняти рахунок і перевести гру в *овертайм*» («Високий замок», 26.03.2013); «Якуб Тосік: «...«Карпати» матимуть перше тренування з новим *коучем*» («Галичи-

на Спортивна», 31.07.2012); «Руслан перестрибнув Кучера після подачі *корнера*...» («Експрес», 29.09.2012); «Віталій Мандзюк побачив перед собою «червоне світло» за *фол* останньої надії» («Експрес», 06.02.2013); «Неймар перебував у *офсайді*, і *лайнсмен* «проспав» цей епізод» («Експрес», 24.03.2014); «У футбольному скандалі *фани* «Динамо» підозрюють...» («Експрес», 10.12.2014); «Вукоєвич деколи взагалі як третій *стопер* грає, при атаці також розігрує м'яч між *стоперами*» («Газета по-українськи», 18.08.2012); «Повідомляється, що *вінгер* збірної України хоче в «Ліверпуль» («Газета по-українськи», 02.02.2015).

Чимало спортивних англіцизмів піддаються лексико-семантичній асиміляції, тобто в українській мові запозичене англійське слово отримує або різну інтерпретацію (*тайм* – частина спортивної гри, що відбувається протягом певного встановленого часу, у футболі – половина призначеного для гри часу; англ. «time» – багатозначне слово, головне значення – «час»), або приймає одне з багатьох значень англійського слова (*аутсайдер* – команда або спортсмен, що посідає одне з останніх місць у турнірній таблиці; англ. «outsider» – багатозначне слово, головне значення – стороння людина, яка не належить до певної установи, партії; *гейм* – певне число очок у деяких іграх (напр. у тенісі), частина партії; англ. «game» – головне значення – гра; *сет* – одна тенісна партія; англ. «set» – головне значення – ставити, класти; *брейк* – серія вдалих ударів, число виграних в результаті серії вдалих ударів очок (напр. в більярді); англ. «break» – головне значення – ламати, пролом; *пенальті* – одинадцятиметровий штрафний удар; англ. «penalty» – головне значення – покарання, штраф). Наприклад: «Загалом, у першому *таймі* м'ячем більше володіли гості» («Високий замок», 13.12.2016); «Серед *аутсайдерів* рейтингу Полтавська область» («Високий замок», 06.02.2017); «У першому *сеті* Костюк, яка посіяна на турнірі під № 11, віддала суперниці лише один *гейм*» («Експрес», 27.01.2017); «За рахунок шикарних *брейків* і вміння опинитися в потрібний час у потрібному місці» («Газета по-українськи», 29.01.2017).

Спостерігаємо також утворення складних слів на основі англіцизмів та лексем української мови або ж раніше запозичених слів (*байк-клуб, фітнес-центр, фан-кемпінг, фан-зона, фан-клуб, спаринг-партнер, боулінг-клуб, рестлінг-шоу* тощо). Наприклад: «За словами лідера байк-клубу ... непогана ідея була б, якби німецький топовий гурт виконав...» («Високий замок», 18.01.2013); «Один з *фітнес-центрів* Туманного Альбіону вигадав досить оригінальний спосіб економити на електроенергії» («Високий замок», 11.11.2013); «*Фан-кемпінг*, ... отримав нагороду» («Експрес», 23.04.2013); «...в *фан-зоні* відбулася сварка між уболівальниками» («Експрес», 16.06.2012); «Який президент – такий і *фан-клуб*» («Експрес», 23.12.2013); «Чи задоволені ви кількістю і якістю *спаринг-партнерів*...?» («Експрес», 30.01.2011); «У *боулінг-клубі* ... відкрили «Школу юних бойлерів» для дітей 8-16 років» («Газета по-українськи», 05.06.2008); «Майк Тайсон взяв участь у *рестлінг-шоу* популярної американської організації...» («Газета по-українськи», 12.01.2010).

До окремої групи варто віднести англіцизми, які беруть участь у процесі словотворення за допомогою продуктивних суфіксів української мови (*скейтерський, фолити, клінчувати* тощо). Наприклад: «Це, мабуть, нецензурне попередження зірвиголовам, які виїздять на проїжджу частину своєю *скейтерською* вправністю похизуватися» («Високий замок», 31.10.2013); «...вони почали масово *фолити*» («Експрес», 21.04.2013); «...розміри й фізичні дані не дозволять йому *клінчувати*» («Газета по-українськи», 05.09.2014).

Висновки. Вищенаведене дає підстави стверджувати, що англіцизми зі сфери спорту активно використовуються в українських електронних ЗМІ. Основними причинами їх вживання є: позначення нових спортивних ігор та видів спорту, назв спортсменів, спортивних знарядь і понять; необхідність заміни словосполучень і описових зворотів однослівними найменуваннями, спеціалізація понять; бажання слідувати моді, престижність англійської мови тощо. До особливостей їх вживання належать: асиміляція на фонетичному, графічному, морфологічному та лексико-семантичному рівнях; утворення складних слів на основі англійських запозичень та лексем мови-реципієнта або ж раніше запозичених слів; участь у процесі словотворення за допомогою продуктивних суфіксів української мови.

Перспективними напрямами подальшого дослідження є асиміляція англомовних запозичень у сфері спорту на лексико-семантичному рівні, вивчення їхніх стилістичних особливостей у сучасній українській мові.

Список літератури:

1. Архипенко Л.М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця XX – початку XXI ст.): Автореф. дис. ... канд.. філол. наук: 10.02.01 / Людмила Михайлівна Архипенко. – Х., 2004. – 20 с.
2. Битківська Я.В. Тенденції засвоєння та розвиток семантики англізмів у сучасній українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника / Ярина Володимирівна Битківська. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
3. Бондар М.В. Активні лексико-семантичні процеси в мові художньої прози кінця XX – початку XXI ст.: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Інститут філології / Мар'яна Володимирівна Бондар. – К., 2004. – 19 с.
4. Босак Н.Ф. Причини появи запозичень-англіцизмів в українських ЗМІ / Н.Ф. Босак, В.А. Печерська // Материалы II Международной научной конференции [«Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках»], (Днепропетровск, 14-15 апреля 2005 г.). – Д.: Пороги, 2005. – С. 43-45.
5. Гурко О.В. Новітні англіцизми в художній літературі / О.В. Гурко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского: Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 26(65). – 2013. – № 1 – С. 7-11.

6. Зосімова О.В. Особливості перекладу англійської кінотермінології українською мовою / О.В. Зосімова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2013. – № 14(1). – С. 93-99.
7. Караванський С. Пошук українського слова, або Боротьба за національне «я» / Святослав Караванський. – К.: Вид. центр «Академія», 2001. – 233 с.
8. Лєснова В. Англіцизми в мові засобів масової інформації / В. Лєснова, О. Йолкіна // Науковий вісник Чернівецького університету. Слов'янська філологія: зб. наук. праць. – Чернівці: Рута, 2001. – С. 226-275.
9. Стишов О.А. Українська лексика кінця XX ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації) / О.А. Стишов. – К.: Видавничий центр КНЛН, 2003. – 388 с.
10. Федорець С.А. Англійські запозичення в мові сучасної української реклами: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.Г. Сковороди / Сергій Анатолійович Федорець. – Х., 2005. – 20 с.

Вышнивский Р.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

НОВЕЙШИЕ СПОРТИВНЫЕ АНГЛИЦИЗМЫ В ЯЗЫКЕ УКРАИНСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

Аннотация
В статье на материале современных украинских электронных СМИ рассмотрено языковые и внеязыковые факторы употребления англоязычных заимствований из области спорта. Приведены примеры англицизмов, которые используются с целью обозначения новых понятий, предметов и явлений, не имеющих аналогов в языке-реципиенте; лаконичной и точной передачи информации в текстах; стремления к новизне, свежести, эмоциональности и экспрессивности высказывания; демонстрации образованности, информированности, утверждения культурной и профессиональной преимущества. Сосредоточено внимание на уровнях адаптации англоязычной лексики к нормам современного украинского языка; особенностях электронных СМИ.
Ключевые слова: англоязычные заимствования, причины употребления заимствований, ассимиляция, СМИ, публицистический текст.

Vyshnivskyi R.Y.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE NEWEST SPORTS ANGLICISMS IN THE LANGUAGE OF UKRAINIAN ELECTRONIC MEDIA

Summary
On the basis of modern Ukrainian electronic media linguistic and extralinguistic factors of the use of sports English borrowings are considered in the article. We have provided the examples of Anglicisms used in order to identify new concepts, objects and phenomena that have no equivalents in the recipient language; convey concise and accurate information in the text; emphasize the novelty and freshness, emotionality and expressiveness of the utterance; demonstrate education and awareness, strengthen cultural and professional benefits etc. Our attention is focused on the adaptation of English borrowings to the norms of modern Ukrainian; the peculiarities of electronic media.
Keywords: English borrowings, reasons for the use of borrowings, assimilation, mass media, journalistic text.

УДК 821.161.2.09(091)«18»

ОСНОВНІ ІДЕЇ НАРОДНИЦТВА У ПАРАДИГМАЛЬНОМУ АСПЕКТІ

Вовк О.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті здійснено загальний огляд культурно-історичної ситуації XIX ст., що породила таке складне культурно-світоглядне явище, як народництво. Окреслено діяльність основних представників цієї течії та провідні ідеї народників. Осмислено ідею «етнокультурної кореневості» як стрижневу, що визначає характер цього явища як світоглядно-естетичної системи. Розглянуто комплекс естетичних, зокрема літературознавчих ідей.

Ключові слова: народництво, етнокультурна кореневість, націотворчість, народницька ідеологія, світоглядно-естетична парадигма.

Постановка проблеми. Літературознавці [6; 13; 17] суголосно характеризують XIX ст. як важливий етап розвитку і становлення національної свідомості та кристалізації національно-визвольного руху в Україні, окупованій на той час двома великими імперіями – Російською та Австро-Угорською. Поставлена на межу виживання, українська нація зуміла, однак, віднайти можливість протиставитися колонізаторам передусім у сфері культури (літератури, науки, філософії, мистецтва тощо), а згодом і політики. Продовжуючи волелюбні козацькі традиції, які ще жевріли у XVIII ст. (свідченням чого може бути Гайдамаччина, «Історія Русів»), український визвольний рух зміцнів завдяки літераторам початку XIX ст. й особливо – поетичному генію Т. Шевченка, діяльності Кирило-Мефодіївського братства, програмі «хлопоманів» та українофільських Громад у 1850-1860-х рр. (В. Антонович, Ф. Вовк, П. Чубинський та ін.), національному аспекту ліберально-соціалістичної творчості М. Драгоманова, пізнішій культурній активності народників-» націоналів», політичній активізації галицьких радикалів і наддніпрянських «тарасівців» у 1890-х рр. та ін.

Загалом розвиток національного руху, філософії української ідеї та кристалізації національної свідомості (а відтак і національного художнього мислення) відбувалися доволі нерівно. Тому дослідники говорять про 1870-ті рр. як період переважно космополітизму, як добу «важкого упадку нашої національної ідеї» [18, с. 334-339], а про 1880-ті рр. як період переважання націоналізму (з появою покоління «Молодої України). Інтернаціоналістичні ідеї драгоманівства (соціал-демократизму й «загальноросійського лібералізму», за І. Франком) від кінця XIX ст. й до поразки української революції 1917-20-го рр., та націоцентрична концепція Б. Грінченка (особливо чітко виражена у «Листах з України Наддніпрянської») задомінували лише у міжвоєнний період [6, с. 25-28]. Це свідчить про те, що народництво вступало у складний ідейний діалог із різними панівними рухами того часу: національним, ліберальним, соціал-демократичним (соціалістичним) тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікаві аналітичні моменти щодо формування українського руху дає врахування інокультурних контекстів, про які писав, зсередини народницької свідомості, Іван Нечуй-Левицький. Наприклад, у статті «Органи російських партій» [14, с. 40-83] (1871) він поділяє російські часописи на дві групи: переважно петербурзькі проєвропейські (ліберальні, західні) та московські слов'янофільські (консервативні, азійські). Домінування слов'янофільських ідей утверджує існування московської цивілізації як поєднання православ'я, самодержавія та російської національності. Щодо інородців 1863 року висувається у русифікаційна доктрина Каткова – «обрусения окраин империи». Причому русифікація, вказує український автор, здійснюється за допомогою репресивної машини царату, оскільки «великоруський язик не сам дійшов до границі імперії, а його допхали туди сотні тисяч російського війська, тюрми та Сибір». Однак українська культура, зазначає І. Нечуй-Левицький, має неабиякий потенціал, оскільки «національна ідея», «національний і народний дух» («дух демократизму, дух любові і прихильності до меншої братії») сильніший в українських, ніж у російських письменників.

У праці «Українство на літературних позвах з Московщиною» (1891) І. Нечуй-Левицький, говорячи про систему «винародовління», нищення українства в Росії, про шовінізм відомих російських авторів (Бєлінський, Тургенєв, Щедрін), робить водночас цікаві спостереження щодо загальноєвропейського контексту виникнення українофільства. Український літератор зазначає, що джерело українства пов'язане із «національним і народницьким рухом». Передусім цей рух був «протестом за свободу і вільний національний розвиток в слов'янщині», який згодом набув певних демократичних рис, оскільки з'явилося зацікавлення «масовим життям» та «обороною його людського права». Так відродилися провансальська і кельтська мови, набули літературного вираження неаполітанський та венеціанський діалекти [13, с. 162-163, 168]. Сучасні дослідники вказують й на інші суголосності, наприклад, із європейським позитивізмом другої половини XIX ст. При цьому наголошують, що попри значні подібності, українському народництву кінця XIX ст. відповідає не весь позитивізм, а, якщо брати польський контекст, лише польське «хлопоманство» [11, с. 45].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином видається можливим узагальнити періодизацію розвитку не усього українського руху (до якого так чи інакше можна віднести й космополітично-ліберальні, й інтернаціоналістично-соціалістичні сили), а власне накреслити еволюцію народницької те-

© Вовк О.В., 2017

чії, виокремивши періоди, які є умовними, рухомими й мають радше методологічне, аніж історіографічне значення: протонародницький (чи донародницький) період (1800-1850-ті рр.) (період зародження деяких народницьких ідей у середовищі українських письменників початку XIX ст. та кирило-мефодіївців), народницько-українофільський (1860-1870-ті рр.) (сформування народницької ідеології у хлопоманів, представників Старої Громади) і новонародницький (1880-1900-ті рр.) (актуалізація й часткове переосмислення народницьких концептів націоналами, представниками «Молодої України», «тарасівцями», новогромадівцями).

Формулювання цілей статті. Отримавши загальне уявлення про напрям розвитку народницької ідеології, розглянемо її основні ідеї у системному або парадигмальному [10, с. 108] аспекті. При цьому погоджуємось із думкою В. Моренця, що в історії української літератури часто бракує опису «світоглядно-естетичних парадигм», що заміняються «персоналіями й суто хронологічними рамками» [11, с. 46].

Виклад основного матеріалу. Системотворчою для народництва як суспільного світогляду стала ідея народності (чи народу). Ця ідея, на думку сучасних дослідників, зародилася ще у Дж. Віко і Ж.-Ж. Руссо, розвинулась у передромантичній естетиці Гердера і у німецьких романтиків, утвердилася в українській літературі від початку XIX ст. і виражала передусім ідею «національної своєрідності і самобутності» [14, с. 58-96]. Згодом очевиднішим у ній стало (наприклад, серед громадівців) вираження соціальної складової – народного ідеалу як «розчинення» у стихії простолюддя [8, 40]. Ідея народності (народу) у народників (щоправда, у різних авторів порізному) поєднувала національну (разом із етнічною складовою) та соціальну ідеї, що вплинуло на загальний тип світоглядної системи [4, с. 17].

Наступним характерним принципом для народництва стала ідея освіти і просвіти народу. Її висунув П. Куліш, який вважав, що перетворити український народ з нації етнографічної на націю політичну можна через поширення освіти і плекання народної культури й мови. Така думка почала активно підтримуватися молодими українофілами, об'єднаними з 1860-х рр. у Громади [8, с. 39]. У 1862 р. М. Костомаров писатиме про потребу освіти для народу та небезпеку денаціоналізації під час освіти чужою мовою [9, с. 309-310]. Разом із просвітою простолюду народники утверджували ідею формування української інтелігенції як духовного провідника народу.

Важливим для народницької свідомості постає ідея заглиблення в минуле рідного народу, відновлення історичної пам'яті. Тому, наприклад, козакофільство було важливою складовою поглядів романтичних письменників та кирило-мефодіївців. У пізніших Громадах, де існували доволі різні течії, спільним, об'єднувальним моментом стали загальні симпатії до демократичних традицій козаччини та Гетьманщини [8, с. 40].

У народників тісно пов'язаними між собою стали ідеї демократизму, людяності (передусім гуманізму), ліберального секуляризму й антиклерикалізму [11, с. 146] (щоправда, не серед галицьких народовців, де була дещо інша ситуація), оскільки Російська православна церква використовувалася царатом із денаціоналізуючою метою.

Сидір Кіраль з цього приводу зазначає: «Українське народолюбство – це, по суті, національна форма загальноєвропейського демократизму, а тому його генезис неможливо зрозуміти без урахування впливу гуманістичних, демократичних, ліберальних ідей західноєвропейської літератури, історичної і філософської думки» [8, с. 33]. Не випадково Агатангел Кримський часто окреслює себе та своїх однодумців не лише як «націоналів», а й як «демократичних українців» та критикує галицький релігійний традиціоналізм [5, с. 114].

Хоча більшість народників підтримували драгоманівську ідею федералізму, частина доволі чітко ставили питання про національну державність українців, виходячи із протонародницьких уявлень «братчиків» та політичної філософії у поезії Т. Шевченка. І. Нечуй-Левицький у своєму трактаті за 1891 р. чимало місця відводить питанням, що стосуються теорії та історії держави й відзначає, що від 862 і до 1452 (або 1471) року спостерігається самостійне чи відносно самостійне управління в Україні. Тобто, наголошує автор, зі 1028-ми років історичного життя Україна жила самостійно 718 років [13, с. 213-243]. Не випадково, що концептуально питання про державну самостійність українців, а не культурну автономію у складі Російської імперії (як у федералістів), проголосять видатні культурні та політичні діячі, що були свого часу близькі до народництва – М. Міхновський («Самостійна Україна», 1900) та І. Франко («Наш погляд на польське питання», 1883; «Поза межами можливого», 1900).

Характерними для народницької ідеології як суспільної свідомості були також ідеї неприйняття й боротьби із денаціоналізацією (малоросійством, рутенством, хрунівством), космополітизмом та шовінізмом. Хоча певна частина старшого покоління українофілів та загал соціалістів культивували девіз М. Драгоманова про «космополітизм в ідеях і цілях, національність в ґрунті і формах культурної праці» [17, с. 5-18], для більшості народників, особливо націоналів покоління «Молодої України», визначальною стала інша думка. Її чітко озвучив І. Нечуй-Левицький у 1878 р.: «Хто з українців каже, що він космополіт, то так і знай, що то або ледащо, або скацаплений чоловік, втрачений для України своєю працею й душевними силами» [12, с. 146]. І. Франко продемонстрував небезпеку денаціоналізації для української справи, яку добре розуміли також і представники народництва: «Брак сильного національного почуття в масах народу і в рядах інтелігенції був причиною всіх... хитань, роздвоєнь, нових ер, нових курсів і різнорідних консолідацій» [18, с. 374].

Важливим видається відзначити вироблення та утвердження українським народництвом – українофілами-націоналами, власної метамови, що допомагала пізнавати та подискутовувати першочергові для нього поняття: національної ідеї, демократії, народності, національного відродження, гуманності, національної свідомості, національної літератури, космополітизму, націоналізму, національної справи, шовінізму тощо.

Для формування стрижневих ідей народництва вагоме значення мали відповіді на питання,

які не втратили актуальності пізніше і які, для прикладу, І. Франко у 1901 р. сформулював так: «що нам робити в нашім національнім лихолітті і від чого починати?» [18, с. 395]. Покоління «Молодої України» 1878 року могло б відповісти словами І. Нечуя-Левицького, виражаючи глибоку спрямованість свого мислення та діяльності у бік збереження та культивування національної самобутності народу, занурення у власну національно-культурну традицію: «Українцям настав час... працювати для себе та для свого народу тільки на стежці національно-народній, а не бігати позичати духовного огню за тридев'ять земель...» [12, с. 147]. Тому для українських культурних діячів кінця XIX ст. вкрай важливою стала концепція праці на «рідній ниві», оскільки тільки вона забезпечує «той спокій, який дає почуття чесно сповненого обов'язку, супроти рідного народу, спокій, якого ніколи не дасть праця на чужині і для чужих» [18, с. 387].

У такий спосіб увиразнювалася сама ідея етнокультурного закорінення як серцевинний, іманентний аспект ідеї народності. Вперше чітко з позицій цього аспекту схарактеризував народництво Володимир Моренець 2001 року. Захищаючи народництво від «маси філософсько-естетичних закидів», дослідник відзначає, що вони насправді стосувалися позитивізму як одного із часткових аспектів народницької ідеології. Народництво ж, натомість, було суспільним світоглядом, який тільки від середину XIX ст. «стараннями багатьох найталановитіших і найпристрасніших представників української культури почав кристалізуватися в національну ідею». Тому народництво автор розглядає загалом позитивно – як «конкретний історичний сплеск національної свідомості», як «етнокультурну кореневість». На думку В. Моренця, у народництві, його «кореневості» – «могутній рушій усієї національної літератури XX ст.»: від Хвильового й «празької школи поетів» – до «національно-органічного стилю» МУРу та лірики шістдесятників. В аспекті етнокультурної кореневості «народництво зламу століть – синонімічне народності шістдесятників та літературі всього подальшого часу аж до наших днів» [11, с. 51-52].

«Наполягаємо на тому, – підсумовує В. Моренець, – що «народництво» саме собою не виробило нічого гальмівного для подальшого поступу українського письменства, для якого власна етнокультурна й психолінгвістична база (в усій множині її історичних реалій, фольклорно-міфологічних, народнопісенних традицій) була, є і буде визначальною, тим, що вирізняє її в колі інших слов'янських літератур, котрі зуміли зректися ялових постулатів позитивного світогляду («ходіння в народ», «літератури для мас», «літератури на службі...»), не зрікаючись самих себе» [11, с. 51-52].

Таким чином, ідея етнокультурного закорінення як визначальна складова ідеї народності стає стрижневою для формування національної самототожності української художньої культури. У цьому контексті видається можливим спостерігати певну суголосність із концепцією укорінення, яку висловила у середині XX ст. французький філософ Сімона Вейль. На думку французької авторки, людина не може нормально існувати без заглиблення у духовні людські спільноти (такі, як батьківщина, родина, держава, нація тощо). Так з'являється розуміння укорінення як «найважливішої і найменш визнаної потреби людської душі»: «Людина має коріння через реальну, активну та природну участь в існуванні спільноти, яка зберігає живими деякі скарби минулого й деякі передчуття майбутнього. Ця участь природна – тобто вона викликана автоматично місцем, народженням, професією, оточенням» [2, с. 6-32].

Розуміння концепції закорінення в українську народну культуру увиразнюється через ключові для українського народництва поняття – «національна ідея» та «націоналізм». Під національною ідеєю сучасні філософи розуміють «синтетичний погляд на свою національну (етнічну) спільноту як на єдиний, розгорнутий у соціальному часі й «соціалізованому» просторі континуум і водночас як на суб'єкта всезагального історичного процесу». Погляд цей, що сформувався у добу романтизму як філософія національної ідеї, може виражатися у різних стилях: академічному, есеїстичному, публіцистичному, художньому та ін. [7, с. 8].

Українська ідея в інтерпретації народників – це ідея без політичної складової (державної самостійності), це ідея передусім (і не лише) духовна – «самобутності нації, самобутності її духовного світу, культури та літератури» [3, с. 346]. Така теоретична самосвідомість безпосередньо впливала й на стратегічну ідею етнокультурної кореневості, вилучаючи з неї революційно-державотворчу складову. Для народників (особливо націоналів) першочерговою стала проблема збереження національного буття і звідси – протистояння Російській та Австро-Угорській імперіям, але протистояння на рівні лише духовному, культурно-просвітницькому, на рівні національної ідентифікації. Загалом питання про державну незалежність не ставилось. Тому члени «Братства тарасівців» – М. Базькевич, В. Боровик, М. Вороний, Б. Грінченко, Т. Зіньківський, М. Коцюбинський, І. Липа, М. Міхновський, В. Самійленко та ін. – на початку 1890-х рр. говорили про «гніт культурний» як найбільше лихо для нації і виступали за національне виховання українських дітей, за вивчення української мови, історії, літератури, за подолання малоросійського «рабського духу» тощо. Чимало народницьких естетичних ідей беруть початок у протонародницький період. Як твердять дослідники, уже від початку XIX ст. в Україні зароджується та утверджується «свідоме прагнення відтворення української національності шляхом дослідження української історії та національної традиції» (за І. Франком). Активно формується художнє мислення на національній основі. Основоположним принципом стає згадуваний вище романтичний принцип народності як «національної своєрідності та самобутності літератури». Тому М. Церетелєв визначає природу, серце письменника та Батьківщину як джерела красного письменства, а М. Шашкевич говорить, що література є відображенням «життя народу». Літературу, особливо у 1830-40-х рр., критики розглядають невіддільно від життя та служіння вітчизні. Ключовими термінами літературознавчого мовлення стають «народний дух», «народний колорит», «своєнародність», «національний характер» тощо, а основний критерій художності – відповідність народному (як національному) духові [16, с. 59-69].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У своїй статті ми окреслили принципи, що визначають сутність народницької естетики як основи формування класичної української літератури другої половини XIX ст. та важливого ідейно-естетичного контексту для вивчення творчості письменників-народників, зокрема: націотворчість, реальність, національність, народність, частковий позитивізм, поєднання соціальної та національної ідей, змістово-стильовий синкретизм.

Етнокультурні естетичні ідеї народництва зберегли свій творчий потенціал у наступні періоди розвитку української літератури. Наприклад, з української поезії XX ст., на думку дослідників, вимивався передусім позитивістський код, «натомість субстанціонально «народницьке» як самопізнавальне – лише розвивається», бо будь-яка «загальносвітова філософсько-стильова тенденція своєрідно заломлюється істанцією народної етики та естетики і лише в такому разі стає фактом мистецтва, вартим уваги» [11, с. 54].

Список літератури:

1. Бореев Ю. Б. Эстетика: учебник / Ю. Б. Бореев. – М.: Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Вейль С. Укорінення. Пролог до Декларації обов'язків щодо людини / С. Вейль // Вейль С. Укорінення. Лист до клірика / С. Вейль. – К.: «Д. Л.», 1998. – С. 23–233.
3. Вертій О. Народні джерела національної самобутності української літератури 70-90-х років XIX ст.: моногр. / О. Вертій. – Суми: Собор, 2005. – 486 с.
4. Грінченко Б. Твори: в 2 т. / Б. Грінченко. – Т. 1. – К.: Вид-во АН УРСР, 1963. – 603 с.
5. Епістолярна спадщина Агатангела Кримського (1890-1941): у 2 т. – Т. І. 1890-1917. – К.: [б. в.], 2005. – 500 с.
6. Жуковський А. Національне питання в полеміці між М. Драгомановим і Б. Грінченком / А. Жуковський // Б. Грінченко – М. Драгоманов. Діалоги про українську національну справу / [упор. А. Жуковський]. – К.: [б. в.], 1994. – С. 18–31.
7. Забужко О. С. Філософія української ідеї та європейський контекст: Франківський період / О. С. Забужко. – К.: Наукова думка, 1992. – 119 с.
8. Кіраль С. С. «Апостол Молодої України»: Трохим Зіньківський у контексті доби: моногр. / С. С. Кіраль. – К.: Вид-во «КИТ», 2002. – 322 с.
9. Костомаров М. І. Мысли южноруса / М. І. Костомаров // Костомаров М. І. Слов'янська міфологія / М. І. Костомаров; [упоряд., прим. І. П. Бетко, А. М. Полотай, вступ. ст. М. Т. Яценко]. – К.: Либідь, 1994. – С. 309–314. – («Літературні пам'ятки України»).
10. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. Т. 2 / [авт.-укл. Ю. І. Ковалів]. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 624 с. – (Енциклопедія ерудита).
11. Моренець В. Національні шляхи поетичного модерну першої половини XX ст.: Україна і Польща / В. Моренець. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 327 с.
12. Нечуй-Левицький І. Непотрібність великоруської літератури для України і для слов'янщини / І. Нечуй-Левицький // Нечуй-Левицький І. Українство на літературних позвах з Московщиною / І. Нечуй-Левицький; [упоряд. М. Чорнописького]. – 2-ге вид., випр. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2005. – С. 83–155.
13. Нечуй-Левицький І. Українство на літературних позвах з Московщиною / І. Нечуй-Левицький // Нечуй-Левицький І. Українство на літературних позвах з Московщиною / І. Нечуй-Левицький; [упоряд. М. Чорнописького]. – 2-ге вид., випр. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2005. – С. 155–279.
14. Нечуй-Левицький І. Органи російських партій / І. Нечуй-Левицький // Нечуй-Левицький І. Українство на літературних позвах з Московщиною / І. Нечуй-Левицький; [упоряд. М.Чорнописького]. – 2-ге вид., вип. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2005. – С. 40–83.
15. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. Т. 2. Від середини XVII ст. до 1923 року / Н. Полонська-Василенко. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 1993. – 608 с.
16. Скупейко Л. І. «Писать по-малороссийски... есть потребность времени»: [із літературно-критичної думки 30-40-х років XIX ст.] / Л. І. Скупейко // Скупейко Л. І. Постаті і тексти: З історії української літератури: зб. статей / Л. І. Скупейко. – К.: Фенікс, 2007. – С. 58–96.
17. Сохань П. Б. Д. Грінченко – М. П. Драгоманов: діалоги про українську національну справу / П. Сохань // Б. Грінченко – М. Драгоманов. Діалоги про українську національну справу / [упор. А. Жуковський]. – К.: [б. в.], 1994. – С. 5–18.
18. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. З останніх десятиліть XIX в. / І. Франко. – Дрогобич: ВФ «Відродження», 2008. – 464 с. – (Серія: Золота Франкіяна).

Вовк О.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ НАРОДНИЧЕСТВА В ПАРАДИГМАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация
В статье осуществлёно общее обозрение культурно-исторической ситуации XIX века, породившее такое сложное культурно-мировоззренческое явление как народничество. Очерчены деятельность основных представителей этого течения и ведущие идеи народников. Раскрыта идея «этнокультурной коренности» как главной составляющей, которая определяет характер этого явления как идейно-эстетической системы. Рассмотрен комплекс эстетических, в частности литературоведческих идей.
Ключевые слова: народничество, этнокультурная коренность, нациотворчество, нородническая идеология, мировоззренчески-эстетичная парадигма.

Vovk O.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MAIN IDEAS OF ETHNIC POPULISM IN PARADIGMA ASPEKT

Summary
The article deals with general analysis of cultural in historical situation in 19 th century, that promoted such a complicated cultural and outlook phenomena as populism. We define the activity of main representatives of this cultural trend and their main ideas. We comprehend the idea of «ethnic and cultural roots», as dominant one that defines the character of this phenomena as outlook and aesthetic system. The article provides complex of aesthetic and especially literary ideas.
Keywords: populism, ethnic and cultural roots, national creation, populism ideology, outlook and aesthetic paradigma.

УДК 378.3(477)

ПРИНЦИПИ І СТРАТЕГІЇ ГАРМОНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ І ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гамерська І.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянуто основні тенденції та перспективи входження української університетської освіти до Європейського освітнього простору; досліджено принципи, характер та стратегії сучасної вищої освіти; проаналізовано основні шляхи гармонізації національних та європейських стандартів вищої освіти.
Ключові слова: Болонський процес, Європейський освітній простір, освітні стандарти, вища освіта, реформування вищої освіти, освітня політика, освітні стандарти.

Постановка проблеми. Міжнародна співпраця в сфері вищої освіти стає найважливішим інструментом подолання нових глобальних викликів і способом інтелектуального взаємозбагачення університетських співтовариств різних країн. Співпраця Європейського Союзу і України в цій галузі є складним та багаторівневим процесом. Адже не підлягає сумніву, що наша освіта потребує глибинних реформ, які відповідали б новому соціальному замовленню, але зміст їх не у наслідуванні якоїсь сучасної європейської форми, а в тому, щоб впевнено долати той шлях, яким ішли європейські народи і на якому домоглися сучасних стандартів, змісту і засад освіти.

Стратегія розвитку вищої освіти України має увібрати в себе загальносвітові тенденції трансформації сутності та методів сучасної вищої освіти, як у багатьох розвинутих країнах стала прискорювачем економічного зростання, сприяла задоволенню зростаючих потреб і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечила впровадження нових інформаційних технологій [10; 13; 15].

Об'єднавчим процесом в освіті слугує Болонський процес, що має на меті консолідацію зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентноздатності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях. Україна зробила важливий крок, приєднавшись у 2005 році до Болонської декларації, й отримала офіційне визнання європейською спільнотою зовнішньополітичного курсу нашої держави, спрямованого на євроінтеграцію. Таким чином, нам відводиться обов'язок сприяти створенню європейського науково-освітянського простору, а також взяти активну участь у розбудові Великої Європи – «Європи знань».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів України та близького зарубіжжя (А. Алексюка, В. Андрущенка, І. Беха, В. Бондаря, І. Зимнєй, О. Долженко, В. Ляудиса, О. Плахотнік, М. Розова, В. Розіна та ін.). У наукових працях В. Андрущенка, Я. Болюбаша, М. Згуровського, В. Журавського, М. Дмитриченка, В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, М. Степка характеризуються основні етапи формування та впровадження принципів Болонського процесу, завдання та шляхи адаптації вищої освіти України в європейський освітній і науковий простір. Особливе значення для осмислення означеної нами проблеми мають не лише наукові праці з філософії освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, І. Зязюн), а також ті, що стосуються питання гармонізації національних та міжнародних стандартів вищої освіти в контексті Болонського процесу («Організоване суспільство. Проблеми організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу», «Вища освіта як фактор державотворення і

© Гамерська І.І., 2017

культури в Україні», «Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття», «Освіта і наука України: шляхи модернізації», «Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні», «Інтеграція вищої освіти України в європейську систему» та ін.)

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні існує безліч різнопланових наукових, публіцистичних статей [1, 2, 3], що репрезентують різні точки зору з даної проблематики. Переважна більшість робіт сконцентрована навколо обговорення головних аспектів Болонського процесу. Проте порівняно незначна кількість наукових розробок присвячена висвітленню питання принципів гармонізації національних та європейських стандартів освіти, які зроблять можливими структурні перетворення системи вищої освіти зі збереженням наших національних особливостей.

Мета статті. Метою статті є здійснити цілісний аналіз процесу гармонізації національних та європейських стандартів освіти та виокремити головні принципи та стратегії цього складного та багаторівневого процесу.

Виклад основного матеріалу. Стратегія розвитку вищої освіти України має увібрати в себе загальносвітові тенденції трансформації сутності та методів сучасної вищої освіти, як у багатьох розвинутих країнах стала прискорювачем економічного зростання, сприяла задоволенню зростаючих потреб і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечила впровадження нових інформаційних технологій [10; 13; 14].

Досвід країн – економічних лідерів – переконливо свідчить, що інвестиції у розвиток вищої освіти і науки дають змогу цим країнам залишитися на рівні передових. І це зрозуміло, оскільки в умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства та економіки знань рівень розвиненості країни визначається рівнем розвитку особистостей, тобто інтелектуального потенціалу нації.

У зв'язку з цим, як вже зазначалось, визначальною стає категорія якості освіти, причому не в традиційному вузькому значенні, а в більш широкому змістовому аспекті: при переході від здатності студента накопичувати певну інформацію до виховання вміння навчатися самостійно, навичок творчого мислення, продукування нових ідей і знань, прийняття науково обґрунтованих рішень, також до конструктивної діяльності. Досягнути цієї мети можна через фундаменталізацію освіти.

Фундаменталізація освіти передбачає її орієнтацію на вивчення основних законів природи і суспільства, а також природи і призначення самої людини. Такий підхід повинен дозволити людям самостійно знаходити й оцінювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних і стресових ситуаціях, коли людина стикається з новими складними природними і соціальними явищами.

Під терміном «фундаменталізація» розуміється істотне підвищення якості освіти і освітнього рівня студентів шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Вона може досягатися різними засобами, до яких можуть бути віднесені і такі як 1) зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти всіх рівнів. При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури людини, формування в неї наукових форм системного мислення; 2) зміна змісту і методології навчального процесу, при яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання; 3) забезпечення якісної загальної екологічної освіти, яку дозволити не тільки сформувати нові засади світогляду, але і більш ефективно використати професійні знання і практичний досвід фахівців з різних сфер соціальної практики для спільного розв'язання екологічних проблем [11; 15; 16].

Дослідження показують, що перехід системи вищої освіти в нову якість забезпечується в тому випадку, якщо: а) вона орієнтована на суб'єкта навчання – студента; б) вона буде не просто науковою, але й культуродоцільною; в) наукові знання не будуть підноситися як свідомо абсолютні істини; г) освіта буде процесом, що не стільки дає готові знання, скільки формує тип мислення, діяльності, спілкування студента; д) способи мислення будуть основою побудови студентом власного наукового світогляду, особистісного [14, с. 359].

Таким чином, важливою тенденцією в сучасних умовах є якісний перехід від екстенсивної інформаційно-репродуктивної моделі навчання у вищому навчальному закладі – до інтенсивної фундаментально-креативної, у центрі якої повинен бути пріоритет цілісної особистості студента, а в її основі – методологія цілісного, системного та компетентнісного підходів. Якість навчання починається саме з особистості, з розвитку її інтелектуального потенціалу, творчих можливостей, із творчої самореалізації у творчій-перетворюючій діяльності, у результаті якої народжується нова «якість особистості» і удосконалюється якість процесу навчання. Освіта має бути інноваційною. Необхідно готувати людину, здатну ефективно працювати за умов змінюваності та невизначеності багатьох чинників, що впливають на результат, і спроможну при цьому приймати правильне рішення і домагатися його виконання.

Ще одним напрямом забезпечення більшої досконалості якості вищої освіти є її гуманізація. Мається на увазі те, що вища освіта – не спосіб підготовки кваліфікованого спеціаліста, а здатність людини до розвитку і самовдосконалення. Крім того, гуманістичний підхід освіти передбачає пріоритет екологічних та етичних принципів [9; 14].

Сучасна вища освіта розглядається як неперервний процес. На цьому наголошено у численних резолюціях і документах низки міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО. Однією з ознак вищої освіти має стати її адаптивність, тобто здатність швидко і адекватно реагувати на нові потреби суспільства, економіки, особистості. З цією метою ВНЗ налагоджують тісні партнерські стосунки з органами влади, громадськими організаціями, роботодавцями, організовують навчання відповідно до конкретних соціальних, економічних і культурних потреб. З цим пов'язана ще одна ознака, властива вищій освіті, – її випереджальний характер. Іншим словами, вища освіта повинна не тільки реагувати на поточні

потреби, а й випереджати очікування суспільства у підготовці спеціалістів [10, с. 231].

Вища освіта має також стати більш доступною для всіх, хто бажає навчатися. Її доступності протягом усього життя людини, незалежно від місця її проживання, мають сприяти сучасні інформаційні та комунікаційні технології. На сьогодні вже набули широкого поширення дистанційні форми навчання.

Науково-технічний прогрес вимагає постійного оновлення знань, а це, у свою чергу, потребує від закладів вищої освіти, з одного доку, своєчасного перегляду навчальних програм і методик, удосконалення навчального процесу, а з іншого – підвищення компетентності професорсько-викладацького складу і персоналу ВНЗ.

Розвиток вищої освіти безпосередньо впливає на зміни у пов'язаних із науково-технічним прогресом ланках середньої, додипломної та післядипломної освіти, а також системи перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів. Тільки на основі тісної взаємодії й узгодженості наукових і методичних підходів усіх ланок освіти можна сподіватися на позитивний кінцевий результат – розвиток творчої особистості. Але без започаткування нової концепції взаємодії між викладачем і студентом, яка ґрунтується на рівноправному партнерстві на шляху до засвоєння вже відомих знань і генерації нових, неможливо сподіватися на подальший прогрес у галузі вищої освіти. Для реалізації цього підходу найбільш прийнятними о сучасні інформаційні технології, потенціал яких найбільш повно розкривається через дистанційну форму навчання. Остання, у свою чергу, потребує пере ходу до нової форми взаємодії викладача і студентів від індивідуального навчання до групового навчання у так званій команді.

Зрозуміло, що впровадження нових методів навчання ставить перед викладацьким складом нові додаткові вимоги, які відмінні від тих, що застосовувалися ще декілька років тому. Це стосується і розроблення лекційних матеріалів, матеріалів практичних занять, методологій навчання, які ґрунтуються на інформаційних та комунікаційних технологіях. Місія викладача як передавача і контролера знань трансформується у функції консультанта, який спрямовує процес навчання, коригує його і сприяє активізації творчих здібностей студентів.

Глобалізація світової економіки торкнулась і галузі освіти. Сучасна освіта має готувати фахівців, компетентність яких визнавалася б у світовому освітньому просторі. Підґрунтям цього визнання повинна стати система міжнародних стандартів вищої освіти, аналогічно до того, як це відбувається у різних галузях промисловості.

І ще одна ознака, властива вищій освіті світового рівня, – це не тільки навчати, а й виховувати свідомого члена суспільства і громадянина. Надання якісної, доступної, неперервної, інноваційної, випереджальної вищої освіти, яка розвиватиме таланти й здібності людини, формуватиме гуманістичне світосприйняття, високу мотивацію до побудови демократичного суспільства і сприятиме творчій самореалізації особистості.

Україна, яка задекларувала наміри щодо інтеграції у світову економіку та Європейський Союз (ЄС) на основі інноваційного шляху розвитку, повинна підкріпити це бажання адекватної розбудови своєї освіти і науки. Адже без підготовки фахівців, здатних генерувати нові знання, прогресивні технології, розробляти і впроваджувати інновації, забезпечувати випуск високо технологічної продукції, Україна приречена бути постачальником сировини, напівфабрикатів та дешевої некваліфікованої робочої сили.

Для вирішення стратегічних завдань реформування вищої освіти України необхідно ретельно вивчати передовий зарубіжний досвід. У цьому аспекті вартий уваги світовий досвід у галузі вищої освіти впровадження принципів TQM (Total Quality Management – управління якістю), на яких ґрунтуються міжнародні стандарти ISO серії 9000, численні регіональні та міжнародні моделі ділової досконалості [16, с. 10].

На основі зробленого порівняльного аналізу головних принципів, на яких базується сучасна вища освіта, і світових тенденцій її подальшого розвитку з принципами TQM можна дійти висновку про корисність і перспективність використання останніх для досягнення ключової мети вищої освіти – створення умов особистісного розвитку творчої самореалізації громадянина України.

Слід вказати ще на один дуже важливий аспект використання принципів TQM у вищій освіті. Універсальність принципів, їх узагальнений характер, так само, як вимоги міжнародних стандартів управління якісно ISO серії 9000, а також критерії моделей ділової досконалості потребують від кожної організації творчого, новаторського підходу. Тобто кожен ВНЗ, який їх упроваджує, має знайти практичну відповідь на запитання: як саме з урахуванням національних особливостей системи вищої освіти, специфіки ВНЗ, можливостей наявного викладацького та студентського складу можна використовувати у її діяльності принципи TQM і будувати власну систему якості підготовки фахівців? З цієї точки зору застереження щодо механічного перенесення чужого досвіду певною мірою перестає бути актуальним і робить ці принципи більш привабливими для використання в галузі вищої освіти.

Сучасна концепція TQM ґрунтується на таких принципах, як залучення вищого керівництва та всього персоналу, орієнтація на споживача, процес ний і системний підходи, постійне вдосконалення якості, прийняття рішень на основі фактів, налагодження партнерських відносин з постачальниками.

До базових стратегій діяльності ВНЗ Л. М. Віткін, С. М. Лаптев, І. В. Фініков, С. М. Піддубна відносять такі, як орієнтація на вузький сектор ринку освітянських послуг, оптимізація витрат і, відповідно, низька ціна за навчання, унікальність пропонованих програм навчання і встановлення відповідної ціни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі аналізу відповідних джерел нами з'ясовано, що бажаного результату досягають, якщо діяльністю і відповідними ресурсами управляють як процесом. Процесну модель ВНЗ утворюють десять ключових процесів: відповідність керівництва; менеджмент ресурсів; аналіз, вимірювання і поліпшення; набір студентів; навчальний процес; наукова діяльність; розроблення навчальних планів і програм; працевлашту-

вання випускників; післядипломне навчання; виховний процес [4]. Кожен із процесів характеризується низкою показників (параметрів), які мають бути під постійним контролем і управлінням. Тобто традиційне управління результатами процесу переходить до управління самим процесом. Наступним кроком на шляху впровадження принципів TQM є оптимізація ресурсів кожного з десяти процесів. Загалом управління зазначеними процесами як системою взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою процесів дозволить ВНЗ досягти поставленої мети – підвищити якість підготовки випускників та забезпечити високий ступінь задоволення всіх зацікавлених у результатах діяльності ВНЗ сторін.

Особливу увагу слід акцентувати на тому, що для ВНЗ проектування продукції полягає у створенні нових навчальних планів та програм, а також наукової продукції в рамках науково-дослідних робіт, що проводяться у ВНЗ. При цьому важливими показниками є відповідність вимогам споживачів і тривалість циклу розроблення – впровадження. Останній показник особливо важливий у випадку відкриття нової спеціальності або введення нової дисципліни.

Зовнішніми постачальниками ВНЗ можна вважати школи, ліцеї, коледжі, інші ВНЗ. Для моніторингу постачальників слід постійно й оперативно відстежувати якість їх продукції і по змозі відмовлятися від послуг ненадійних постачальників. З надійними постачальниками треба налагоджувані довготривалі партнерські відносини. Зокрема, залучати їх до ключових процесів діяльності ВНЗ, у тому числі до стратегічного планування.

Аналіз літератури [12; 6; 2] дав можливість прийти до висновку, що для ефективного функціонування ВНЗ має збирати, зберігати, аналізувати дані та інформацію. Це передбачає розроблення і впровадження відповідної інформаційної системи. Зібрані дані уможливлюють проведення аналізу з метою контролю ключових процесів ВНЗ, визначення проблем, виявлення тенденцій, спостереження за вдосконаленням. Для перенесення позитивного досвіду інших ВНЗ у свою організацію ВНЗ може застосовувати метод бенчмаркингу (БМ), який надає корисну інформацію для вдосконалення діяльності ВНЗ. Постійне вдосконалення ВНЗ можливе лише у разі постійного оцінювання ефективності роботи усієї СУЯ та впровадження принципів TQM. Для цього ВНЗ мають бути визначені чіткі критерії такого самооцінювання, такі, зокрема, як згадані вище елементи стратегії TQM. На підставі результатів самооцінювання ВНЗ розробляє програму вдосконалення у сферах, які потребують виправлення. Для усунення виявлених недоліків мають бути сформовані відповідні команди для роботи з окремими проблемами [12].

ВНЗ, що мають намір впровадити принципи TQM, слід врахувати досвід тих, хто цей шлях вже пройшов. Головними перепонами було названо нестачу часу, який необхідно приділити питанням якості, слабкість внутрішніх комунікацій, відсутність реальної самостійності у персоналу. Серед інших причин – погляд на TQM як на короткотермінове інвестування зі швидким поверненням коштів, відсутність офіційного стратегічного плану, а також чіткої мотивації та довіри у співробітників до керівників.

Список літератури:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андрущак В. М. Научно-педагогические основы повышения качества знаний учащихся средней школы: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Андрущак Володимир Михайлович. – К., 1970. – 25 с.
3. Андрущенко В. П. Болонські обрії вищої освіти (рецензія на книгу М. Ф. Дмитриченка та ін. «Вища освіта і болонський процес» / В. П. Андрущенко. – К., Знання України, 2006 р. – 440 с. / Світогляд, № 1(3), 2007. – С. 50-54.
4. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-10.
5. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 26'2011. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – С. 3-15.
6. Андрущенко В. П. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Болонський процес в дії: Матеріали «Круглого столу», травень 2004. – К., 2005. – С. 5-11.
7. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблеми організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – К.: ТОВ «Атлант ЮемСі», 2005. – 498 с.
8. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації / В. П.Андрущенко // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124-128.
9. Безносюк А. А. Тенденции развития системы высшего образования / А. А. Безносюк // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. Междунар. Сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. Ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. Пробл. Непрерыв. Образования. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Вып. 9. – С. 552-555.
10. Безносюк О. О. Основні напрями розвитку вищої освіти в Україні / О. О. Безносюк // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Випуск № 32. – К. ВІКНУ, 2011. – С. 230-233.
11. Вижва С. А. Сучасні стратегії розвитку науково-інноваційної діяльності Київського національного університету імені Тараса Шевченка / С. А. Вижва, О. В. Плахотнік // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Випуск № 41. – К.: ВІКНУ, 2013. – С. 5-12.
12. Віткін Л. Нормативне забезпечення системи якості ВНЗ / Л. Віткін, Г. Хімічева, С. Лаптев, Ю. Жарков // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2003. – № 4. – С. 57-65.

13. Волков О. І. Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика / О. І. Волков, Л. М. Віткін, Г. І. Хімічева, А. С. Зенкін. – К.: «Наукова думка», 2006. – 301 с.
14. Плахотник О. В. Особенности развития высшего образования в мире и в Украине / О. В. Плахотник, А. А. Безносюк // Формирование профессиональной компетентности студентов в системе вузовской подготовки: проблемы, поиски, решения: Сб. материалов / Под общ. Ред. Е. В. Головневой // заоч. Междунар. науч.-практ. конф., 25 ноября 2010 г.: В 3-х ч. – Ч. 1. – Стерлита–мак: Стерлитамак. Гос. Пед. Акад. Им. Зайнаб Биишевой, 2011 – С. 229-233.
15. Плахотнік О. В. Оцінювання і визнання дипломів: європейський контекст / О. В. Плахотнік, О. О. Безносюк // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Випуск № 38. – К. ВІКНУ, 2012. – С. 308-317.
16. Побудова систем управління якістю вищих навчальних закладів: посіб. Для студ. вищ. навч. закл.: у 2 кн. / Л. М. Віткін, С.М. Лаптев, І. В. Фініков, С. М. Піддубна. – К.: Таксон, 2009. – 564 с.
17. TQM – всеобщее управление качеством. Конспект // Модуль Q-4. – К.: Украинская ассоциация качества; Межотраслевый центр качества «ПРИРОСТ», 2001. – 112 с.

Гамерская И.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРИНЦИПЫ И СТРАТЕГИИ ГАРМОНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
В статье рассмотрены основные тенденции и перспективы вхождения украинского университетского образования в Европейское образовательное пространство; исследованы принципы, характер и стратегии современного высшего образования; проанализированы основные пути гармонизации национальных и европейских стандартов высшего образования.
Ключевые слова: Болонский процесс, Европейское образовательное пространство, образовательные стандарты, высшее образование, реформирование высшего образования, образовательная политика, образовательные стандарты.

Hamerska I.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PRINCIPLES AND STRATEGIES OF HARMONIZATION OF NATIONAL AND EUROPEAN HIGHER EDUCATION STANDARDS

Summary
The article dwells on the main tendencies and perspectives of the entry of Ukrainian university education into the European educational space; modern higher education principles, characteristic features and strategies are studied; the main ways of harmonization of national and European standards of higher education are analyzed.
Keywords: Bologna process, European educational space, educational standards, higher education, higher education reformation process, educational policy, educational standards.

УДК 821.112.2(436)-2.09-32

ОБРАЗОТВОРЧА ФУНКЦІЯ СИМВОЛІВ У НОВЕЛАХ РОБЕРТА МУЗІЛЯ

Голомідова Л.В.
Ужгородський національний університет

У статті зроблено спробу дослідити теоретичні питання щодо символізації художніх образів. Окреслено головні шляхи реалізації образів-символів у текстовій структурі новел Р. Музіля «Ґріджія», «Португалка» і «Тонка», які входять до трилогії «Три жінки». Акцентовано увагу також на ролі і функції символів в образотворенні австрійського письменника в контексті малої рози. Вказано на їхнє значення та місце в художніх творах як одного з ключових елементів композиції.
Ключові слова: символ, символізація, художній образ, архетип, образ-символ, пейзаж.

Постановка проблеми. Невід'ємним елементом малої прози австрійських письменників-модерністів кінця XIX – початку XX століття, без сумніву, постає символізація текстів. Як зазначає І. Зимомря у праці «Австрійська мала проза XX століття: художня світобудова», зважаючи на лаконічність твору, введення символу, деталі в канву тексту спричиняє появу найрізноманітніших асоціацій, що особливо характерне для малої прози XX ст. [4, с. 156]. У світлі цього новелістика Роберта Музіля демонструє складну систему образів, в яких втілений найважливіший ідейно-естетичний сенс цілісності художнього полотна. Новели Р. Музіля містять значну кількість натяків та умовних знаків, які майстерно вплітаються у художню тканину тексту. Тобто, йдеться про ознаки *символу* як специфічного типу художнього образу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття символу досліджували ще античні мислителі Платон та Аристотель у часи Давньої Греції. Базуючи свої погляди на зв'язку між звучанням і значенням слова, який виникає на підставі взаємодії різних органів чуття, вони ототожнювали символ з алегорією. У добу Середньовіччя символ став певним уособленням сутності Бога, а шлях до сакральної істини набуває таємничості, містеріальності. У період Ренесансу, як зазначає, Ю. Ковалів, посилюється інтуїтивність сприйняття символу в його незамкнутій багатозначності, що вплинуло на подальшу рецепцію символу в естетиці та літературі [6, с. 398].

У XX ст. до свого емпіричного матеріалу поняття символу і символіки включали немало дослідників, у тому числі С. Аверінцев, Н. Арутюнова, Л. Бенуас, О. Веселовський, В. Виноградов, А. Голан, Х. Керлот, Р. Кох, А. Лосєв, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі М. Рубцов, К. Свасьян, С. Сичова, Б. Успенський, З. Фройд, А. Шевченко, К. Юнґ та ін.

Об'єктом оглядової рецепції також неодноразово ставав і творчий доробок Р. Музіля. Відтак західноєвропейські дослідники М. Ауе, К. Булманн, У. Веддер, К. Коріно, Т. Пекар, М. Раух, В. Фанта, А. Фірзе, М. Якоб активно досліджували життєвий та творчий шлях письменника. Російські вчені А. Белобратов, Д. Давліанідзе, А. Карельський, Т. Світельська та ін. акцентували увагу на особливостях поетики його прози. А творчий світ Р. Музіля українському реципієнту відкрили літературознавці Д. Затонський, І. Зимомря, І. Мегела, Ю. Прохасько, О. Логвиненко, А. Науменко, Я. Поліщук, К. Шахова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Значна кількість наукових розвідок творчості Р. Музіля має проблемно-тематичний, жанрово-стильовий, світоглядний та виховний зміст. Завдяки романам «Людина без властивостей» та «Сум'яття вихованця Терлеса» існують численні розвідки романістики Р. Музіля. Однак слід зауважити, що творчий доробок австрійського письменника доволі різноманітний. Тому досі є чимало питань, які залишаються поза увагою літературознавців і потребують різноаспектного дослідження. У цьому контексті варто виділити самобутність малої прози Р. Музіля. Для творів малої епічної форми письменника властиві теми, ідеї та мотиви, які пронизують всю його творчість. Символ виступає тут засобом оволодіння світом чуттєвого досвіду і художнього увиразнення.

Мета статті полягає у спробі висвітлення значення, ролі та функції символів в образотворенні Р. Музіля. Основне завдання – дослідити теоретичні основи щодо поняття символу і простежити шляхи реалізації образів-символів у художній тканині тексту новел «Ґріджія», «Португалка» та «Тонка», які входять до трилогії «Три жінки».

Виклад основного матеріалу. Поняття символу та його значення теоретично складне та неоднозначне, оскільки притаманне не тільки художній літературі. Тому зрозуміти його семантику в художньому творі можна тільки за допомогою зіставлення зі загальною символічною системою, враховуючи при цьому особливості функціонування образів-символів у творчості певного письменника.

Символ, як зазначено в «Літературознавчому словнику-довіднику» Р. Гром'яка, «проявляється в певному образі і тяжіє до загальної ідеї, прагнучи розширити її зміст» [3, с. 635]. За своїм змістом, як слушно вважає О. Лосєв, символ багатозначний. Він може засвідчувати а) функцію відображення дійсності, б) її зміст, в) її інтерпретацію в свідомості людини, г) перетворення і субстанцію поєднання ідеального та реального, ґ) зв'язок різних форм виявів світу, д) ключ до пізнання духовного світу людини, е) коло асоціацій, що викликає відповідні уявлення [7, с. 635]. Перехід від образу до символу, як зауважує, Н. Арутюнова, визначений факторами екстралінгвістичного порядку [1, с. 84]. Йдеться про творчу фантазію, глибину інтуїції, асоціативне мислення автора. Тому певний образ отримує символічну функцію в контексті життя або соціуму. Якщо образи складаються, то символами стають, до символу возвеличуються, підіймають-

© Голомідова Л.В., 2017

ся, зростають. Бути символом означає отримати функцію, яка визначатиме життя людини, диктуватиме вибір життєвого шляху та модель поведінки. Оскільки образ – психологічний, то символ – функціональний [1, с. 85].

Саме символ як своєрідний засіб оволодіння світом чуттєвого досвіду і художнього увиразнення притаманний творам Р. Музіля, який особливо примітний у його новелах циклу «Три жінки» («Drei Frauen», 1924 р.) Зміст символів у текстовій тканині тексту новел має як загальний, так і опосередкований, неоднозначний характер. Вже сама назва збірки «Три жінки» вказує на образ-символ жінки, що охолює багатозначний зміст. Зазвичай, звертаючись до давньогрецької міфології, жінка, відповідає пасивному принципу природи, маючи три основі аспекти: 1) виступає в якості сирени чи ламії – чудовиська, яке зваблюючи чоловіка своєю вродою, відводить його зі шляху еволюції; 2) в якості матері чи *Magna mater* (матері-природи), 3), в якості діви-незнайомки, коханої.

Як стверджує К. Юнґ, в давнину в жінці вбачали Єву або Єлену, Софію чи Марію, яким відповідають такі риси, як імпульсивність, емоційність, інтелектуальність, непорочність і чеснота [5, с. 195]. Отже, опираючись на традиційність символіки, реципієнту здається, що кожна з героїнь постає втіленням одного з них. Так Ґріджія символізує інстинктивність, емоційність спокусниці Єви («Sie sah so natürlich lieblich aus wie ein schlankes giftiges Pilzchen» [9, с. 17] / «Вона виглядала так природньо мило, наче стрункий отруйний грибочок» (переклад – Л. Г.). У свою чергу, Португалка виступає в образі самодостатньої, інтелектуальної Софії («er war (zu ihr) freundlich und zätrlich wie zu einem edlem Geschöpf, das man bewundert» [8, с. 66] / «Він був (з нею) люб'язним та ніжним, як з благородним створінням, яким милуються» (переклад – Л. Г.) Натомість Тонка наче змальована з доброчесної, непорочної Марії («... ihr Gesicht hatte, ohne schön zu sein; etwas Deutliches und Bestimmtes. Nichts darin hatte jenes Kleine, lustig Weibliche, das nur durch Anordnung wirkt; Mund, Nase, Augen standen deutlich für sich, vertrugen es auch für sich betrachtet zu werden, ohne durch anderes zu entzücken als ihrem Freimut und die über ganze genossene Frische» [8, с. 87] / «... в її обличчі, хоч і не вродливому, було щось виразне та зрозуміле. В нім не було найменшої дрібниці від вдаваного специфічно жіночного; рот, ніс, очі були просто собою, не потребуючи жодних доповнень, підкуповуючи своєю відвертістю і розлитою в них свіжістю» (переклад – Л. Г.).

Надаючи кожній з героїнь фольклорних, міфологічних та релігійних ознак символу, автор відносить їх до «вищої сфери» – світу значень та смислів. А це, як стверджує Н. Арутюнова, обумовлює вибір тих категорій, які здатні піднятись до символів [1, с. 84-85]. Для досягнення символізації образів Р. Музіль нерідко залучає безжалісні сили природи і таємничі сили долі, космічні тіла та дорогоцінні каміння, рослини та тварин. Відтак, будуючи архетипний образ жінки, Р. Музіль майстерно демонструє накладання символічних аспектів один на одного. Як приклад, символічний образ Ґріджії навантажений своєрідною зооморфною символікою, що служить натяком на природний фон та викликає в реципієнта цілий комплекс інтуїцій. Отримавши ім'я корови Ґріджії (італ. «grigia» – сіра), образ героїні Лене Марії Ленці вступає в асоціацію з фігурою тварини, що нерідко зустрічається в єгипетській, кельтській та германській міфології (корова виступає символом родючості, достатку). «Sie hieß Lene Maria Lenzi; das klang wie Selvot und Gronleit oder Malga Mendana, nach Amethystkristallen und Blumen, er aber nannte sie noch lieber Grigia, mit langem I und verhauchtem Dscha, nach der Kuh, die sie hatte, und Grigia, die Graue, rief. [9, с. 53] / «ЇЇ звали Лене Марія Ленці, це звучало наче Сельвот і Ґронлайт або ж як Мальґа Мендана, що нагадувало аметистові кристали й квіти, проте він полюбляв називати її «Ґріджія», протягуючи «і» та придихаючи «дж» – за кличкою її корови, яку вона називала «Ґріджією», «Сіркою» (переклад – Л. Г.). В даному контексті масштабність образу Ґріджії Д. Давліанідзе обумовив, наділивши її рисами богині Ізіди: «Ця міфологічна паралель досить вдало вплетена в тканину тексту: Гомо називає кохану кличкою корови, а роги корови та місяць – символ, який об'єднує всі три новели «Трьох жінок» – невід'ємні атрибути Ізіди» [8, с. 350].

В процесі реалізації образу жінки у кожній з новел зримо проступають матеріальні носії символу, такі як порівняння, метафора, художні деталі, пейзажі, інтер'єр тощо. Усе це надає образам ідейного змісту. До прикладу, інстинктивність та емоційність Ґріджії неодноразово порівнюється з природою: «... die Natur nicht weniger als natürlich ist; sie ist erdig, kantig, giftig und unmenschlich in allem, ... weil sie so sehr einer Frau ähnlich» [8, с. 53] / «... природа є нічим іншим, ніж природне; вона – земляна, жорстка, токсична та нелюдська у всьому, ... тому що так схожа на жінку» (переклад – Л. Г.).

Одну з ключових позицій у структурі новел «Ґріджія» та «Португалка» посідає *пейзаж*. За допомогою зображення картин природи автор розкриває якісний та кількісний порядок прихованої напруги. Деталізованими описами природи Р. Музіль виражає душевний стан, внутрішній світ, домінантні риси характеру протагоністів. Його численні пейзажні деталі несуть додаткове функціональне навантаження, додають тексту символічної заряджености, спонукаючи реципієнта до мислення, співпереживання та розуміння авторської ідеї. Така деталізація пейзажу у художній літературі, як вважає Х.Е. Керлот, – не випадкова, оскільки в символізмі існує давня традиція – вважати різні світи (або зони) різними планами буття. Тому значимість «вибраного місця» визначена значимістю виплеканого образу, який воно породило [5, с. 384]. Відтак, первозданність весняної Ферзенької долини (нім. Fersental) у «Ґріджії» – символ початку чогось нового, *«іншого буття» «anderes Zustandes»* для головного героя Гомо: «Es war ein schönes Leben, das da seinen Anfang nahm. Tagsüber auf den Bergen, bei alte geschütteten Stolleneingängen und neuen Schurfversuchen, oder den Wegen das Tal hinaus, wo eine breite Straße belegt werden sollte, in einer riesigen Luft, die schon sanft und schwanger von der kommenden Schneeschmelze war» [8, с. 42] / «Життя, яке брало тут початок,

було прекрасним. Щодня в горах, де вони розчищали старі засипані входи до штолень та копали нові шурфи, чи на спусках в долину, де слід прокласти нову дорогу, на всеохоплюючому повітрі, яке вже стало м'яким та вологим від снігу, що ось-ось розтане» (переклад – Л. Г.).

Символічний образ природи у новелістиці Р. Музіля надає конкретним явищам узагальненого змісту. Тут важко не погодитись з думкою О. Веселовського, яку він виводив з образно-психологічного паралелізму. Загальний тип символу такий: картина природи, а поряд з нею така ж з людського життя; не збігаючись із об'єктивним змістом, вони віддзеркалюють одне одного [2, с. 107]. Тому, якщо весна породжує ряд інтуїцій щодо початку нового життя, то осіння пора символізує завершальну його стадію – смерть. Ось опис цього явища в новелі «Ґріджія». «Homo fühlte an irgendetwas, dass er bald sterben werden, er wusste bloß noch nicht, wie oder wann. Sein altes Leben war kraftlos geworden; es wurde wie ein Schmetterling, der gegen den Herbst zu immer schwächer wird. Es wurde am stärksten, als die Heuerernte kam» [8, с. 56-57] / «Гомо чомусь відчував, що незабаром помре, тільки він ще не знав, як і коли. Його попереднє життя ставало безсилим, наче метелик, який до настання осені стає дедалі слабшим. Це все ще підсилилось, коли прийшла пора сінокосу» (переклад – Л. Г.).

У цьому контексті мова йде про притаманну малій прозі Р. Музіля *традиційну* символіку (фольклорну, міфологічну, релігійну, літературну): усталені образи-символи, які закріпилися за певними, здебільшого природними об'єктами та явищами, в суттєвих ознаках яких вбачаються певні аналогії з ціннісними проявами людського життя.

Хоч назва трилогії та окремих новел вказує на важливість жіночих образів, інтерес автора зосереджений на розкритті чоловічого світу. Відтак, чуттєвий образ жінки разом з власним, має значення вказівки на предмет, явище або ідею, які безпосередньо не входять в зображуване. Послуговуючись такими ірреалістичними поняттями, як «візія», «спогад» та «сон», що притаманні письменникам-модерністам, Р. Музіль увиразнює жіночі образи крізь *візію чоловіка*. Жінка представлена очима чоловіка з перспективи *іншого*, наче відображення його внутрішнього світу.

Для розкриття обраної проблематики доцільно звернути увагу на трактування символу А. Лосєва: «Будь-який символ речі є, перш за все, його відображенням, проте не кожне відображення речі є її символом» [7, с. 21]. Опираючись на це спостереження, спробуємо провести паралель між функцією жіночих образів-символів усіх трьох новел Р. Музіля. Кожна з новел названа іменем головної героїні, яка, як зазначив дослідник А. Фрізе, є застережливим символом трагедії для її партнера: «Гріджія, Португалка і Тонка – селянка, аристократка та продавчиня – три жінки, чужі і водночас такі рідні створіння, стали долею для чоловіків, пов'язаних з ними» [9, с. 56].

На відміну від чоловічих, жіночі образи – нерухомі, поетично символічні, які уособлюють жіноче начало та світ, в яковому співіснують протилежності. Така внутрішня цілісність головних героїнь постає певним контрастом з розпорошеністю партнерів, наче в дзеркалі відображаючи справжні їхні обличчя. Проте було б помилковим стверджувати, що символічний образ жінки в новелах – це щось хаотичне, що не має форми. Символічна площина жіночих образів наділена різноманітними значеннями, яка керована переважно практикою традиційного символу.

Концентруючи увагу на понятті *«відображення»* чоловічих образів, стає зрозумілим, що це не просто фізичне чи фізіологічне віддзеркалення дійсності. Мова йде про особливості відтворення, що проходить крізь свідомість та мислення протагоніста, тобто є смисловим відображенням. Тут символ жінки виступає символом буття та реальності головного героя Р. Музіля– чоловіка, який безнадійно заплутався в тенетах рефлексії. Відтак, у «Гріджії» на переломному моменті свого життя перебуває Гомо. Про це свідчать перші рядки новели: «Es gibt im Leben eine Zeit, wo es sich auffallend verlangsamt, als zögerte es weiterzugehen oder wollte seine Richtung ändern. Es mag sein, daß einem in dieser Zeit leichter ein Unglück zustößt» [9, с. 5]. / «У житті настає час, коли воно різко сповільнюється, ніби вирішує, чи йти йому далі, чи хоче змінити свій напрям. Може трапитись, що хтось у такий час легко зіштовхнувся з нещастям» (переклад – Л. Г.). У «Португалці» барон фон Кеттен намагається відшукати свій шлях до фізичного та духовного зцілення: «Er vermöchte den letzten Entschluss nicht zu finden, der ihm sein ganzes Dasein lang spielend leicht gewesen war. Pferde satteln, Harnisch anschnallen, ein Schwert ziehen, diese Musik seines Lebens war ihm misstönend; Kampf erschien ihm wie eine sinnlos fremde Bewegung, selbst der kurze Weg eines Messers war wie eine unendlich lange Straße, auf der man verdorrt» [8, с. 81] / «Він не міг знайти останнє рішення, яке він впродовж цілого свого життя міг знаходити, граючись. Осідлати коня, одягти лати, оголити меча – все те, що було музикою його життя, тепер різало йому слух, боротьба, яку він вів, здавалась йому безглуздим чужим рухом, і сам короткий шлях меча був наче безкінечна довга дорога, на якій в'януть» (переклад – Л. Г.). А протагоніст «Тонки», проходячи нелегкі випробування долі, займається постійним інтелектуальним пошуком істини неможливого з наукової точки зору явища: «..., denn ist man so entblößt von sich und einen Werken wie in dieser Zeit des Lebens, wo eine fremde Gewalt alles von den Knochen reißt. Man ist ungeschützter in dieser Zeit als sonst» [8, с. 84] / «..., тому, що ніколи людина не буває такою самотньою та розгубленою, як у цей період життя, коли чужа груба сила зриває все до кісток. У цей час стаєш більш беззахисним ніж будь-коли» (переклад – Л. Г.).

Характеризуючи образотворення Р. Музіля, не можна оминути роль та значення традиційної символіки. Проте, щоб донести до реципієнта основну ідею творів, художній задум зобов'язує прозаїка використовувати *індивідуально-авторські* образи-символи. Наприклад, символ *«сніжинки у літню пору»*, з якою автор порівняв Тонку «... solcher Mensch, solche mitten in einem Sommertag ganz allein niederfallende Schneeflocke...» [8, с. 97] / «... така людина, така сніжинка, яка впала посеред одного сонячного дня....» (переклад – Л. Г.). У той час, коли Тон-

ка – це образ середньостатистичної жінки, то *сніжинка влітку* – символ неповторності кожної людини, як і дане природне явище, зіштовхнувшись з яким, вчений розум втрачає рівновагу. Семантика сніжинки як образу-символу складна та багатозначна. На думку Д. Давліанідзе, – це образ, на якому тримається вся смислова полівимірність новели «Тонка» ... [8, с. 350].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Образи-символи у творах Р. Музіля не завжди чіткі та зрозумілі для реципієнта, оскільки мають складну та неоднозначну семантику в тканині художнього тексту. Тут, символи, наче категорія без адресата, яку завжди можна інтерпретувати по-різному. Втім, як зазначив Д. Давліанідзе, хоч «новели Р. Музіля й насичені символікою, все ж це не вихолощує художньої реальності «Трьох жінок», не розріджує дію новел, в ході якої зіштовхуються один з одним цілком реальні характери» [8, с. 350].

Специфіка образотворення Р. Музіля синтезує всі сфери його творів у змістовному та формальному аспектах. У трилогії новел «Три жінки» вона має здебільшого символічний, а відтак фольклорний, релігійний, міфологічний чи стихійний характер. Символіку Р. Музіля можна поділити на *традиційну* (етнічні, предметні, рослинні та тваринні символи) та *індивідуально-авторську*, яка передає його особисте уявлення автора про світ та дійсність.

Список літератури:

1. Арутюнова Н.Д. Образ, метафора, символ / Н.Д. Арутюнова // Res Philologica. Филологические исследования. Памяти академика Г.В. Степанова. – Москва – Ленинград, 1990. – С. 71-88.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика А.Н. Веселовский – М.: Художественная литература, 1980. – 649 с.
3. Гром'як Р.Т. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
4. Зимомря І. Австрійська мала проза XX століття: художня світобудова / Іван Зимомря – Дрогобич-Тернопіль: Посвіт, 2011. – 396 с.
5. Керлот Х.Э. Словарь символов / Х.Э. Керлот. – М.: «REFL-book», 1994. – 607 с.
6. Ковалів Ю. Символ // Літературознавча енциклопедія: У 2 т. – К., 2007. – Т. 2. – С. 389-390.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
8. Музиль Р. Избранное: Сборник / Роберт Музиль. – М.: Прогресс, 1980. – 398 с.
9. Musil R. Drei Frauen, Im Anhang: Autobiografisches aus dem Nachlass sowie ein Nachwort von Adolf Frise / Robert Musil. – Reinbek bei Hamburg, 2007. – 160 s.

Голомидова Л.В.
Ужгородский национальный университет

ОБРАЗОТВОРЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ СИМВОЛОВ У НОВЕЛЛАХ РОБЕРТА МУЗИЛЯ

Аннотация
В статье сделано попытку исследовать теоретические вопросы относительно символизации художественных образов. Определены главные пути реализации образов-символов в текстовой структуре новелл Р. Музиля «Гриджия», «Португалка», «Тонка», которые входят в трилогию «Три женщины». Акцентировано внимание также на роли и функции символов в образотворении австрийского писателя в контексте малой прозы. Указано на их значение и место в художественных произведениях как одного с ключевых элементов композиции.
Ключевые слова: символ, символизация, художественный образ, архетип, образ-символ, пейзаж.

Holomidova L.V.
Uzhhorod National University

THE CHARAKTER-CREATIONAL FUNCTION OF THE SYMBOLS IN THE NOVELS OF ROBERT MUSIL

Summary
The attempt to explore the theoretical question of symbolization of the characters was made in this article. The main ways to implement characters-symbols in the text structure of stories by Robert Musil «Gridzhiia», «Portuguese» and «Tonka», included into the trilogy «Three Women» were outlined. The role and functions of the characters in the character-creation process of Austrian writer in the context of small prose were also paid attention to. Their importance and place in literary works as one of the key elements of the composition were outlined as well.
Keywords: symbol, symbolism, character, archetype, image, character-symbol, landscape.

УДК 821.161.2.09(092)(477.83|.86)

ПРЕЗЕНТАЦІЯ НАЦІОЦЕНТРИЧНОЇ КУЛЬТУРНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ІВАНА ФРАНКА НА СТОРІНКАХ ГАЗЕТИ «KURJER LWOWSKI»

Грабівська Г.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянута реалізація базових положень культурної концепції Івана Франка, репрезентованих в інформаційних замітках і аналітичних статтях ученого, вміщених у газеті «Kurjer Lwowski». Проаналізовані націоцентричні акценти інформування про культурні події, узагальнення реального стану й перспектив розвитку української культури Галичини. Охарактеризовано наступальну стратегію утвердження національних цінностей у низці публікацій І.Франка на шпальтах газети «Kurjer Lwowski».
Ключові слова: Іван Франко, концепція культури, націоцентризм, польськомовна преса Галичини.

Постановка проблеми. Понад століття минуло від Франкових часів, проте залишається по-сучасному актуальною культурна концепція видатного українського митця і вченого. У ній запропоновано стратегію державо- і націєтворення, реалізація якої може забезпечити сучасній Україні надійні орієнтири побудови націоцентричного культурно-інформаційного простору, що є нагальним завданням у боротьбі за збереження державного суверенітету в умовах війни, в тому числі інформаційної. Цінність концепції Івана Франка не в останню чергу полягає у відмові від наслідувальних стратегій культурного будівництва, які передбачають орієнтацію на певні зарубіжні зразки – за часів Франка це були дві антагоністичні імперії, Російська і Австро-Угорська. Сучасний культурний розвиток України також перебуває під загрозою можливості добровільної відмови від питомих українських традицій і цінностей через наслідування або російського імперського шляху розвитку, або некритичного засвоєння еталонів західного лібералізму.

Всебічний науковий аналіз української культурної моделі, запропонованої у численних працях І. Франка, покликаний сьогодні актуалізувати ідеї видатного мислителя, розкрити їхній культуротворчий потенціал в сучасних умовах і озброїти українське громадянське суспільство розумінням адекватної стратегії побудови культурно-інформаційного простору нашої держави. У цьому й полягає мета пропонованої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Аналіз і вивчення науково-критичної спадщини Франка, – зазначав О. Білецький, – яка, зібрана докупи, склала б понад півтора десятка томів, завдання недалекого майбутнього. Франко був одним із фундаторів українського літературознавства; вплив його на розвиток українського літературознавства факт незаперечний» [1, с. 78].

Одним із важливих материків Франкової наукової і публіцистичної спадщини є співпраця в польськомовній періодиці, зокрема в галицькій газеті «Kurjer Lwowski». У цьому часописі І. Франко інформував польськомовну громадськість щодо українських питань, чільне місце серед яких посідали літературні та театральні події та явища, а також проблеми українських фольклору та етнографії. Публікації можна згрупувати у певні тематичні блоки: «Руський театр», «Галицько-Руська бібліографія Левицького», «Періодичні видання Галичини», «Шевченко на сторінках «K.L.» та деякі інші, а також численні повідомлення інформативного характеру. Польськомовний науковий і публіцистичний доробок І. Франка став предметом вивчення багатьох українських і польських дослідників, зокрема Г. Вервеса, В. Корнійчука, М. Купльовського, М. Мороза, Є. Нахліка, Г. Паздра, М. Якубця, Б. Якимовича та ін. Однак окремого дослідження, присвяченого цілісному розглядові проблеми Франкового доробку як літературного й театрального критика на сторінках часопису «Kurjer Lwowski», на жаль, поки що не існує. Перелічені ж розвідки, що постали переважно ще за радянських часів, мають на собі певний відбиток ідеологічно заангажованого трактування проблеми, тож нині потребують переосмислення. Окремі аспекти проблеми по-новому, з позицій сучасної гуманітаристики, намагалися також розв'язати у своїх статтях І. Цвик, О. Дорофтей, С. Пушак, С. Кость, М. Гнатюк та інші дослідники, проте стан вивчення проблеми все ж не можна поки що вважати достатнім. Це й зумовлює **актуальність** теми пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу. Праця Франка як співробітника часопису була систематичною, цілеспрямованою, глибоко продуманою. Публіцист намагався якнайповніше розкривати український літературний, театральний і загалом культурний процес, вказуючи на його вагу, значення й специфіку. У колоніальних умовах Галичини він утверджував українські сутності, націотворчі вартості, самобутність української духовності загалом. Поряд з інформативністю, яка становить загальну вимогу газетних жанрів, у багатьох Франкових виступах знаходимо «зерна» теоретичної думки, влучні спостереження з царини літературо- й театрознавства.

Специфіка умов співпраці І. Франка з часописом «Kurjer Lwowski» (1887–1897) накладала певний відбиток на публікації, змушуючи зважати на редакційну політику видання. І. Франко іронічно називав це співробітництво «у наймах у сусідів». Проте незважаючи на низку об'єктивних і суб'єктивних труднощів, письменник послідовно й цілеспрямовано презентував значущі події українського культурного життя Галичини, вміщував і оглядові інформаційні замітки, і глибокі аналітичні статті, присвячені помітним літературним і театральним явищам.

© Грабівська Г.І., 2017

У дослідженні публікацій І. Франка на шпальтах часопису «Kurjer Lwowski» (далі – «K.L.») ми вирізняємо дві, на наш погляд, істотні проблеми: відображення в цих матеріалах літературознавчої і ширше – культурницької – концепції письменника, а також специфічну стратегію презентації подій українського культурного життя Галичини для польськомовного читача – дуже неоднозначного реципієнта, здебільшого адепта імперської польської культурної політики. І. Франко пильно стежив за всіма проявами суспільно-культурного життя українців, зокрема, і в науковій галузі. Будучи штатним працівником «K.L.», він намагався подати полякам якнайширшу інформацію, розкриваючи прагнення українців до національного самоствердження.

Україноцентрична громадянська і творча позиція І.Франка часто спричиняла різко негативну реакцію оточення – не лише польського, а й конформістськи налаштованого українського населення Галичини. Цю позицію І. Франко виразно артикулював у своїй статті «Поза межами можливого» у вигляді національного імперативу: «Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування одної нації над другою, або хворобливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими» фразами покрити своє духовне відчуження від рідної нації» [5, с. 284]. Ця концепція І. Франка була повною мірою представлена в його публікаціях у «K.L.», особливо в широких аналітичних публікаціях. До них належать передусім статті про Шевченка, театральні рецензії, розвідки, присвячені українській бібліографії та ін. У передмові до публікації трьох перекладених українською мовою статей І. Франка про Шевченка на сторінках «K.L.» М. Мороз зазначав: «Однією з найважливіших тем Франкових виступів перед іншомовним читачем є життя і творчість Т. Г. Шевченка. Лише польською мовою ним написано тринадцять статей, заміток, інформацій про різні, *часто полемічні* (курсив мій. – Г. Г.) проблеми вивчення і популяризації творчості Кобзаря» [3, с. 177]. Постать Шевченка в ті часи, як і сьогодні, викликала неоднозначні інтерпретації, генеруючи найважливіші для національного самоусвідомлення запитання. І. Франко активно включився в дискусію, запропонувавши свою версію трактування поезії Кобзаря і його ролі в становленні нової літератури й утвердженні української національної ідеї. Іван Франко, за словами М. Гнатюка, був одним з найвагоміших фундаторів наукового шевченкознавства як окремої самостійної літературознавчої дисципліни. Його здобутки та ідеї актуальні в цій галузі й сьогодні.

Однією з найпомітніших і найвагоміших публікацій про Кобзаря на шпальтах «K.L.» є стаття під невибагливою назвою – «Тарас Шевченко». Це, власне, була надрукована версія доповіді, яку Франко виголосив у товаристві «Польська бібліотека» («Biblioteka Polska» – польське історико-літературне товариство, яке заснували у 1838 році в Парижі А. Міцкевич та А. Чарторийський) у Відні. «K.L.» оприлюднив її вже на початку березня (український переклад розвідки здійснили працівниці Інституту франкознавства ЛДУ ім. І. Франка Ангеліна Кабайда та Ірина Михайлюк).

У доповіді здійснено огляд історичного розвою української літератури XIX століття, на тлі якого постать Шевченка вирізняється як своєрідний «центр кристалізації» нового українського письменства: «Українська література XIX ст. розвивається серед дуже несприятливих обставин. Національна самосвідомість пробуджується в українському суспільстві дуже повільно і нерівномірно, політичне життя у більшої частини цього суспільства досі загальмоване, а в другій частині, в Галичині, через слабкість своїх складових чинників і брак незалежної інтелігенції приречена на безплідність і залежність від вітрів, що віють згори» [6, с. 2].

Доповідач характеризує колоніальне становище України, сумнозвісний Емський указ, «слабкість цивілізаційного елементу» в Галичині. Але підкреслює: «...Українська література – це не штучний витвір [...]. Її корінь росте глибоко в потребі понад двадцятимільйонної маси» українського народу, вона є «результатом неодмінної потреби народних мас, є вимогою цивілізації»; вона є «результатом і виразом українського історичного життя, виразом народних традицій [...], духовною потребою» [6, с. 2]. Українська література має велику історію – І. Франко говорить про «прекрасне «Слово о полку», гарячий патріотизм Іпатіївського літопису та багато інших творів» [6, с. 2].

Після трьох століть занепаду «під польською владою південно-руське життя «буйніше почало підніматися», і в роках 1570-1780 у Львові, Острозі, Вільні, Луцьку й нарешті в Києві виникли «потужні і широкі зав'язки нової літератури». У XVIII ст. «скарби минулих віків були й надалі духовною поживою [...], не давали заглушити думок *про самостійність*, про широку політичну діяльність, про широке зростання *духовних інтересів*» [6, с. 3] (курсив мій. – Г. Г.). Кінець XVIII ст. приніс в Україну впливи з Європи, які збудили народні традиції до нового життя. З'являється українська школа у польській літературі. Студенти з України навчаються в європейських університетах. Г. Сковорода, «могутня постать Каразіна»; І. Котляревський, університетський Харків, що «став першим осередком українського духовного життя». Визначні таланти з Правобережної України «тягнулися до Варшави [...] допомагали у розвої нової романтичної літератури, а згодом з Крашевським і Коженьовським закладали фундамент під школу реальну і реалістичну», – зазначає доповідач [6, с. 3].

Так публіцист охарактеризував «інтелектуальне тло», на якому з'явився Шевченко. Цей своєрідний вступ до основного предмету доповіді є лаконічним, але промовистим утвердженням самобутності багатовікової трагічної історії української нації, її самостійності й сили, її здобутків на культурному полі. Деякі звернення до теми польських впливів, польсько-українських культурних взаємин у цій доповіді цілком зрозумілі.

Доповідь містить спостереження, які глибинно розкривають екзистенційну філософію самого Франка-поета: «...Якщо з чисто людського почуття ми повинні обурюватися на долю, яка так часто кривдила поета, то з артистичного огляду нам би довелось благословити її. Страждання людини, особистості перетопилися для нас у брильянти, якими пишається український народ,

має право пишатися вся Слов'янщина». Без тих тяжких випробувань не зміг би поет «видобути зі своїх грудей таких глибоко правдивих, натуральних і зворушливих тонів, які видобувати вміє тільки один народ зі своїх мільйонових грудей і вікового досвіду» [6, с. 3].

У доповіді І. Франко пропонує періодизацію творчості Шевченка, яка не втратила своєї актуальності й нині, наводить глибокий аналіз кожного з періодів, а завершує своє дослідження висновком, що «жадоба життя пробивається» в усіх творах Шевченка, як «золота нитка в різнобарвній тканині». Вільне життя, всебічний, нічим необмежений розвиток і людини, і суспільства – це той ідеал, якому поет був вірний усе життя. Було б однобічним, на погляд критика, називати Т. Шевченка поетом лише селянства. Адже зобразив він не лише страждання селянки, а й молодої князівни, дружини генерала, вільненської жидівки. Немає у світовій літературі поета, який би так гаряче виступав в обороні жінки, який би так пластично зобразив щиро людський ідеал жінки-матері.

Ідейним лейтмотивом доповіді є утвердження національної самобутності української літератури, явлене у творчості Шевченка з особливою силою і виразністю. Пафос звільнення від імперського ярма, притаманний усій творчості Кобзаря, найбільше імпонує Франкові і становить центральну стратегему літературної і культурницької концепції вченого. Полемічна гострота окремих пасажів доповіді, як і інших Франкових публікацій про Шевченка в «K.L.», була спрямована передусім проти неодноразових спроб тогочасної офіціозної критики применшити значення творчості Кобзаря, звести його до ролі провінційного служителя «селянської музи». Життя і творчість поета-пророка, на думку І. Франка, становить міцний фундамент для національного самоусвідомлення українців, для утвердження самодостатньої і самоцінної літератури. І саме проти намагань імперської критики перекреслити набутки геніального українського поета передусім спрямовував полемічне вістря своїх виступів І. Франко.

Націоцентрична культурницька концепція І. Франка не менш виразно виявляється і в інших публікаціях, присвячених різноманітним проблемам розвою української культури на сторінках «K.L.». Автор послідовно пояснює свою позицію, піддаючи критиці різноманітні «ар'єргардні» погляди на українську культуру, якими в ті часи рясніли шпальти галицької (і не лише галицької) преси. Наведемо лише один промовистий приклад: заувагу І. Франка щодо фундаментальних особливостей духовного розвитку Галичини («Червоної Русі») в одній із публікацій, присвячених праці І. Левицького. Автор «Бібліографії» вважав, що лише «старий, історичний напрям був рушієм національного розвитку Галицької Русі, а національний, українофільський, напрямок вніс у цей процес замішання і розлад» [4, с. 253]. Франко заперечує таке твердження, акцентуючи увагу на тому, що самі факти, які згромадив бібліограф, повинні б переконати його в іншому. Публіцист підкреслює, що вже у XVIII ст. «розпочалося пожвавлення української літератури», вона «набрала актуального, національного значення». «Все те, що можна було б закинути передмові, – пише Франко, – не знижує вартості самого тексту «Бібліографії», перший том якої нині закінчений і є цінним надбанням української літератури» [4, с. 253].

У низці праць дослідника багато уваги приділено дискусіям зі спробами дезавуювати історичну значущість постатей Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки та ін. українських класиків у сучасному літературознавчому дискурсі, і вирізняє дві основні асиміляційні небезпеки: русифікацію і вестернізацію. Обидві вони деструктивні щодо українського культурного простору, тоді як єдиною конструктивною відповіддю на виклики сучасності є націоцентрична концепція І. Франка, яка сьогодні може стати тривкою основою для культурної модернізації України. Це означає осучаснення, адаптацію чи відродження національних культурних традицій, вироблення власного шляху, котрий би забезпечив утвердження України як рівноправного партнера у світовому культурному процесі. Саме з таких позицій виступав свого часу Іван Франко, активно і по-сучасному презентуючи українську культуру польськомовному читачеві, пропонуючи зразки методологічно виваженої, ґрунтовної і послідовної аналітичної та інтерпретаційної наукової стратегії.

Висновки. За слушним спостереженням П. Іванишина, «...Будь-який культурний імперіалізм обирає об'єктом своєї фальсифікації опорні елементи того чи іншого національного універсуму» [2, с. 85]. І за часів Франка, і в сучасних умовах об'єктом критичних атак стають класики національної культури, яких недоброзичливці намагаються опустити до рівня глухого провінціалізму. Проти цього рішуче виступав І. Франко, презентуючи українську культуру для польськомовного галицького читача «K.L.» як розвинуту традицію, котра активно модернізується в нових історичних умовах і пробуджує до життя величезний життєвий потенціал. Концепція І. Франка, репрезентована на сторінках часопису «Kurjer Lwowski», переконливо демонструє зрілість української культури, її теоретичної саморефлексії. Властивий їй націоцентризм сьогодні набуває особливої актуальності й окреслює перспективи **подальших наукових досліджень**.

Список літератури:

1. Білецький О. І. Шляхи розвитку дожовтневого українського літературознавства / Олександр Білецький // Білецький О. І. Зібр. праць: У 5 т. – Т. 2. – К.: Наук. думка, 1966. – С. 72-110.
2. Іванишин П. Іван Франко і національне буття: герменевтичні акценти: монографія / Петро Васильович Іванишин. – Дрогобич: Посвіт, 2016. – 172 с.
3. Мороз М. Статті І. Франка про Шевченка на сторінках «Kurjera Lwowskiego» / М. Мороз // Іван Франко. Статті і матеріали. – К., 1965, зб. 12. – С. 177–196.
4. Франко І. Галицько-руська бібліографія XIX ст. / Іван Франко // Франко І. Зібр. творів: У 50 т. – Т. 27. – К.: Наук. думка, 1980. – С. 253-256.

5. Франко І. Поза межами можливого / Іван Франко // Франко І. Зібр. творів: у 50 т. – Т. 45. – К.: Наук. думка, 1986.
6. Franko I. Taras Szewczenko / Iwan Franko// Kurjer Lwowski. – 1893. – № 62(3. III). – S. 2–3; № 63(4. III). – S. 2–3; № 64(5. III). – S. 2–3; № 66(7. III). – S. 3–4; № 67(8. III). – S. 3; № 68(9. III). – S. 3.

Грабивська Г.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОЦЕНТРИЧНОЙ КУЛЬТУРНОЙ КОНЦЕПЦИИ ИВАНА ФРАНКО НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «KURJER LWOWSKI»

Аннотация
В статье рассмотрена реализация базовых положений культурной концепции Ивана Франко, представленых в информационных заметках и аналитических статьях ученого, помещенных в газете «Kurjer Lwowski». Проанализированы нациоцентричные акценты информирования о культурных событиях, обобщение реального состояния и перспектив развития украинской культуры Галичины. Охарактеризовано наступальную стратегию утверждения национальных ценностей в ряде публикаций Франко на страницах газеты «Kurjer Lwowski».
Ключевые слова: Иван Франко, концепция культуры, нациоцентризм, польскоязычная пресса Галичины.

Grabivska H.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PRESENTATION OF IVAN FRANKO'S NATION-CENTRIC CULTURAL CONCEPT ON THE PAGES OF THE NEWSPAPER «KURJER LWOWSKI»

Summary
The article deals with implementation of basic principles of Ivan Franko's cultural concept represented in the information notes and analytical articles of the scientist and placed in the newspaper «Kurjer Lwowski». Nation-centric accents of informing about cultural events, a synthesis of the real state and development prospects of the Ukrainian culture in Galicia have been analyzed. The offensive strategy of national values assertment in a number of Franko's publications on the pages of the newspaper «Kurjer Lwowski» has been characterized.
Keywords: Ivan Franko, culture concept, nation-centric, the Polish press in Galicia.

УДК 811.111'

МЕТАФОРИЧНЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ КОНЦЕПТУ LIFE В АНГЛОМОВНІЙ АФОРИСТИЦІ

Грущак О.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена дослідженню англомовних цитат, афоризмів та афористичних висловлювань як домінантних засобів вербалізації феномену «життя» в англомовній картині світу. У статті аналізуються моделі утворення метафор на позначення концепту LIFE, зокрема, вивчаються антропоморфні, натуроморфні моделі та модель «життя – матеріальний об'єкт/предмет». Автор відзначає різний ступінь поширення цих моделей. Особлива увага приділяється вивченню специфіки метафоричної репрезентації концепту LIFE в англомовній афористиці.

Ключові слова: концепт, афоризм, цитата, метафора, концептуальна метафора, метафорична модель.

Постановка проблеми. Сучасне розуміння ролі метафори у процесі номінації полягає в тому, що вона є когнітивним механізмом, за допомогою якого абстрактні поняття осмислюються в більш конкретних термінах. Метафора є одним із фундаментальних прийомів пізнання й концептуалізації дійсності. Зокрема, за її допомогою людина намагається осягнути такий концепт, як «життя». Метафори, які використовуються в різних мовах для позначення даного концепту, свідчать про особливості його сприйняття носіями цих мов. Вивчення таких метафор сприяє розумінню ментальної специфіки її творців, їх ставлення до найвищої цінності, яка є у людини, – життя, що для сучасного глобалізованого світу є актуальним. Саме тому дослідження утворення метафор як засобів вербалізації концепту «життя» має особливе значення не лише для лінгвістики, а й культурології, когнітивної психології та інших наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Об'єктом лінгвістичних досліджень неодноразово ставала концептуальна метафора. Так, Н. В. Кабанцева на матеріалі англійської та української мов вивчала семантичні особливості метафори у публіцистиці [5], а О. Д. Макєдонова займалася виявленням механізмів утворення метафоричних моделей у рекламному дискурсі США та аналізом метафоричних схем, репрезентованих лексико-фразеологічними засобами у рекламних текстах [6]. Концепт «життя» також був предметом вивчення. Зокрема, О. О. Близнюк досліджувала лінгвокультурологічний аспект концептів «життя» і «смерть» на матеріалі паремійного фонду української та італійської мов [1], Н. Новікова вивчала мовне втілення концептуальної діади «життя – смерть» у російській фразеології, пареміології та афористиці [7], Є. О. Демідкіна зосередила свою увагу на фразеологізмах, пареміях та афоризмах як засобах об'єктивації концепту «Leben» у німецькій мовній картині світу, досліджувала етнокультурну специфіку експлікації метафоричних образів життя на рівні німецьких vita-фразеологізмів, vita-паремій та vita-афоризмів [3, 4]. Проте праць, присвячених вивченню метафоричних моделей з концептом «життя» в афористиці на матеріалі англійської мови, нами не було виявлено, що й зумовило вибір теми даного дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численність праць, присвячених вивченню метафор зі значенням «життя» в різних мовах, в науковій літературі немає ґрунтовних праць, у яких вивчались би метафоричні моделі з концептом «життя» на матеріалі англомовних афоризмів, афористичних висловлювань, цитат.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розглянути концептуальну метафору як засіб вербалізації концепту *LIFE* в англомовній афористиці. Дана мета конкретизується у таких завданнях: виявити та описати типологію концептуальних метафор «життя», побудувати когнітивну афористичну модель концепту *LIFE*; на основі лінгвокогнітивного аналізу афоризмів як домінантних засобів вербалізації феномену «життя» в англійській мовній картині світу виділити з різним ступенем вживання афористичні когнітивні метафори зі значенням «життя» і визначити на їх основі концептуальні складові досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом даної розвідки слугували цитати, афоризми та афористичні висловлювання представників інтелектуальної та культурної еліт, письменників, політичних та громадських діячів із лексемами «life», «live», аналіз яких, у свою чергу, дав можливість виявити та описати метафоричні моделі життя, притаманні англійській та американській лінгвокультурам. Звернення до афоризмів як до матеріалу дослідження не є безпідставним, адже в них у концентрованому вигляді відображено уявлення про життя загалом і місце людини у життєвому просторі.

Концепт «життя» в англомовній афористиці репрезентований антропоморфними, артефактними, фізичними, абстрактно-філософськими, емоційно-психологічними, соціальними, натуроморфними та медичними когнітивними метафоричними моделями, серед яких домінантною є абстрактно-філософська, що обумовлена, зокрема, абстрактно-філософською природою самого явища «життя». Зазначимо, що у даній розвідці головну увагу буде приділено аналізу таких основних моделей англомовної метафори «життя», як антропоморфної, натуроморфної та моделі «життя – матеріальний об'єкт/предмет». З метою створення більш повного уявлення про специфіку вищезгаданих моделей будуть продемонстровані типові ситуації з різним ступенем поширення. Дослідження домінантної

© Грущак О.М., 2017

(абстрактно-філософської) моделі «життя» здійснюється нами лише поверхнево, цей різновид моделі варто піддати ґрунтовному висвітленню в окремій роботі.

Антропомофрна метафорична модель належить до найбільш давніх моделей аналогійного уподібнення. Вона є результатом проеціювання людиною самої себе, власних проявлянь, властивостей на навколишній світ. Метафора такого типу утворюється за рахунок порівняння предметів і явищ навколишньої дійсності з людською подобою, її якостями, діями, психологічними станами.

Вербалізована концепцетуальна метафора «життя – людина» є репрезентована у запропонованих нижче афоризмах, у яких іменник *life (життя)* корелює з предикатами фізичної дії, що можуть мати як цілеспрямований, так і нецілеспрямований характер. При характеристиці концепту «життя» метафоричного значення набувають лексеми: ***to look** (дивитися)*, **to frown (at)** (насуплюватися), **to return** (повертати), ***to knock** (вдарити)*, ***to give** (давати)*, тобто дієслова, що позначають цілеспрямовану дію, виконувану суб'єктом у просторі, а волюнтативне дієслово ***to want** (хотіти)* передає дію нецілеспрямованого характеру.

***Life** is not separate from death. It only **looks** that way.*

Life is a mirror, if you frown at it, it **frowns back**; if you smile, it **returns** the greeting.

*Sometimes **life knocks** you **on** your ass... get up, get up, get up!!! Happiness is not the absence of problems, it's the ability to deal with them.*

*I believe when **life gives** you lemons, you should make lemonade...and try to find someone whose life has given them vodka, and have a party.*

***Life**'s under no obligation to give us what we expect.*

*There are two basic motivating forces: fear and love. … When we are in love, we open to all that **life has to offer** with passion, excitement, and acceptance.*

*«Oh, **Life**, I am yours. Whatever it is **you want of** me, I am ready to give.*

Афоризм *«Life's a bitch, and **life's got** lots of **sisters**»* є зразком антропоморфної метафори спорідненості. Даний приклад, окрім дієслівної конструкції ***to have got*** у реченні вжитої у формі 3-ої особи однини ***('s got)*** містить лексему ***sister** (сестра)*, що входить у лексико-семантичну антропоморфну групу «сім'я».

Зауважимо, що приклади персоніфікації переважно мають нейтральну оцінку дій, проте у поданих нижче афористичних висловлюваннях, які репрезентують метафору «життя – агресор», простежується й негативна конотація, оскільки для позначення дій людського індивіда використовуються лексеми ***to kill, to break***, що мають значення «вбивати», «ламати». Семантика цих дієслів передбачає використання сили руйнівного характеру.

***Life** is hard. After all, it **kills** you.*

*Attack **life**, it**'s going to kill** you anyway.*

***Life will break** you. Nobody can protect you from that, and living alone won't either, for solitude will also break you with its yearning. You have to love. You have to feel. It is the reason you are here on earth.*

У розглянутих вище прикладах мала місце персоніфікація феномену «життя», воно сприймалося там саме як суб'єкт, здатний до цілеспрямованої діяльності, пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності. А тепер наведемо афористичні висловлювання, у яких життя корелюється вже з особою, на яку спрямована певна діяльність, увага тощо.

*Keep love in your heart. A life without it is like a sunless garden when the flowers are dead. The consciousness of loving and being loved **brings** a warmth and a richness **to life** that nothing else can bring.*

*There are two basic motivating forces: fear and love. When we are afraid, we **pull back from life**.... Evolution and all hopes for a better world rest in the fearlessness and open-hearted vision of people who **embrace life**.*

*We can never **judge the lives** of others, because each person knows only their own pain and renunciation. It's one thing to feel that you are on the right path, but it's another to think that yours is the only path.*

*You cannot find peace by **avoiding** life.*

Сприйняття «життя» як особи у предметній метафорі передається предикативами, вираженими дієсловами ***to embrace (обіймати), to judge (судити), to avoid (уникати)***, фразовими дієсловами, напр.: ***to pull back (відступати)***, дія яких спрямована на об'єкт, репрезентантом якого на мовному рівні виступає іменник ***life** (життя)* у формі однини або, у поодиноких випадках, у формі множини lives.

Подане нижче висловлювання також є прикладом осмислення «життя» як істоти, на що вказують предикати, репрезентовані дієсловом ***to love*** «любити» і дієслівною конструкцією ***to be in love with*** «бути закоханим у» та лексема ***life (життя)***, яка виконує семантичну роль об'єкта пропозиції.

*To be creative means **to be in love with life**. You can be creative only if you life enough that you want to enhance its beauty, you want to bring a little more music to it, a little more poetry to it, a little more dance to it.*

При проведенні даного дослідження нами було виявлено велику кількість афоризмів, у яких представлена власне антропоморфна метамодель, що свідчить про надзвичайну антропоцентричність метафоричної картини світу, створеної людиною.

Модель «життя – матеріальний об'єкт/предмет». Предметна концептуалізація феномену «життя» в англомовних афористичних висловлюваннях і цитатах базується на уподібненні життя до явищ предметного, речового світу, а також до матеріальних результатів діяльності людини (артефактів).

«Життя» в англомовних афоризмах сприймається не лише як об'єкт-особа, на яку спрямовано певну діяльність, увагу та ін., що вже було продемонстровано вище, а й як об'єкт-предмет, що репрезентовано у таких висловлюваннях.

*Life has no remote....get up and **change it** yourself!*

*Life is a blank canvas, and you need **to throw** all the paint **on it** you can.*

Life is too important to be taken seriously.

***Life is** 10 percent **what you make it** and 90 percent how **you take it**.*

*That's the thing about life. A lot of the time, it isn't easy at all. We just have to **try to make the best of it**.*

*Never mistake knowledge for wisdom. One helps you make a living; the other helps you **make a life**.*

За цією ж моделлю утворені поширені в англомовній афористиці метафори, у яких абстрактним поняттям надаються властивості конкретних предметів, матеріалів і речовин. Як от у наведених нижче афоризмах абстрактне поняття ***life*** набуває ознаку, виражену квалітативом ***hard***, що, по суті, є властивістю матеріалів/предметів.

*No matter how **hard life** is, don't lose hope.*

*This life's **hard**, but it's harder if you're stupid.*

*Sometimes life is too **hard** to be alone, and sometimes life is too good to be alone.*

Натуромофрна метамодель представлена фітоморфною та зооморфною моделями. При проведенні аналізу фактичного матеріалу були виявлені лише поодинокі випадки вживання зооморфної метафори, а це свідчить про те, що для англомовної афористики вживання такого роду метафор не характерне. Що ж стосується світу рослин, зазначимо, що з усього розмаїття флори джерелами метафоричної концептуалізації феномену «життя» виступають як узагальнена номінація рослин **(the flower)**, так й конкретні їхні різновиди, а саме **an onion**, ***a grapefruit***. Використання концепту «цибуля» при осмислюванні життя ґрунтується на здатності рослини через подразнення слизових оболонок інколи викликати сльози. Зіставлення життя з «грейпфрутом» базується на ознаках цього фрукту *(orangey-yellow; dimpled on the outside; wet and squidgy in the middle)*, чи особливостях його будови *(It's got **pips** inside)*.

Life is **the flower** for which love is the honey.

Life is like **an onion**: you peel it off one layer at a time, and sometimes you weep.

*Life... is like **a grapefruit**. Well, it's sort of **orangey-yellow** and **dimpled on the outside**, **wet** and **squidgy in the middle**. It's got pips inside, too. Oh, and some people have half a one for breakfast.*

До фітоморфних можемо віднести й метафору, у якій життя без кохання/любові зіставляється із окультуреним місцем зростання рослин – із садом без сонця, що об'єктивується ад'єктивальним словосполученням ***a** sunless **garden***.

*Keep love in your heart. **A life** without it **is** like **a** sunless **garden** when the flowers are dead. The consciousness of loving and being loved brings a warmth and a richness to life that nothing else can bring.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. При дослідженні метафоричної репрезентації концепту *LIFE* в англійській мові засобами афоризмів, було виділено такі понятійні сфери-джерела метафоричної експансії, як людина, предмети/речі, природа. У даній роботі виділено основні моделі англомовної метафори «життя» з різним ступенем поширення. Ці моделі, зрозуміло, не охоплюють усього реального спектру джерел метафоричної експансії, проте дають відносно повне уявлення про специфіку їх формування і вживання. При розгляді антропоморфної метафори було з'ясовано, що найбільш поширеними є метафори, у яких ключові слова позначають назви активних дій людини. В метафорах, утворених за моделлю «життя – матеріальний об'єкт/предмет», феномен «життя» сприймається як предмет, на який спрямовано певну діяльність, увагу. При утворенні натуроморфної метафори перевага надається використанню фітоморфних образів, зооморфні образи як основа її виникнення використовуються рідко.

Дослідження концепту LIFE надалі залишається перспективним. На нашу думку, доцільним є виявлення афористичних універсалій для багатьох мов та етнокультурної специфіки когнітивно-вербальної репрезентації досліджуваного концепту в різних мовних картинах світу. Особливий інтерес становить дослідження концепту LIFE у зіставному аспекті, зокрема, у порівнянні англомовних афоризмів з українськими як вербальними засобами об'єктивації концепту LIFE / ЖИТТЯ, що дасть можливість розширити знання про даний концепт в українській та англомовній концептосферах.

Список літератури:

1. Близнюк О. О. Концепти «життя» і «смерть»: лінгвокультурологічний аспект (на матеріалі паремійного фонду української та італійської мов): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.11 «порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / О. О. Близнюк. – Київ, 2008. – 20 с.
2. Бобро М. П. Концепти «жити», «життя» як об'єкт сучасних лінгвістичних досліджень / Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Філологія. № 1048. Вип. 67. 2013. – С. 54-58.
3. Демидкина Е. А. Фразеологизмы, паремии и афоризмы как средство объективации концепта «Leben» в немецкой языковой картине мира: дис.,.. канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. А. Демидкина. – Саратов, 2007. – 264 с.
4. Демидкина Е. А. Этнокультурная специфика метаморфической репрезентации феномена «Leben» на уровне немецких vita-фразеологизмов, vita-паремий и vita-афоризмов / Е. А. Демидкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2007. – Т. 13, № 1. – С. 129-133.
5. Кабанцева Н. В. Семантична класифікація метафори в публіцистиці на матеріалі англійської та української мов / Н. В. Кабанцева // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – 2014. – Вип. 10(2). – С. 92-94.
6. Макєдонова О. Д. Концептуальна метафора у сучасному рекламному дискурсі США / О. Д. Макєдонові // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2015. – Вип. 58. – С. 107-109.
7. Новикова Н. А. Концептуальная диада «жизнь–смерть» и ее языковое воплощение в русской фразеологии, паремиологии и афористике: дис.,.. канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. А. Новикова. – Череповец, 2003. – 190 с.
8. Тарасенко В. В. Концепты «жизнь» и «смерть» в системе языка и сознании разноязычных носителей: на материале фразеологизмов: дис.,.. канд. филол. наук: 10.02.19 / В. В. Тарасенко. – Комсомольск-на-Амуре, 2008. – 244 с.

9. Фомина З. Е., Демидкина Е. А. Абстрактно-философские метафоры «жизни» в парадигме немецких и иноязычных афоризмов / З. Е. Фомина, Е. А. Демидкина // Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. – 2008. – № 1. – С. 11–21.
10. Aphorisms, Thoughts, Sayings [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aphorism4all.com/
11. John Gross. The Oxford Book of Aphorisms. / Oxford University Press. – Oxford, 2003. – 394 p.
12. Popular Quotes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.goodreads.com/quotes
13. The Oxford Dictionary of Phrase, Saying and Quotation. / Oxford University Press. – Oxford, 1997. – 720 p.

Грущак Е.Н.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА LIFE В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АФОРИСТИКЕ

Аннотация
Статья посвящена исследованию англоязычных цитат, афоризмов и афористических высказываний как доминантных средств вербализации феномена «жизни» в англоязычной картине мира. В статье анализируются модели образования метафор для обозначения концепта LIFE, в частности, изучаются антропоморфные, натуроморфные модели и модель «жизнь – материальный объект/предмет». Автор отмечает различную степень распространения этих моделей. Особое внимание уделяется изучению специфики метафорической репрезентации концепта LIFE в англоязычной афористике.
Ключевые слова: концепт, афоризм, цитата, метафора, концептуальная метафора, метафорическая модель.

Grushchak O.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

METAPHORICAL REPRESENTATION OF «LIFE» CONCEPT IN ENGLISH LANGUAGE APHORISMS AND QUOTES

Summary
The article investigates English quotations and aphorisms as the dominant means of «life» phenomenon verbalization in the English language world picture. This article analyzes the models of metaphors formation in the frames of LIFE concept, in particular, anthropomorphic, naturemorphic models and the model of «life – material object/subject» have been studied. The author notes a diverse degree of the prevalence of these models. Special attention has been paid to the specific metaphorical representation of LIFE concept in English quotations and aphorisms.
Keywords: concept, aphorism, quote, metaphor, conceptual metaphor, metaphorical model.

УДК 811.111'373.612'367

СЕМАНТИЧНА ПРОДУКТИВНІСТЬ ТА ІНШІ СИНТАКСИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ БІЗНЕСУ

Гутиряк О.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена аналізу сучасної англійської термінології бізнесу. Доведено, що існує статистична залежність між семантичною продуктивністю термінів бізнесу та кількістю слів, основ, морфем, літер: зі збільшенням семантичної продуктивності термінів зростає їхня структурна складність і довжина.
Ключові слова: терміни бізнесу, семантичні характеристики, слово, основа, літера, лексика.

Постановка проблеми. Вивчення окремих термінологічних систем та підсистем, що виникають з появою нових наук та галузей знань – є одним з найважливіших завдань сучасної лінгвістики. При цьому увага дослідників скеровується не тільки на виявлення динаміки термінотворення і системний опис процесів деривації та їхніх результатів, а також на вивчення семантичної структури та системообумовлених семантичних характеристик термінів, зокрема семантичної продуктивності та семантичної складності. Матеріали таких досліджень сприяють оптимальному упорядкуванню нових терміносистем, дозволяють прогнозувати появу нових термінів, прискорюють подальший розвиток теорії та практики лексикографії.

Ступінь дослідженості проблеми. У лінгвістичній науці існує ряд досліджень вітчизняних вчених у сфері термінології (С.В. Гриньов), у царині сіткового моделювання термінів (Е.Ф. Скороходько, В.І. Перебийніс) та семантичної структури термінів (І.В. Сапожник, З.В. Данилова та ін.)

Оскільки термінологія є мовним об'єктом, на неї поширюються всі основні закони, які керують лексикою як мовою та регулюють її утворення та функціонування, її специфіка зумовлюється специфікою позначуваних об'єктів [1, с. 21]. Тому вона виявляється перш за все у семантичному аспекті (хоча, звичайно, існують також особливості термінотворення і терміновживання) [5, с. 34].

Особливу роль відіграють ті семантичні властивості окремих термінів та термінології в цілому, які зумовлені системноструктурною природою лексики. Система кваліфікується *як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів, що утворюють більш складну єдність, яка розглядається з боку елементів – її частин, а структуру як склад і внутрішню організацію єдиного цілого, що розглядається з боку його цілісності* [4, с. 21].

Метою цього дослідження є перевірка на матеріалі термінології бізнесу гіпотези про взаємозв'язок між деякими системообумовленими семантичними характеристиками (семантичною продуктивністю) та її морфологічними, синтаксичними та словотвірними характеристиками. Семантична продуктивність визначається кількістю лексем, значення яких є похідними від значення такої лексеми, тобто загальною кількістю її семантичних дериватів у межах термінології, що позначається через *d3*.

Кількість семантичних дериватів кожного із близько 1300 термінів було обчислено за допомогою програмного комплексу «Сітан» [8, с. 137; 7, с. 87].

На чільне місце слід поставити такі завдання: визначити, чи існує в термінології бізнесу залежність між семантичною продуктивністю лексеми (кількістю її семантичних дериватів) та такими її морфолого-синтаксичними характеристиками, як синтаксична довжина (кількість слів, що входять до складу лексеми), а також обчислити лексичну довжину (тобто кількість основ, що входять до складу лексеми), словотвірну довжину (тобто кількість кореневих та словотвірних морфем, що входять до лексеми); графічну довжину (тобто кількість графем у складі лексеми).

Давно було помічено, що існує залежність між частотою вживання слова у мовленні (текстах) та його довжиною. Чим частотніше слово, тим менша його довжина. Це пояснюють переважно процесами опрощення та редукції, які більшою мірою впливають на високочастотні слова [9, с. 21].

Як показали деякі дослідження, між частотою вживання слова у текстах і його семантичною продуктивністю існує позитивна кореляція – чим частотніше слово, тим більша його семантична продуктивність. Тому доцільно дослідити залежність між значеннями семантичної продуктивності та кількістю структурних елементів терміна – слів, словотвірних основ (кореневих морфем), морфем, графем.

Таблиця 1

Семантична продуктивність одно-, дво-, три- та чотирислівних термінів

Змінна	Семантична продуктивність, d3			
Кількість слів, що входять до складу терміна	1	2	3	4
Обсяг вибірки	351	722	148	14
Середнє	36,83	1,62	0,49	0,14
Медіана	1	0	0	0
Мода	0	0	0	0
Стандартне відхилення	130,41	8,77	3,20	0,53
Стандартна похибка	6,96	0,33	0,26	0,14
Мінімум	0	0	0	0
Максимум	1025	107	38	2

У результаті обчислення семантичної продуктивності виявилось, що у досліджуваній термінології простежується чітка закономірність: із збільшенням кількості слів, що складають термін, різко зменшується семантична продуктивність терміна,

© Гутиряк О.І., 2017

тобто кількість інших термінів, значення яких є похідними від значення даного терміна (табл. 1).

Коротке пояснення статистичних термінів, які містяться в таблиці 1:

1. Обсяг вибірки – кількість термінів, на базі яких одержано дані.

2. Середнє – середнє арифметичне, тобто сума значень відповідного параметра, поділена на кількість цих термінів.

3. Медіана – значення відповідного параметра, яке має термін, що знаходиться посередині послідовності досліджуваних термінів, упорядкованих за збільшенням значення параметра.

4. Мода – найбільш часте значення відповідного параметра.

5. Стандартне відхилення – міра коливання значень відповідного параметра.

6. Стандартна похибка – похибка в оцінюванні середньої, яку слід враховувати при переході від вибіркової середньої до генеральної середньої.

7. Мінімум – найменше значення відповідного параметра

8. Максимум – найбільше значення відповідного параметра.

Окрім визначення залежності між семантичною продуктивністю та кількістю повнозначних слів, що утворюють термін, було обчислено також взаємозалежність між семантичною продуктивністю та кількістю словотвірних основ (кореневих морфем) у терміні. Якщо у попередньому випадку складні слова типу *backlist, bankbook* увійшли до однієї групи з простими та похідними словами, то тепер вони утворюють одну групу з двослівними термінами словосполученнями типу *bad debt, pure profit*. Це зроблено тому, що питання про статус багатьох термінів типу N+N (*bank credit, base price*) не завжди може бути розв'язане однозначно [2, с. 23]. Як відомо, деякі з таких утворень зараховують до складних слів, деякі – до словосполучень, а інші – до окремого проміжного типу лексем. У той же час за семантикою вони дуже подібні до складних слів [3, с. 98]. Оскільки нас цікавить, головним чином, питання про те, чи існує тенденція до збільшення кількості структурних елементів терміна, які несуть саме лексичне значення, із збільшенням семантичної продуктивності, таке об'єднання складних слів, словосполучень та лексичних одиниць проміжного статусу видається доцільним.

Таблиця 2

Середня семантична продуктивність термінів з різною кількістю основ

Кількість основ, S	Кількість термінів	Середня семантична продуктивність, d3	Довірчий інтервал (95%)	
1	371	35,83	28,82	42,83
2	740	1,79	-3,17	6,75
3	164	0,54	-9,99	11,08
4	16	0,13	-33,61	33,86
5	2	0,00	-95,41	95,41
Для всіх 1293 термінів		11,37	7,62	15,13

Таблиця 2 наочно демонструє, що із збільшенням лексичної довжини зменшується в середньому семантична продуктивність терміна.

Терміни з нульовою семантичною продуктивністю: common production profitability, contractual vertical marketing system, controlled vertical marketing system, corporative vertical marketing system, marketing strategy development, vertical marketing system.

Щодо термінів з великою семантичною продуктивністю, то, хоча вони переважно складаються з однієї основи, їх є, здебільшого, по одному на кожне значення семантичної продуктивності: *cost, currency, goods, income, loan, market, money, price, product*.

Особливо наочно демонструє взаємозалежність між семантичною продуктивністю терміна та його лексичною довжиною порівняння термінів, що знаходяться в протилежних місцях діапазону значень семантичної продуктивності. На рис. 1 зображено кількість основ 50 термінів з семантичною продуктивністю від 49 дериватів до максимальної – 1025.

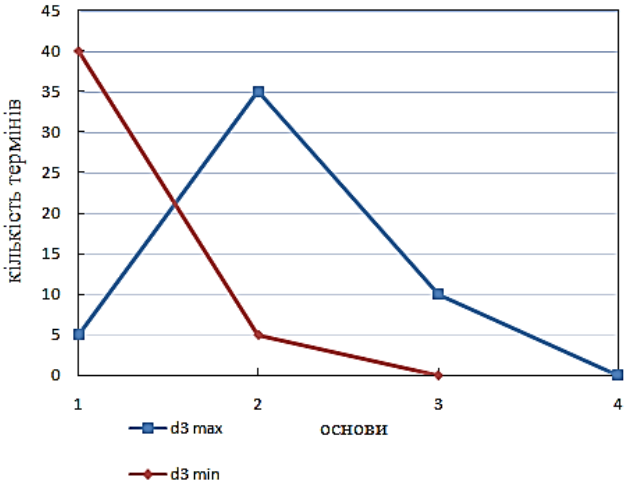

Рис. 1. Кількість основ у складі термінів з мінімальною (d3 min) та максимальною (d3 max) семантичною продуктивністю

Таблиця 3

Середня семантична продуктивність термінів з різною кількістю морфем

Кількість морфем, M	Кількість термінів	Середня семантична продуктивність, d3	Довірчий інтервал	
1	135	59,00	47,44	70,56
2	390	14,17	7,37	20,97
3	436	2,43	-4,00	8,86
4	207	0,66	-8,68	10,00
5	88	0,20	-14,12	14,52
6	25	0,04	-26,83	26,91
7	7	0,00	50,77	50,77
8	4	0,00	-67,17	67,17
9	1	0,00	-134,33	134,33
Для всіх 1293 термінів:		11,37	7,64	15,11

Наступним етапом було дослідження залежності між семантичною продуктивністю та кількістю кореневих та словотвірних морфем, що входять до складу термінів бізнесу. Виявляється, що із збільшенням семантичної продуктивності терміна зменшується кількість не тільки основ, але також інших структурних компонентів, що несуть лексичне та словотвірне значення – мор-

фем. Ілюстрацією залежності між семантичною продуктивністю та словотвірною довжиною терміна слугує таблиця 3.

Терміни з максимальною семантичною продуктивністю складаються переважно з однієї або двох морфем, лише невелика кількість їх має три морфеми. Натомість більшість термінів з мінімальною семантичною продуктивністю складаються з двох-чотирьох морфем, є серед них і п'яти морфемні.

Отже у термінології бізнесу дійсно існує обернена залежність між семантичною продуктивністю термінів та середньою кількістю морфем у їхньому складі.

Нарешті було визначено залежність між семантичною продуктивністю та графічною довжиною терміна. За оцінку довжини було обрано найпростіший показник – кількість графем. Тут так само існує обернена залежність: терміни з. найбільшою семантичною продуктивністю є здебільшого найкоротшими.

Таким чином із збільшенням семантичної продуктивності терміна, тобто кількості семантичних дериватів, зменшується як кількість усіх його структурних компонентів (слів, основ, морфем), так і його графічна довжина.

Висновки. Розподіл термінів за значеннями семантичної продуктивності є виявом закону переваги. Він полягає у тому, що мова віддає перевагу невеликій кількості одиниць, які утворюють її ядро, тобто той мінімум, що несе максимум функційного навантаження [7, с. 34]. Проте, якщо здебільшого функційне навантаження оцінюється через мовленнєві характеристики лексичної одиниці, зокрема, через частоту в тексті, семантична продуктивність співвідноситься з тими аспектами функційного навантаження, які оцінюються через позицію лексеми в лексико-семантичній системі мови. Функційне навантаження лексичної одиниці у тексті, або її комунікативна вартість, залежить від багатьох чинників. Одні з них визначаються суто мовленнєвими (текстовими) характеристиками: лексичної одиниці – її позицією у синтаксичній та семантичній структурі речення і тексту тощо. До них належать також частота слова (у мовленні) як мірило його комунікативної вартості [6, с. 236]. Семантична продуктивність лексичної одиниці є оцінкою когнітивної вартості відповідного поняття, яка теж впливає на її комунікативну вартість. Як мовленнєвий, так і мовний аспекти функційного навантаження корелюють між собою.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у наукових розвідках семантики фінансової та банківської термінології.

Список літератури:

1. Андренко Л. М. Термінологічне значення загальновживаних слів сучасної англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Л. М. Андренко. – Суми, 2009. – 27 с.
2. Квеселевич Д. И. Интеграция словосочетания в современном английском языке / Д. И. Квеселевич. – К.: Вища школа, 1983. – С. 20-28.
3. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения / Тарас Романович Кияк. – К.: УМК ВО, 1989. – 104 с.
4. Мельничук А. С. Понятие системы и структуры языка / А. С. Мельничук. – К.: Вопр. Языкознания, 1970. – С. 19-30.
5. Перебийніс В. С. Кількісні та якісні характеристики системи фонем сучасної української літературної мови / В. С. Перебийніс. – К.: Наук. думка, 1970. – 64 с.
6. Сапожник І. В. Семантика комерції в культурному форматі англомовної картини світу / І. В. Сапожник // Мова і культура (Науковий щорічний журнал. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2005. – Вип. 8. – Т. IV: Міжкультурна комунікація. – С. 235-239.
7. Скороходько Э. Ф. Семантические сети и автоматическая обработка текста / Э. Ф. Скороходько. – К.: Наук. Думка, 1983. – 128 с.
8. Скороходько Э. Ф. Сетовое моделирование лексики / Э. Ф. Скороходько // Использование ЭВМ в лингвистических исследованиях. – К.: Наук. Думка, 1990. – С. 129–166.
9. Скороходько Е. Ф. Сіткове моделювання лексики: лінгвістична інтерпретація параметрів семантичної складності / Е. Ф. Скороходько // Мовознавство. – 1995. – № 6. – С. 19–28.
10. Cambridge English Dictionary [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал]. Режим доступа: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/a-r?a=business-english (дата звернення 5.03.2017). – Назва з екрана.

Гутырияк О.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ И ДРУГИЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ БИЗНЕСА

Аннотация
Статья посвящена анализу современной английской терминологии бизнеса. Доказано, что существует статистическая зависимость между семантической продуктивностью терминов бизнеса и количеством слов, основ, морфем, букв: из увеличением семантической продуктивности увеличивается их структурная сложность и длина.

Ключевые слова: бизнес термины, семантические характеристики, слово, основа, буква, лексика.

Hutyryak O.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SEMANTIC PRODUCTIVITY AND OTHER SYNTECTICAL CHARACTERISTICS OF ENGLISH BUSINESS TERMS

Summary
The article deals with modern English Business Terminology. It has been proved that there is a statistic dependence between semantic productivity of Business terms and the quantity of words, stems, morphemes, letters: with the increase of the semantic productivity of terms their structural complexity and length.
Keywords: business terms, semantic characteristics, word, stem, letter, vocabulary.

УДК 94(420)«1865/1936»+929 Кіплінг

ЗА ЛАШТУНКАМИ ЧОТИРЬОХ СТРОФ: КІПЛІНГОВЕ «IF»

Дашко Л.Т.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті проаналізовано життєвий та творчий шлях Редьярда Кіплінга та описано історичні події кінця вікторіанської доби. Стаття досліджує соціокультурні фактори та історичний контекст написання Р. Кіплінгом вірша «If». Розвідка здійснюється на тлі історичних і літературознавчих фактів про автора та про передумови написання цього вірша. Аналіз джерел та історіографії доводить, що вірш «If» написаний під впливом англо-бурської війни та є посвятою мужності та патріотизму Джеймсона.
Ключові слова: Редьярд Кіплінг, Велика Британія, вірш «If», англо-бурська війна, рейд Джеймсона.

Основною **метою** цього дослідження стає опис та пояснення факторів та об'єктивних причин, що дали поштовх до написання Р. Кіплінгом вірша «If» з урахуванням залученості людини до соціокультурного та історичного контексту взаємодії в суспільстві.

Предметом дослідження є біографічні, історичні та соціокультурні передумови написання Р. Кіплінгом вірша «If».

Об'єктом аналізу виступають історичні події вікторіанської Англії та факти біографії Редьярда Кіплінга.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні вітчизняні історіографічні джерела, присвячені Р. Кіплінгу, містять довідки і розвідки з історії англійської літератури та творчості Р. Кіплінга зокрема (Г.В. Анікін, О.Л. Вечірко, Н.Я. Д'яконова, Н.П. Михальська, Т.Л. Мотильова, О.В. Фоміна). Британські автори (К. Ейміс, Д. Фарньє, Р. Грін, В. Мур-Гілберт, А. Сандісон, М. Сеймур-Сміт, А. Уілсон та інші), зосередившись на дослідженні історії життя і творчості Кіплінга, залишають поза увагою англо-бурську війну, як подію, що стала приводом до написання Р. Кіплінгом вірша «If». Геополітична ситуація в світі на початку XXI століття знову викликає інтерес до історії життя і творчості Кіплінга, його опосередкованого впливу на формування імперської ідеології.

Виклад основного матеріалу. «If» – найгуманістичніший із-поміж віршів Кіплінга, тут не лунають гімни війні чи силі як такій, тут геть усе – вічні цінності й загальнолюдські чесноти: терпіння, витримка, чесність, воля, некорисливість, повнота самовіддачі...» [5, с. 111]. У автобіографічній книзі «Дещо про себе» Р. Кіплінг пише, що «вірш цей вихопився з книжки і несподівано облетів цілий світ» [13]. «Його вишивають на панно і друкують на плакатах, його вчать і цитують, примушують переписувати у школах у якості покарання; його перекладено щонайменше трьома десятками мов, не кажучи вже про постійні з'яви більш чи менш дружніх пародій» [2, с. 8].

Тривала популярність та актуальність цього вірша як поетичного твору, зрозуміло, робить його предметом різноманітних досліджень та суперечок. Деякі інтерпретації віршованого тексту відштовхуються від факту, що вірш був «своєрідним листом-заповітом англійського письменника своєму синові, який загинув у першій світовій війні» [6, с 53]. У даній стаття робиться спроба описати передумови написання «If» та виявити кому ж насправді його присвячено.

Народившись у Вікторіанську епоху в індійській британській колонії Редьярд Кіплінг (Joseph Rudyard Kipling) (30 грудня 1865 – 18 січня 1936) виріс під впливом імперіалістичної культури, виступав захисником імперії та вважається найвидатнішим сучасним англійцем за свій патріотизм та віру. Він був плодовитим автором – написав 4 новели, оповідання, близько 600 віршів, котрі увійшли до 19 збірок. Серед них чи не найвідомішим творінням Р. Кіплінга став чотирьохкуплетний восьмирядковий вірш «If» – класичний поетичний вияв стоїцизму вікторіанської епохи.

У автора знаменитого вірша були відомі родичі, котрі без сумніву вплинули на його погляди, виховання та становлення. Батько Кіплінга Джон Локвуд Кіплінг (John Lockwood Kipling) був мит-

© Дашко Л.Т., 2017

цем, науковцем та початківцем у викладанні художнього мистецтва в Індії, ректором та професором Бомбейської школи мистецтв. У свій час він був залучений до оформлення Музею Вікторії й Альберта (the Victoria and Albert Museum) у Лондоні. Редьярд Кіплінг успадкував батьків талант та власноручно ілюстрував свою книгу «Just So Stories». Багато інших були ілюстровані його батьком. Мати Редьярда, Еліс Макдональд, відома як авторка зворушливих і витончених поезій.

Дідусь по матері був главою методистської церкви. Дві сестри матері Кіплінга Alice Macdonald вийшли заміж за успішних художників 19 століття. Один з них – Е́двард Колі́ Берн-Джонс (Sir Edward Burne-Jones) виконував розпис стін холу оксфордського Залу Союзів, і юний Редьярд проводив у них місяць щороку. Інший – Едвард Джон Пойнтер (Sir Edward Poynter) – був президентом Королівскої художньої Академії та одночасно директором Лондонської Національної галереї. Третя сестра, котра також писала оповідання, новели та вірші, одружилася з Альфредом Болдвіном (Alfred Baldwin), членом парламенту, і стала матір'ю Сте́нлі Бо́лдвіна (Stanley Baldwin), майбутнього прем'єр-міністра Великобританії.

Коли хлопчикові виповнилося 6 років, його, за звичаєм англійців, що працювали в Індії, відправили в Англію. Там він потрапив до закритого пансіону, що наче зійшов з найпохмуріших сторінок діккенсівських романів. Перебування у цьому «будинку відчаю» закінчилося для хлопчика важкою нервовою хворобою. Кілька місяців він нічого не бачив, а кошмарні сни про жорстокі й принизливі покарання переслідували його впродовж усього життя.

У віці 13 років Редьярд Кіплінг вступив до військового училища – закритої школи у Девонширі, де сини офіцерів готувалися до навчання в престижній воєнній академії. Там панувала казармена дисципліна і вихованців, майбутніх «будівничих імперії», привчали без роздумів виконувати будь-які накази й стоїчно терпіти труднощі. Для закритих шкіл вікторіанської доби характерним було не тільки знущання старших учнів над молодшими, але й шкільна романтична дружба та культ духовної любові між чоловіками. Як вважає Річардс, протягом 19 століття найвагомішою подією в житті багатьох чоловіків, одружених та холостяків, був пристрасний емоційний зв'язок з іншим чоловіком. Вікторіанський культ дружби спирався на приклади, що були запозичені в античності та рицарського середньовіччя. Високі почуття між чоловіками були виключно духовними і поєднувалися з найціннішим у вікторіанську епоху – з мужністю. Як пише Річардс, школярам розповідали про ідеальний союз між чоловіками на уроках, в книгах та в церковних проповідях [14, с 12]. Саме тут Кіплінг, який не міг розраховувати на військову кар'єру через слабке здоров'я, твердо вирішив стати письменником. До здійснення цієї мети юнак підійшов з усією впертістю, вихованою тривалими випробуваннями. Він ретельно студіює різні літературні стилі, опановує манеру провідних прозаїків та поетів – Мередіта, Гарді, Свінберна, Браунінга, Теннісона.

Провівши 11 років в Англії в 1882 році сімнадцятирічний Кіплінг повертається в Індію, де його батько, який на той час служив директором школи в Лагорі й доглядачем музею, знайшов йому роботу репортера в місцевій аллахабадській «Цивільній та військовій газеті» (Civil and Military Gazette). Він працює журналістом, міжнародним кореспондентом та помічником редактора. На цих посадах він відточує перо, вчиться організовувати великий потік інформації, пише репортажі про війну, багато їздить по країні, бере інтерв'ю у найрізноманітніших людей. Його думкою цікавиться навіть британський головнокомандувач граф Роберте Кандагарський. Зрештою, в кінці 1880 років він знову повертається в Англію, де користується популярністю та шаною літературного спадкоємця Чарльза Діккенса.

Відомий вірш «If» був написаний у 1895 році, включений у збірку оповідань та віршів «Нагороди та феї» (Rewards And Fairies), де супроводжує оповідання «Брат широка нога» (Brother Square-Toes) та надрукований в жовтневому номері «Американського журналу» за 1910 рік. У ньому автор звертається до читача у підкреслено високому стилі, стилізованому під церковний гімн, псалми та біблійські книги пророків. Це «в своєму роді «Пам'ятник», як у Горація, Державіна, Пушкіна» [3, с. 104]. «If» є гірким засудженням британської влади під керівництвом лорда Salisbury та дволикості міністра колоній Джозефа Чемберлена (Joseph Chamberlain) за таємну підтримку вилазки Джеймсона проти Бурів у південно-африканському Трансваалі у 1896. Безсумнівно, вірш був навіяний образом англійського офіцера Ліндера Старр Джеймсона (Dr Leander Jameson), який був в опалі через поразку в поході під назвою «Рейд Джеймсона» ('Jameson Raid').

Англо-бурська війна (1899-1902 років) «стала початком ери сумніву для багатьох британських політиків і військових, суспільно-політичних діячів і літераторів, у тому числі для Редьярда Кіплінга» [9, с. 27]. «Вместе с молодым военным корреспондентом У. Черчиллем он негодовал на виновников поражений, обрушившихся в первый год войны на англичан, наткнувшихся на героическое сопротивление целого народа. Киплинг посвятил ряд стихотворений отдельным боям этой войны, частям английской армии и даже бурам, «великодушно» признавал в них соперников, равных англичанам по духу» [7, с. 4].

Р. Кіплінг був другом Джеймсона, якого йому представив, як вважають дослідники, інший колоніальний друг та мандрівник Cecil Rhodes, впливовий фінансист та громадський діяч, котрий заробив великий статок на формуванні африканської імперії беручи участь у добуванні золота та алмазів у Південній Африці.

У своїй біографії «Деякі відомості про себе» (Something Of Myself), опублікованій у 1937 році (через рік після смерті автора), Р. Кіплінг визнає, що вірш був написаний лише через натхнення єдиною особою: «Серед поезій у збірнику Rewards була одна колекція під назвою «If» – вони були написані з образу Джеймсона, і містили поради, що неможливі для виконання простим смертним, але які дуже легко давати» [13, с. 146, переклад автора]. Кіплінг захоплювався Джеймсоном і запросив його в маєток Bateman's в Sussex у 1909 році, за рік до виходу вірша «If» з друку. Портрет Джеймсона до тепер зберігається у ка-

бінеті Кіплінга у його маєтку поряд із портретом Жозефіни, його першої доньки, котра померла у семирічному віці від пневмонії.

Повне імя Джеймсона – Leander Starr Jameson. Дружиною Р. Кіплінга була американська аристократка Керрі Стар Балестьєр (Caroline Starr Balestier), сестра письменника, американського видавця та літературного агента Кіплінга. Не існує доказів, але таке співпадіння другого імені в обидвох сім'ях наводить на думку, що Кіплінг не тільки захоплювався Джеймсоном як товаришем, але був з ним у родинних стосунках по лінії дружини. Це, вочевидь, пояснює невипадкове сусідство двох портретів.

Для того, щоб зрозуміти причини Кіплінгового захоплення Джеймсоном потрібно повернутися до степів південної Африки в останні роки 19 століття.

Ця територія колись була поділена на дві британські колонії – Капська колонія і Наталь (the Cape Colony and Natal) та дві республіки Бурів – Оранжева Вільна держава (the Orange Free State) і Південно-Африканська Республіка, більш відома, як Трансвааль (Transvaal). Трансвааль, Бурська суверенна територія, налічувала 30 тисяч чоловічого білого населення голландського походження з правом голосу та 60 тисяч білих чоловіків «прибульців», в основному британських емігрантів, котрих Бури позбавили права голосу.

Родес (Rhodes), тодішній прем'єр-міністр Капської колонії (Cape Colony), мав на меті заохотити обурених британців у Південній Африці повстати проти уряду Трансваалю. Він був впевнений, що вторгнення озброєних військ в Йоганнесбург приведе до державного перевороту. Рейд мав на меті підбурення цивільного британського населення до скинення Бурського режиму. Це дало б можливість зробити Південну Африку цілковито британською територією та володіти золотими та алмазними копальнями. В час різдвяних свят 1895 року 600 озброєних чоловіків – волонтерів з Британської Південно-Африканської поліції – були поставлені під командування давнього товариша Сесіля Родеса – доктора Джеймсона [12, с. 43].

У Британії цей план був неофіційно схвалений міністром колоній Джозефом Чемберленом, батьком майбутнього прем'єр міністра Невіля Чемберлена. Але почувши, що напад невдовзі буде приведений у дію, він запанікував та передумав. Чемберлен наказує генерал-губернатору Капської колонії засудити «рейд Джеймсона» і Родеса за його спланування. Також він видав вказівки кожному британському робітнику в Трансваалі не підтримувати цей переворот.

Таке відбувалося за кулісами. А на кордоні Трансваалю імпульсивний Джеймсон був розчарований політичною грою між Лондоном та Кейпта́уном (Cape Town) та вирішив діяти невідступаючи. 29 грудня 1895 року він перевів своїх людей через кордон Трансваалю плануючи добратися до Йоганнесбургу за три дні, але похід не вдався. Війська Бурського уряду слідкували за силами Джеймсона від моменту, коли вони перетнули кордон. Вони атакували їх декількома короткими перепалками, у котрих рейдери втратили продовольчі запаси, коней та життя десятка людей. Вранці 2 січня Джеймсон зіткнувся з основними силами Бурів. Побачивши, що Бури вбили 30 його людей, Джеймсон здався. Його та решту вцілілих забрали до тюрми у Преторії. Рейдери так і не добралися до Йоганнесбурга, і державний переворот так і не відбувся [15, с. 155].

Уряд Бурів передав ув'язнених разом з Джеймсоном лондонській владі за умови утримання його під вартою. Декілька днів після рейду німецький імператор послав телеграму вітаючи президента Трансваальського уряду з успішним придушенням перевороту.

Коли це викрила британська преса, піднялася хвиля анти-бурського та анти-німецького настрою, і Джеймсон став героєм лондонського суспільства. «Рейд Джеймсона» згодом став рушійним фактором у розгортанні Другої англо-бурської війни (1899-1902). Джеймсона засудили до 15 місяців за керівництво рейдом, а уряду Трансваалю виплатили 1 мільйон фунтів компенсації. Сесіль Родес був змушений піти у відставку з поста прем'єр- міністра.

Джеймсон так ніколи і не озвучив участь британського уряду у підтримці рейду. Саме цей факт дає змогу декільком дослідникам творчості Кіплінга стверджувати, що рядки «If you can keep your head when all about you / Are losing theirs and blaming it on you» були створені з наміром віддати належне мужності та гідності мовчання Джеймсона.

Джеймсона не зламав арешт. Відбувши 10-ти місячне ув'язнення в Лондоні він повернувся у 1899 р. до Південної Африки і здобув посаду прем'єр-міністра Капської колонії у 1904 р., яку він залишив перед утворенням Південно-Африканського Союзу в 1910 році.

Стійкість Джеймсона перед лицем невдач долі і його рішучість у виконанні завдань відображені у рядках, де звучить ясна віра в силу і мужність людини, в її здатність бороти труднощі на шляху до високої мети.: If you can make a heap of all your winnings / And risk it at one turn of pitch and toss / And lose, and start again from your beginnings / And never breathe a word about your loss…

Але гнів Р. Кіплінга через те, як Британська правляча верхівка обійшлася з Джеймсоном, ніколи не вщухав. Хоча поет став першим англомовним Нобелівським лауреатом у літературі у 1907 «in consideration of the power of observation, originality of imagination, virility of ideas and remarkable talent for narration, which characterise the creations of this world-famous author», він відмовився отримати дворянський титул та найвищий орден Британії – орден «За заслуги» – від Британського уряду та Короля, так само, як і відмовився від посади придворного поета (Poet Laureate) та Кавалера ордена Пошани.

Трагедія була і в тому, що лише декілька років після того, як вийшов вірш, загинув єдиний син Кіплінга – лейтенант Джон Кіплінг. Він загинув у Першій Світовій війні у Франції у битві при the Battle of Loos 27 вересня 1915 року у віці 18 років. Його тіло так і не було знайдено. Від цього шоку Р. Кіплінг так і не оправився. Але дух його сина та образ Джеймсона живе у рядках його вірша, котрий продовжує надихати мільйони. Загалом, чудовий герой для наслідування для Джона, сина Кіплінга. «If you can fill the

unforgiving minute/ With sixty seconds' worth of distance run/ Yours is the Earth and everything that's in it / And – which is more – you'll be a Man my son!».

«Ни одной из армий старого мира не довелось найти такого верного и ревностного восхвалителя, каким был для английской армии Киплинг» [7]. Оспівуючи Британський стоїцизм, витривалість і напір, вміння не пасувати перед труднощами вірш «If» написаний в пам'ять про людину, котра була засуджена і ув'язнена за дії Британського уряду – Leander Starr Jameson. Очоливши незаконний рейд у Бурську республіку в Трансваалі авантюрний Джеймсон надіявся приєднати багаті території до підконтрольних Британії. І хоча рейд зазнав невдачі, Джеймсон повністю прийняв відповідальність на себе. Таким чином став визначним прикладом британця, який у важкій ситуації демонструє наполегливість [15, с. 155].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Роки дитинства та становлення Р. Кіплінга, його оточення та соціальні виклики часу безсумнівно наклали свій відбиток на ставлення поета до вагомих цінностей – справедливості, дружби, патріотизму. Вірш «If» свідчить, що тільки відданість ідеї, сила духу та щира віра здатні принести перемогу і одній людині, і цілій державі. Дослідження вірша «If» дало змогу не лише вивчити історію країни крізь призму відомого письменника, але й дослідити як ті чи інші зовнішньополітичні та внутрішньополітичні процеси в державі відобразилися на житті та творчості «такої відомої людини, як Редьярд Кіплінг, який з пересічного англо-індійського школяра з поганим зором виріс у «залізного Редді», письменника із світовим ім'ям і політика із бездоганною імперською репутацією, чиї ідеї та далекоглядні плани на побудову Pax Britannica для багатьох британців у кінці XIX – на початку XX століть стали прозрінням на стан речей у колоніях» [10, с. 159].

Поезія Р. Кіплінга пережила час, щоб зруйнувати «міф про «людиноненависника», «оспівувача хижацтва», «барда імперіалізму», яким начебто був і яким насправді ніколи не був Редьярд Кіплінг» [8].

Список літератури:

1. Вечірко О.Л. Центральна опозиція Схід-Захід у творчості Редьярда Кіплінга / О.Л. Вечірко // Наукові записки. Серія: філологічні науки (мовознавство) у 2 ч. – Вип. № 105(2) – Кіровоград, 2012. – С. 53-57.
2. Вокер Дж. Ред'ярд Кіплінґ: знайомство / Джон Вокер // Сучасний Кіплінґ – нові акценти інтерпретації: матеріали конференції. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. – 72 с.
3. Зверев А. Редьярд Киплинг – «If» (Вглубь одного стихотворения) / А. Зверев // Иностранная Литература, № 1, 1992. – С. 104-106.
4. Зверев А. Четыре строфы / А. Зверев // Иностр. лит. – 1997. – № 4. – С. 187-194.
5. Новикова М. Парадокси хрестоматійного вірша / Олена Макаренко, М.О. Новикова // Журнал «Всесвіт», № 5. – 1989. – С. 111-116.
6. Приходько В.Б. специфіка іншомовної інтерпретації вірша Р. Кіплінга «If» / В.Б. Приходько // Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – Вип. 13. – Т. VI(142). – 432 с. – С. 52-56.
7. Самарин Р. Редьярд Киплинг. Вступительная статья / Р. Самарин // Киплинг Р. Свет погас: Роман; Отважные мореплаватели: Приключенч. повесть; Рассказы; Мн.: Маст. літ., 1987. – 398 с.
8. Стріха М. Кіплінг справжній і вигаданий: матеріал до уроку / М. Стріха // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – № 3. – С. 43.
9. Фоміна О.В. Редьярд Кіплінг і Друга англо-бурська війна 1899-1902 рр. / О.В. Фоміна // Грані. – 2013. – № 11. – С. 27-31.
10. Фоміна О.В. Твори Редьярда Кіплінга як історичні джерела з трансформації ідеї Імперії в британському суспільстві в кінці вікторіанської доби / О.В. Фоміна // Грані. – 2013. – № 10. – С. 159-164.
11. Chris Ash. The If Man: Dr. Leander Starr Jameson, the Inspiration for Kipling's Masterpiece. – 30 Degrees South Publishers, 2011. – 384 с.
12. Richard Jaffa. Man and Mason-Rudyard Kipling. – AuthorHouse, 2011. – 280 с.
13. Kipling R. Something of Myself: For My Friends Known and Unknown. – Wildside Press LLC, 2008 – 256 с.
14. Jeffrey Richards. Happiest days: the public schools in English fiction. – Manchester: Manbchester University Press. – 1991. – 213 с.
15. John A. Wagner. Voices of Victorian England: Contemporary Accounts of Daily Life. – 298 с.

Дашко Л.Т.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЗА КУЛИСАМИ ЧЕТЫРЕХ СТРОФ: «IF» КИПЛИНГА

Аннотация
В статье проанализированы жизненный и творческий путь Редьярда Киплинга и описаны исторические события конца викторианской эпохи. Статья исследует социокультурные факторы и исторический контекст написания Р. Киплингом стихотворения «If». Разведка осуществляется на фоне исторических и литературоведческих фактов об авторе и о предпосылках написания этого стихотворения. Анализ источников и историографии показывает, что стихотворение «If» написано под влиянием англо-бурской войны и посвящено мужеству и патриотизму Джеймсона.
Ключевые слова: Редьярд Киплинг, Великобритания, стихотворение «If», англо-бурская война, рейд Джеймсона.

Dashko L.T.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

BEHIND THE SCENES OF FOUR STANZE: KIPLING'S «IF»

Summary
The article analyzes the life and career of Rudyard Kipling and describes historical events of the late Victorian era. Article explores socio-cultural factors and historical context of the poem «If», written by R. Kipling. The research is carried out against the background of historical and literary facts about the author and the prerequisites for writing this poem. The analyzed sources and historiography prove that the poem «If» was written under the influence of the Anglo-Boer War and dedicated to Jameson's courage and love for the country.
Keywords: Rudyard Kipling, Great Britain, poem «If», the Anglo-Boer War, Jameson's Raid.

УДК 811.111'285.2-115

АНГЛІЙСЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА ТА ЇЇ ТЕРИТОРІАЛЬНІ ДІАЛЕКТИ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Демків Ю.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена англійській літературній мові та її територіальним діалектам. Проаналізовано відмінність між термінами «літературна мова», «варіант», «просторіччя» та «діалект». Подано класифікацію місцевих діалектів сучасної британської англійської мови. Охарактеризовано основні фонологічні особливості найбільш поширених територіальних діалектів.
Ключові слова: британська англійська, літературна мова, діалект, просторіччя, варіант мови, акцент.

Постановка проблеми. Питання мовної варіантології і діалектології є актуальними в сучасній лінгвістиці. Науковці приділяють значну увагу розгляду територіальних діалектів. Загалом, дослідження діалектів англійської мови спрямовані на вивчення фонетичних особливостей діалекту. З огляду на те, що англійська є полінаціональною мовою, вона складається з національних і територіальних підсистем, обслуговує декілька національних спільнот, тому виникає необхідність порівняння підсистем національної мови (діалектів) із системою стандартного варіанта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами варіювання мови і діалектології займалися як вітчизняні лінгвісти – Ю. Жлуктенко, В. Бережняк, В. Лабов, В. Скібіна, О. Чередниченко, В. Гак, О. Семенець, М. Соколова, так і для зарубіжні дослідники – Ф. Соссюр, А. Елліс, Р. Кверк, Р. Макдевід, П. Траджил, Д. Крістал, А. Швейцер. Розмежовуючи поняття «мова» і «варіант мови» варто зазначити, що значний внесок в розвиток теорії варіювання внесли У. Вольфрам, Г. Степанов, Н. Семенюк, Д. Брозович.

Мета статті – дослідження фонетичних особливостей територіальних діалектів британської англійської мови. **Головною метою цієї роботи** є характеристика основних фонетичних особливостей східно-англійського, західно-англійського, південносхідно-англійського, південно-англійського, південнозахідно-англійського, валлійського, шотландського та ірландського діалектів.

Виклад основного матеріалу. Завдяки колонізації Британською імперією великої кількості територій англійська мова набула значного поширення в світі. Відтак вона стала національною в таких країнах як Великобританія, США, Канада, Австралія, Нова Зеландія. В Індії, країнах Африки, островах Атлантичного, Тихого та Індійського океанів англійська має офіційних статус.

Існування мови можливе в багатьох формах. Проте найважливішими формами мови є: *літературна мова, просторіччя* і *діалекти*. Якщо зобразити їх у вигляді піраміди, то діалекти будуть основою піраміди, серединою – наріччя, а вершиною – літературна мова [4, с. 31].

В наш час багато мовознавців розмежовують і протиставляють такі поняття як «літературна мова» і «діалект». Більшість мовознавців трактують мову як велику кількість діалектів, яким притаманні певні відмінності. Ці відмінності спричинені територіальними, соціокультурними особливостями, історичними чинниками, які призвели до варіативності і відхилень від стандартів у словниковому складі, орфографії, фонетиці і граматиці [1; 3; 6].

Літературна мова – це основна наддіалектна форма існування мови. Це – оброблена, унормована форма національної мови, яка існує в писемному і усному різновидах. Вона обслуговує культурне життя народу та всі сфери його суспільної діяльності: державні та громадські установи, пресу, художню літературу, науку, театр, освіту й побут людей [14]. Це вища форма національної

© Демків Ю.М., 2017

мови, ознака національної самостійності, носій і посередник культури і цивілізації. Літературна мова характеризується поліфункціональністю, універсальністю, нормативністю, уніфікованістю, стандартністю, високою граматичною організацією, а також стилістичною диференціацією. Тобто мовні засоби і правила їх вживання відповідають загальноприйнятим орфоепічним і граматичним нормам, прийнятим в суспільно-мовній практиці освічених людей. Саме норми є тією об'єднуючою ланкою в складній структурі літературної мови, яка надає їй характер впорядкованості, вибірковості і загальнообов'язковості [4, с. 35].

Сучасна лінгвістика розрізняє варіанти національної мови і її територіальні діалекти. Поширившись на території іншої держави, мова набуває специфічних фонетичних, лексичних, граматичних рис і стає особливим різновидом. У сучасному мовознавстві такі різновиди літературних мов прийнято називати *варіантом мови* (або *національним варіантом мови*) [1]. Термін «варіант» позначає стан відмінності, тобто неідентичності, літературної мови на національному рівні. Національні варіанти стають адаптованими видами літературної мови, що видозмінилися враховуючи потреби, традиції і умови певної нації. Стандарт англійської мови – це мова, яка викладається в школах і університетах, використовується засобами масової інформації, якою розмовляють освічені люди; це така форма англійської, яка є сучасною і літературною, по суті, є уніфікованою і загальноприйнятою, де б вона не використовувалася [6, с. 148].

Діалект, на відміну від літературної мови, використовується на певній обмеженій території/області. Літературна мова має надтериторіальний характер, оскільки вона вживається в багатьох регіонах.

Просторіччя, на відміну від літературної мови, складає усну народно-розмовну сферу мовної комунікації, і використовується тільки при неофіційному спілкуванні. Просторіччя є зрозумілими для всіх носіїв національної мови, на відміну від діалектів [3, с. 480].

Діалект – говір, мова, якою спілкується між собою певна група людей пов'язаних між собою територією, фаховою або соціальною спільністю.

Відтак, розрізняють територіальний і соціальний різновиди діалектів. Найчастіше поняття діалект уживають у значенні територіального діалекту, натомість на означення соціального діалекту уживають термін «соціолект» [14].

У нашій статті ми зосередимо нашу увагу на терміні *«територіальний діалект»*, який є різновидом мови, що характеризується відносною єдністю системи (фонетичною, граматичною, лексичною) і використовується як засіб безпосереднього спілкування в колективі, що знаходиться на певній обмеженій території. Характерною рисою територіального діалекту є відносна структурна близькість, цей різновид національної мови є засобом спілкування людей, які об'єднані спільною територією, матеріальною і духовною культурою, історичними і культурними традиціями [1; 4].

До специфічних особливостей діалекту лінгвісти, окрім лексики і граматики, зараховують акцент. Тому, зокрема, хочемо зосередити увагу на терміні «акцент». Варто зазначити, що «акцент» використовується не лише на позначення наголосу в слові або фразі, але й для опису особливості вимови звуків мови людиною, що не володіє загальноприйнятою вимовною нормою певної мови. В цьому випадку акцент показує не тільки регіональну або соціальну ідентичність, але й особисту, специфічну і характерну для певного мовця фонетичну особливість вимови [4, с. 32].

Термін «місцевий акцент» використовується лінгвістами для характеристики діалектної вимови, відмінної від літературної вимовної норми певної мови. Проте термін «діалект», на відміну від терміна «акцент», є ширшим і не обмежується лише фонетичним аспектом мови, але включає ще й лексичний і граматичний аспекти. Діалект вважається різновидом мови, що використовується на певній території і відрізняється від стандартного варіанту наявністю певних структурних особливостей. Територіальні особливості діалекту можна охарактеризувати нестандартною вимовою звуків, слововжитком, граматичними формами і синтаксичними конструкціями [8, с. 136].

Мова Великобританії дуже багатогранна і неоднорідна. Сучасна англійська літературна мови складається з діалектів територій, що зараз є складовими частинами Об'єднаного Королівства. Діалекти англійської мови систематизуються на основі регіонального критерію, відповідно до географічних зон півдня та півночі, а ті в свою чергу можна розподілити на конкретні підзони.

Класифікація сучасних англійських територіальних діалектів є досить важким завданням, оскільки межі діалектів є досить розмитими, а мовний стандарт все більше і більше проникає в сферу розповсюдження діалектної мови. А. Елліс зробив одну з найсерйозніших спроб класифікації, яка в цілому досить точно відображає діалектну палітру сучасної Великобританії і взята за основу багатьма діалектологами. Використовуючи схему А. Елліса, сучасні англійські діалекти можна класифікувати наступним чином: північні діалекти, середні діалекти (або діалекти Мідленду), східні діалекти, західні діалекти, південні діалекти [9].

П. Траджил запропонував наступну класифікацію сучасних територіальних діалектів: 1) Північ – північні і центральні діалекти; 2) Південь – східні і південно-західні діалекти [11].

М. Соколова подає дещо відмінну класифікацію: південні акценти; північні і центральні акценти; валійський акцент; шотландський акцент і північно-ірландський акцент [5].

Інтернет енциклопедія Wikipedia виділяє наступні великі групи діалектів, які в свою чергу поділяються на дрібніші підгрупи:

Північно-англійський (Nothern English), який включає *йоркширський діалект* (Yorkshire dialect) і позначився впливом мови вікінгів з характерною вимовою звуку /ʊ/ замість /ʌ/; закінчення *«-ing»* вимовляється /ɪn/; /p, t, k/ між голосними супроводжуються твердим приступом (glottal stop); у словах зі звукосполученням «al» – *talk, call* вимовляється звук /ɑ:/; дифтонг /aɪ/ стає /eɪ/ – як у слові *right* /reɪt/ [11, с. 35].

Східно-англійський (East Midlands English) діалект також зазнав значного впливу мови вікінгів. Вимова діалекту суттєво відрізняється від англійської літературної вимови. Наприклад: *«It eent theirn; it's ourn!» (It isn't theirs; it's ours!)*

або «Avya gorra wi'ya?» (Is the wife with you?). Жителі східних регіонів часто заміняють слово «of» на «on». Наприклад, *«There were two on em» (There were two of them)* [14].

Західно-англійський (West Midlands English) діалект вважається найбільш віддаленим від англійської літературної вимови. Наприклад: слово *«yes»* носії діалекту вимовляють, як *«arr»*; місцева версія займенника *«you»* вимовляється /ˈjaʊ / *yow*, який римується з *«now»* [10, с. 108].

Південносхідно-англійський (East Anglian English) діалект наближений до англійської літературної вимови. Його притаманними рисами є: вимова дифтонга /əʊ/ як /ʊ/; дифтонг /eɪ/ змінюється на монофтонг /e:/ або дифтонг /ɪə/; монофтонг /ɜ:/ замінено звуком / ɔ:/; монофтонг /i:/ вимовляється як дифтонг /eɪ/, як у слові *fleece* /fleɪs/; глоталізація глухих проривних /p, t, k/; опускання гортанного /h/; наявність світлого /l/ у всіх позиціях; використання /f/ замість /θ/, а також /v/ замість /ð/; звучання /n/ замість /ŋ/ у закінченнях *«-ing»* [3, с. 479].

Південно-англійський (Southern English), включає відомий діалект кокні, що є характеним для робочого класу Лондону. Для нього характерними рисами є ігнорування звуку /h/, вимова /f/ замість /θ/, та /v/ замість /ð/; звук /ð/ в початковій позиції або зникає, або замінюється звуком /d/ – *them* / (d)em/; /p, t, k/ вимовляються з сильним придихом; /t/ стає африкатою, перед якою з'являється звук /s/ – *top* /tsɒp/ [5, с. 265-266].

Південнозахідно-англійський (West Country dialects) діалект зазнав на собі певного впливу валлійської та корнської мов. Цей діалект є ротичним, тому його характерною особливістю є вимова звуку /ɹ(r)/, яка схожа до вимови американської англійської; дифтонг /aɪ/ вимовляється наближено до /ɒɪ/; приголосна фонема /h/ не вимовляється на початку слова; закінчення *«-ing»* вимовляється /ɪn/; t-глоталізація – використання твердого приступу /ʔ/ алофону /t/ у кінцевій позиції складу; кінцева літера «y» вимовляється як /eɪ/, наприклад, *silly* /ˈsɪleɪ/; у словах, що містять літеру «r» перед голосною часто відбувається метатеза (перестановка звуків) – «gurt» (great), «chillurn» (children); в багатьох словах буква «l» наприкінці слова не вимовляється, наприклад, «an old gold bowl» звучатиме як «an ode goad bow»; кінцеве «a» реалізується звуком /ɔ:/ – *cinema* як «cinemaw» [5; 11, 12].

Валлійський (Welsh English) діалект характеризується значним впливом валлійської мови у сфері граматики та словникового складу.

На території Уельсу поширені дві мови – валлійська і англійська, при чому в міських районах англійська переважає і вивчається в школах як друга мова. Валлійський діалект значно відрізняється від орфоепічної норми (Received Pronunciation). Основними фонологічними відмінностями є: а) у голосних звуках – вимова звуку /æ/ замість /ɑ:/; дифтонги /eɪ/,/ʒʊ/ замінюються на монофтонги /ɛ:/, /ɔ:/; голосна /ɜ:/ у слові *girl* вимовляється з заокругленими губами наближено до / ɔ:/; звук /ɪ/ вкінці слів замінюється довгим /i:/; б) у приголосних звуках – приголосні в інтервокальній позиції подвоюються; глухі проривні вимовляються з сильним придихом; оскільки валлійський діалект є неротичним, то звук /r/ є так званим «флепом» (хлопаючим звуком) [5, с. 270].

Шотландський (Scottish English) діалект відчутно змінився під впливом шотланської мови. Для діалекту характерна вимова звуку /r/, на зразок американської англійської.

Сьогодні освічені шотландці розмовляють видом шотландського варіанту стандартної англійської, яка граматично і лексично практично не відрізняється від загальновживаної англійської, хоча має помітний шотландський акцент. На відміну від шотландського стандарту, нестандартні діалекти помітно позначені впливом шотландської мови і значно відрізняються від інших варіантів англійської. Тому студентам, які вивчають орфоепічну норму англійської мови, цей діалект буде досить складно зрозуміти.

Характерними особливостями цього діалекту є: а) у голосних звуках –збереження післявокального /r/, оскільки шотландська англійська є ротичною мовою; зникнення звуків /ɪə/, /ɜ:/, /ɛə/, /ʊɜ/, наприклад, *beer* /bɪr /, *bird* /bɪrd /, *moor* /mʊr/; довжина звуку не є визначальною для шотландських голосних; не існує відмінності між звуками /æ/ – /ɑ:/, наприклад *hat* /hɑ:t/ – *dance* /dɑ:ns/; в нестандартних діалектах замість дифтонга /aʊ/ зявляється звук /u:/, наприклад, *house* /hu:s/, замість дифтонга /ʒʊ/ зявляється звук /ɔ/, порівняймо *not* /nɔt/ і *note* /nɔt/; б) у приголосних звуках – початкові приголосні /p, t, k/ вимовляються без придиху; звук /l/ твердий (темний) у всіх позиціях; закінчення *«-ing»* вимовляється /ɪn/; /θr/ як /ʃr/ – *through* /ʃru:/ [5; 14].

Ірландський (Irish English) діалект позначений впливом гельської мови. Це ротична мова, в якій цей звук є пост-вокалічний, характерною є вібруюча /r/. В регіональних акцентах вживається твердий приступ, який може вимовлятися одночасно з глухими звуками між голосними.

Англійська, яка поширилась в Ірландській республіці, зберігає риси притаманні західним регіонам Англії. Оскільки на півночі Ірландії багато шотландських переселенців, то мова зазнала відчутного впливу шотландського діалекту. Діалекти північної і південної Ірландії теж відрізняються, слід зазначити, що мова там досить негомогенна.

Система змін у голосних звуках схожа до шотландського діалекту: а) у голосних звуках вимова голосного звуку може варіюватися в залежності від наступної фонеми. Так, наприклад, дифтонг /eɪ/ змінюється на /ɛ/ – *bay* /bɛ/, *plate* /plɛt/; дифтонг /ʒʊ/ і довгий звук /ɔ:/ замінюються коротким /ɔ/ – *boat* /bɔt/, *board* /bɔd/, звуки /ɑ:/, /æ/ замінюються звуком /a/ – *half* /haf/, pat /pat/; б) у приголосних звуках – інтервокальне /t/ замінюється на дзвінке /d/ – *city* /sɪdi:/; звук /ð/ зникає між голосними *mother* /mʌə/ [5, с. 272-273].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, територіальний діалект – це різновид мови, що використовується на територіально-обмеженій мовній області та відрізняється від стандартного варіанту наявністю певних фонологічних, лексичних і граматичних особливостей. Існує чимала кількість класифікацій територіальних діалектів британської англійської мови. У статті проаналізовано сім найтиповіших

діалектів і виявлено, що всі вони відрізняються від орфоепічної норми певними фонологічними особливостями. Найбільш віддаленими від літературної мови вважаються східно-англійський і західно-англійський діалекти.

«Територіальні діалекти – це діти національної мови, рідні діти. Їх існування не йде на шкоду літературній мові. Навпаки, вони є джерелом збагачення, опорою, резервом і запорукою розвитку літературної мови» [7].

Список літератури:

1. Гак В. Г. Языковая вариантность в свете общей теории вариантности / В. Г. Гак // Вариантность как свойство язык. системы. – М., 1982. – Ч. 1. – С. 72.
2. Жлуктенко Ю. А. Языковые ситуации и взаимодействие языков. – К.: Наукова думка. – 1989. – 170 с.
3. Колісник М. П. Уточнення змістового насичення терміна «діалект» / М. П. Колісник // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 129. – С. 478-483.
4. Солнцев В. М. Вариативность как общее свойство языковой системы / В. М. Солнцев // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2. – С. 31-42.
5. Соколова М. А. Теоретическая фонетика английского языка: учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков / М. А. Соколова, К. П. Гунтовт и др. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
6. Степанов Ю. Основи общего языкознания. – М: Просвещение, 1975. – 271 с.
7. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ruthenia.info/txt/vidrodzhenia/ivanyshyn.html
8. Crystal D. The English language. – London: Penguin UK, 2002. – 336 p.
9. Ellis A. J. On early English Pronunciation / A. J. Ellis. – L.: Trübner & Co., 1869-1886. – 835 p.
10. Quirk R. The use of English. London. – 1962. – 285 p.
11. Trudgill P. Dialects /P. Trudgill. – L.: Routledge, 1994. – 80 p.
12. Trudgill P. Dialects in Contact. – Oxford: Blackwell, 1986. – 174 p.
13. Trudgill P. The Dialects of England. – Cambridge: The Macmillan, 2000. – 154 p.
14. www.en.wikipedia.org/wiki/List_of_dialects_of_the_English_language/

Демкив Ю.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

АНГЛИЙСКИЙ ЛИТЕРАТУРНИЙ ЯЗЫК И ЕГО ТЕРИТОРИАЛЬНЫЕ ДИАЛЕКТЫ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация
Статья посвящена английской литературной речи и ее территориальным диалектам. Проанализированы различие между терминами «литературный язык», «вариант», «просторечие» и «диалект». Представлена классификация местных диалектов современного британского английского языка. Охарактеризованы основные фонологические особенности наиболее распространенных территориальных диалектов.
Ключевые слова: британский английский, литературный язык, диалект, просторечие, вариант языка, акцент.

Demkiv Y.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ENGLISH LITERARY LANGUAGE AND ITS TERRITORIAL DIALECTS: COMPARATIVE ANALYSIS

Summary
The article is devoted to the English literary language and its regional dialects. The difference among the terms «literary language», «variant», «vernacular» and «dialect» was analyzed. The classification of local dialects of the modern British English was described. The the main phonological features of the most common local dialects were characterised.
Keywords: British English, literary language, dialect, vernacular, variant of the language, accent.

УДК 81'373

ПАРЕМІЇ ЯК ЗАСІБ ПІЗНАННЯ СИСТЕМИ МОВИ

Дубравська З.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Досліджено теоретичні питання пареміології, історію виникнення та походження, їх функціонування та класифікацію. Проаналізовано розвідки вітчизняних та зарубіжних вчених стосовно згадуваної проблематики.

Ключові слова: паремії, фразеологічна одиниця, прислів'я, приказка, етимологія фразеологізмів, класифікація паремій.

Постановка проблеми. Вивчення будь-якої іноземної мови тісно пов'язане з ознайомленням із культурою країни, де говорять цією мовою. Чільне місце займає фразеологічний склад мови, оскільки він відображає національну своєрідність історії, культури та традиційного способу життя народу – носія мови. Саме фразеологізми збагачують мовлення, образно виражають суть мовних явищ, надають їй національного характеру та неповторного колориту. Фразеологічні звороти виступають засобом пізнання культури, сприяють збагаченню словникового запасу та засвоєнню граматичного матеріалу, мають високий виховний потенціал.

Об'єктом нашого дослідження виступають паремії як засіб пізнання системи мови.

Предметом дослідження є лексична наповнюваність, граматична структура та стилістичні характеристики прислів'їв та приказок в англійській та українській мовах.

Такі фразеологічні одиниці, як прислів'я та приказки лаконічно й образно відображають систему цінностей, суспільну мораль, етику, ставлення до світу, до інших народів, життєві настанови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні питання пареміології, історія виникнення та походження, їх функціонування та класифікація знайшли відображення у працях багатьох лінгвістів і мовознавців: М. Алексєєнка, М. Алефіренка, Н. Барлі, В. Бондаренка, В. Бонзера, Т. Бочиної, І. Голубовської, А. Дандіса, О. Дуденко, Р. Дюплессі В. Жайворонка, А. Жолковського, В. Жукова, В. Калашника, З. Каньо, Ю. Кжижановського, Е. Кйонгес-Маранда, М. Кіммерле, В. Коваля, Е. Кокаре, Г. Крейдліна, А. Крикманна, М. Куусі, Д. Лукатоса, П. Маранди, Дж. Мілнера, В. Мокієнка, З. Ноймана, М. Пазяка, Г. Пермякова, О. Потебні, Ю. Прохорова, Л. Савенкової, О. Селіверстової, Н. Семененко, А. Семеркеньї, Т. Стеффенса, А. Тейлора, Н. Федорова, В. Феліциної, В. Фойта, М. Черкаського, Ф. Янковського та ін. Фразеологію англійської мови досліджували Н. М. Амосова, А. І. Альохіна, О. В. Кунін, О. І. Смирницький, Л. П. Сміта. Однак серед вчених досі немає одностайності стосовно статусу та місця паремій в структурі мови. Для прикладу, В. Виноградов розглядав фразеологію як один із розділів лексикології. Інші – як окрему мовну галузь (О. В. Кунін, М. М. Копиленко, Редін П. О. та інші).

Отже, **актуальність** нашої розвідки зумовлена необхідністю дослідження теоретичних та практичних засад вивчення паремій як засобу пізнання системи мови.

Говорячи про генетичні коріння народних прислів'їв та приказок, М. Шолохов писав: «Епохи, що породили прислів'я, різні. Неозора багатоманітність людських відносин, що знайшли свій відбиток у карбованих народних висловах і афоризмах із безодні часів дійшли до нас у цих згустках розуму і знаннях про життя, в яких радість і страждання людські, сміх і сльози, любов і гнів, віра і безвір'я, правда і кривда, чесність і обман, працьовитість і лінощі, краса істин і потворність забобонів» [12].

В. Виноградов та І. В. Арнольд схиляються до думки, що паремії вводяться в мовленнєвий оббіг готовими, а їхні значення є переносними.

Н. Н. Амосова вважає, що доти, поки фразеологічної одиниці не стануть частинами інших речень, було б помилкою включати їх у систему мови, оскільки вони є окремими самостійними одиницями спілкування [5].

У своєму дослідженні М. М. Пазяк зазначає, що «термін «паремія» здебільшого вживається для визначення родового поняття жанру поряд з терміном «прислів'я та приказки», а видові поняття позначаються термінами «прислів'я», «приказка», «побажання», «вітання», «каламбур», «велеризм», «загадка» та ін., хоча нерідко обидва терміни змішуються і вживаються як синоніми» [16, с. 3].

В. М. Телія вважає паремії «потужним джерелом інтерпретації, тому що вони є за традицією передаваною від покоління до покоління мовою століттями сформованої культури, яка в сентенційній формі відображає всі категорії й установки життєвої філософії народу – носія мови» [11, с. 241]. Авторка слушно зауважує, що мова: «не лише відтворює дійсність у наївній картині світу і відображає ставлення до її фрагментів з позицій ціннісної картини світу, а й транслює від покоління до покоління культурно-національні установки і традиції народу» [11, с. 231].

Немає й одностайної думки стосовно самого поняття «паремія». У великому тлумачному словнику сучасної української мови читаємо: «до класу паремій належать: прислів'я і приказки (вони становлять основну масу – до трьох чвертей – усього паремійного фонду), примовки, загадки, прикмети, «ділові» вислови, повір'я, «віщі» сни, ворожби, задачі, головоломки, скоромовки, пустомовки, замовляння, небилиці, нісенітниці, одномоментні анекдоти, казкові формули тощо» [5, с. 887].

Своє виважено слово в цьому контексті заявив А. Жуков: «пареміологічний матеріал завдяки

© Дубравська З.Р., 2017

своєму обширу, значній яскравості й об'єктивній складності протистоїть спробам дослідників *перевірити алгеброю гармонію* та впорядкувати його у вигляді чітких типологій, відносно несуперечливих класифікацій і зовнішньо естетичних схем. І це зрозуміло, оскільки паремія, як і будь-який інший мовний знак, живе повноцінним життям тільки в тексті або мовленнєвій ситуації. Сказане повною мірою стосується прислів'їв і приказок, що є традиційним, хоч і дещо примхливим, об'єктом типологічних устремлінь учених» [2].

Існують різні підходи щодо принципів класифікації фразеологізмів: структурно-семантичний, граматичний, функціонально-стилістичний. Найбільш поширеною є структурно-семантична класифікація В. В. Виноградова. Він виділяє 3 типи фразеологізмів:

– фразеологізми-зрощення;
– фразеологічні єдності;
– фразеологічні сполуки [7].

Як стверджує М. П. Кочерган, дана класифікація ґрунтується на критерії аналітичності фразеологізму.

П. Г. Єрченко, своєю чергою, класифікує фразеологізми за смислорозрізнювальною функцією компонента на фразеологічні одиниці (ФО) ФО з нормативним смислом, проміжні ФО, ФО з ідіоматичним смислом та ілюстративні [25].

О. В. Кунін розподіляє фраземи у відповідності з трьома розділами, на які автор поділяє фразеологію: власне ФО, або ідіоми, ідіофразеоматизми та фразеологізми неідіоматичного характеру, але з ускладненим значенням. Цей розподіл ґрунтується на різних типах значення фразеологізмів: від більш ускладнених до менш ускладнених [11].

До питання про класифікацію за джерелами походжень фразем. Л. А. Булаховський [5] виділяє такі типи:

1) прислів'я і приказки;
2) професіоналізми;
3) усталені вислови з анекдотів, жартів тощо;
4) цитати з Біблії;
5) переклади іншомовних висловів;
6) крилаті вислови письменників;
7) влучні вирази видатних людей.

Своєю чергою, О. В. Кунін також виділяє декілька груп ФО на основі їх походження, однак ця класифікація у даного автора не є домінуючою:

1) власне англійські ФО;
2) міжмовні запозичення, тобто ФО, які запозичені з іноземних мов шляхом того чи іншого виду перекладу;
3) внутрішньомовні запозичення, тобто ФО, які запозичені з американського варіанту англійської мови;
4) ФО, що запозичені в іншомовній формі [11].

Варте уваги дослідження Л. П. Сміт про походженню фразеологізмів [20]. На його думку, основним джерелом виникнення ідіом є життя та діяльність людей: «в своїй більшості образні та ідіоматичні вирази створювалися народом і тісно пов'язані з інтересами та повсякденними заняттями простого люду. Нові слова та ідіоматичні вирази є, як правило, результатом мовотворчості неграмотних людей; наші найкращі ідіоми, найбільш яскраві образні вирази виникли не в бібліотеках та вітальнях, а в майстерні, на кухні чи в льоху». Отже, англійський вчений виділяє ті сфери життя, звідки беруть початок фразеологічні одиниці.

Як невід'ємний компонент духовної культури, прислів'я та приказки вражають близькістю життєвих поглядів, точності, влучність, проникливості та мудрості виразів. Тому ми можемо вилучити групу прислів'їв та приказок, спільних за змістом, тобто абсолютних еквівалентів.

Time is money. – Час – гроші.

All roads lead to Rome. – Усі дороги ведуть у Рим.

Packed like herrings. – Сидіти як оселедці в бочці.

All cats are grey in the dark. – Вночі усі коти сірі.

All is well thatm ends well. – Усе добре, що добрий кінець має.

To a crafty man, a crafty and a half. – На хитруна знайдеться півтора хитруна.

An honest look covers many faults. – Чесний погляд покриває багато вад.

He is wise that is honest. – «Той розумний, хто чесний.

It is no play where one greets and another laughs. – Це не гра, коли один плаче, а другий сміється.

Honesty is a jewel, but much out of fashion. – Чесність – це коштовність, але дуже старомодна.

Розрізняють також паремії з анімалістичним компонентом:

The fox knows much, but more he that catches him. – Лис знає багато, але ще більше знає той, хто упіймав його.

At length the fox is brought to the furrier. – Колись лисиця потрапить у руки до мисливця.

Many dogs may easily worry one hare. – Багато собак легко зацькують одного зайця.

A wolf guzzles counted sheep too. – Вовк і полічених овець краде

One must howl with the wolves. – З вовками жити – по-вовчому вити.

To set the wolf – to keep the sheep. – Біда вівцям, де вовк пастушить.

A bad man is like a wolf in the flock. – Лихий чоловік у громаді, що вовк у стаді.

A wolf doesn't steal where he lives. – Там вовк не бере, де сам живе.

Never look a gift horse in the mouth. – Дарованому коневі в зуби не заглядають.

It is too late to shut the stable door after the horse has been stolen. – Замкнув стайню, як коней вкрали.

A horse stumbles that has four lags. – Кінь на чотирьох ногах, та й то спотикається.

Важливо зазначити, що у вищенаведеному способі відтворення паремій не втрачається їхня лексична образність. Якщо це вовк в англійській мові, то він і залишається вовком в українській мові, так само як і лисиця й кінь. У даному випадку, порушена лише структура речення, що слугує розбіжністю зі способом відтворення за допомогою калькування. Як бачимо, паремії англійської та української мов можуть бути подібними за лексичним складом, комунікативним значенням та стилістичним забарвленням.

Англійські та українські паремії часто мають спільне походження, однак фольклорні мотиви та контрастні менталітети наділяють ці вислови

індивідуальними особливостями, які необхідно розтлумачувати.

Більшість прислів'їв містять повчальний характер:

A friend in need is a friend indeed. – Друзі пізнаються в біді.

A cat in gloves catches no mice. – Нема науки без муки.

Doing is better than saying. – Більше діло – менше слів.

Speech is silver, silence is gold. – Слово – срібло, мовчання –золото.

A gift in the hand is better than two promises. – Краще синиця в жмені, ніж журавель в небі.

Як бачимо, існує декілька способів відтворення прислів'їв та приказок з однієї мови на іншу. В деяких способах лексична образність прислів'їв та приказок зберігається, в інших – ні. Не дивлячись на це, необхідно зазначити, що в будь-якому випадку лексичні одиниці «зооніми» в обох мовах хоча й мають різні значення, проте виконують однакову функцію.

У **висновках** зазначимо, що глибоке оволодіння іноземною мовою не може бути завершене без вивчення такого компоненту мовознавства як фразеологія у широкому розумінні та у вузькому, як паремії. Паремії – це мовне явище, яке віддзеркалює усі когнітивні процеси в системі мови. Вони мають зв'язок із досвідом та пізнавальною активністю особистості та виконують повчальну функцію. Саме прислів'я і приказки найяскравіше відбивають еволюцію народної свідомості, несуть у собі інформацію, яка може показати як історичний розвиток, так і взаємодію з іншими культурами.

Незважаючи на значні результати в цьому напрямку, **перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у вивченні походження, структурно-семантичних, функціонально-стилістичних та прагматичних особливостей паремій.

Список літератури:

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии: [учебник] / Н. Н. Амосова. – Л.: Ленингр. ун-т, 1963. – 208 с.
2. Булаховський Л. А. Вибрані праці: [в 5-ти т.] / Л. А. Булаховський. – К.: Наук. думка, 1978. – 591 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [упоряд. та гол. ред. В. Т. Бусел]. – Ірпінь: Перун, 2009. – 1736 с.
4. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография – М., 1987.
5. Єрченко П. Г. Класифікація фразеологічних одиниць – «Іноземна філологія» 1994.
6. Жуков А. В. В. П. Жуков-словарник: прозрения Учителя // Литературная и диалектная фразеология: история и развитие. Пятые Жуковские чтения: матер. Международного научного симпозиума: в 2 т. Т. 2: В. П. Жуков. Избранные работы по русскому языку / отв. ред. А. В. Жуков. Великий Новгород, 2011. – С. 327–333.
7. Колоїз Ж. В. Українська пареміологія: [навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг: ТО «Центр-Принт», 2012. – 349 с.
8. Кунин А. В. Английская фразеология (теоретический курс) / А. В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1970. – 343 с.
9. Пазяк М. М. Українські прислів'я та приказки: проблеми пареміології та пареміографії / М. М. Пазяк. – К.: Наук. думка, 1984. – 203 с.
10. Сухенко К. М. Лексичні проблеми перекладу. – Київ. нац. універ. ім. Тараса Шевченка, 1992.
11. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
12. Шолохов М. Собрание починений у 8 т. / М. Шолохов. – М., 1960. – Т. 8. – С. 339.
13. Savin P. Phraseology as Autonomous Linguistic Discipline / P. Savin // Linguistic and Literary Broad Research and Innovation. – Bucharest: 2010. – № 1. – P. 60–73.
14. The New Encyclopedia Britannica. Proverb. – Chicago: Encyclopedia Britannica. – 1994. – Vol. 9. – 749 p.
15. The Oxford dictionary of etymology / [ed. C. T. Onions]. – New York: Oxford Clarendon Press, 1966. – 1026 p.

Дубравская З.Р.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПАРЕМИИ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА

Аннотация
Исследовано теоретические вопросы паремиологии, историю возникновения и происхождения, их функционирования и классификация. Проанализированы достижения отечественных и зарубежных учених по упомянутой проблематике.

Ключевые слова: паремии, фразеологическая единица, пословици, поговорки, этимология фразеологизмов, классификация паремий.

Dubravska Z.R.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PAROEMIAS AS MEANS OF COGNITION OF THE LANGUAGE SYSTEM

Summary
The theoretical questions of paroemiology, the history of rise and origin, their functioning and classification were investigated. The achievements of Ukrainian and foreign scientists in this field were analyzed.
Keywords: paroemias, phraseological unit, proverbs, sayings, etymology of idioms, classification of paroemias.

УДК 821.161.1.09

ОСОБИСТІСНА ТА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВА ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ОБРАЗУ ГАМЛЕТА В ТЕКСТАХ І. АННЕНСЬКОГО

Дучимінська (Горенок) Г.Ю.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті досліджується інтерпретація образу Гамлета Шекспіра у текстах І. Анненського. Образ Гамлета складається з літературної постаті Гамлета та таких психологічних характеристик героя, які виявляються в ситуації Гамлета. Інтерпретатор змінює аксіологічні домінанти традиційного образу принца данського, актуалізуючи смисли, які суголосні його особистості. І. Анненський вважає, що ми всі є Гамлетами в нашому безкінечному пошуку краси, що є виявом гамлетизму самого поета. Гамлетизм розглядається як особистісна та соціально-побутова песоніфікація образу Гамлета.
Ключові слова: традиційний образ, ідентифікація, особистісна персоніфікація, соціально-побутова персоніфікація, гамлетизм.

Постановка проблеми. Про актуальність образів Шекспіра і особливо трагедії «Гамлет» для російської культури XX століття свідчить безліч критичних статей та творів, в яких аналізується ця трагедія і характер її головного героя. Різні інтерпретації «Гамлета», роздуми над образом данського принца були причиною відділення імені Гамлета від свого першоджерела і виникнення такого явища як гамлетизм. Гамлетизм – це осмислення дійсності і власної особистості через образ Гамлета. Представники російської інтелігенції зверталися до образу героя Шекспіра, проводячи паралелі між своїм внутрішнім станом і станом Гамлета. Російський гамлетизм на різних етапах розвитку суспільства сприймався або позитивно, або негативно, але наголос при розгляді образу принца ставився на нерішучості героя, його коливаннях, рефлексії. Гамлет і гамлетизм функціонували в європейській літературі і у попередні епохи, але саме перша половина XX століття актуалізувала гамлетизм як проблему у літературі; у цей час поновому інтерпретуються вічні гамлетові питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явище гамлетизму, яке неодноразово аналізувалося в наших попередніх публікаціях [3; 4; 5], ми розглядаємо передусім як особистісну та соціально-побутову персоніфікації образу героя Шекспіра, що і є причиною появи різноманітних Гамлетів у літературі. Персоніфікація образу Гамлета – це ідентифікація з психолого-філософськими характеристиками особистості Гамлета, що обумовлені ситуацією Гамлета. Особистість Гамлета втілює ситуацію, що є типовою для людини взагалі: пошук відповіді на питання «to be or not to be», пошук сенсу людського буття та визначення зі своїми морально-етичними нормами. Характеристики героя Шекспіра, що виявляються в ситуації Гамлета, є тією домінантою у змістовій структурі цього традиційного образу, що спричиняє та визначає його традиціоналізацію в літературі.

Метою дослідження є філософське та теоретичне осмислення проблеми Гамлета в текстах Інокентія Анненського. **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У цій статті ми ставимо завдання розглянути інтерпретацію «Гамлета» І. Анненського і охарактеризувати гамлетизм поета як особистісну та соціально-побутову персоніфікацію образу героя Шекспіра.

Об'єктом дослідження став нарис про Гамлета І. Анненського. **Предметом дослідження** є образ Гамлета як традиційний образ європейської літератури та гамлетизм та І. Анненського.

Виклад основного матеріалу. Гамлет і гамлетизм «вбирають» у себе дух часу та індивідуальні переживання митця. Така полярність – індивідуальне «Я» і дух епохи – стає необхідною характеристикою майже кожного Гамлета у літературі та культурі XX століття.

Філософське та теоретичне осмислення проблеми Гамлета та гамлетизму в російській літературі початку XX століття почалося з текстів І. Анненського, який розмірковував над обра-

© Дучимінська (Горенок) Г.Ю., 2017

зом Гамлета в своїй праці «Книги відображень». У даній роботі автор зафіксував свої враження від того, «що відчував вищим себе, і водночас співзвучним» [2, с. 5]. Своє ставлення до творів, яким поет приділив увагу в цьому дослідженні, І. Анненський визначив так: «я ж писав тут тільки про те, що мною володіло, за чим я слідував, чому я віддавався, що я хотів зберегти у собі, зробивши собою» [2, с. 5].

У статті «Гамлет Шекспіра» І. Анненський визначив таємницю Гамлета як «проблему отруту», яку ще нікому ніколи не вдалося розгадати. Нарис про Гамлеті з'явився внаслідок того, що для поета не висловити свої враження про Гамлета – це відмовитися від своїх роздумів про нього Це для поета означало б «відмовитися і від думок про мистецтво, тобто від життя» [2, с. 11]. Проблема Гамлета, як вважає І. Анненський, в тому, що неможливо жити одночасно в двох світах, і неможливо знайти виправдання цим двом світам. І ця проблема постає перед Гамлетом, коли йому вперше з'являється привид його батька, короля Гамлета. Якщо дійсно існує інший світ, світ з якого прийшов привид, тоді світ в якому є Озріки і Полонії – це лише обман. Але, якщо привид – продукт думки, тоді реальний світ викликає тільки презирство і злість, оскільки в ньому не знайшлося місця для такої благородної і прекрасної людини як батько Гамлета.

Аналізуючи свої враження від гри акторів, які блискуче зіграли роль Гамлета, І. Анненський змальовує нам інакшого Гамлета, якого бачить у своїй уяві: «...він не грає... він вібрує... він навіть сам не знає, що і як він скаже... він вдумується у свою роль, поки її говорить; навпаки всі навколишні повинні бути яскраві, сповнені життя і щоб він рухався серед цих людей, як сновида, недбало кидаючи слова, але прислухаючись до голосів, які лунають для нього одного і десь там, за тими, які йому відповідають» [2, с. 164].

Автор нарису підкреслює, що Гамлет – людина XVI століття, століття, коли старе світосприйняття виступало вперед, а новому світосприйняттю ще потрібно було довести свою життєздатність. Відзначаючи різноманітність Гамлета, І. Анненський детально характеризує дві його особливості – Гамлет-художник і Гамлет-актор. І саме ці дві конкретні риси особистості, втіленої в образі Гамлета, і визначили, як вважає автор, його проблему. Ставлення Гамлета до світу, до людей, які його оточують таке ж, як і у художника до своїх творінь, а саме: «...вони повинні відповідати його ідеалу, його задумам і очікуванням, а інакше до біса їх, нехай їх не буде зовсім...» [2, с. 165].

Але частіше, вважає І. Анненський, Гамлет є актором. Поет бачить в Гамлеті не просто актора, а актора-імпровізатора. «Грати з ним – справжня мука: він своїми парадоксальними репліками і перебоями вимагає фантазії і від найповажніших акторів на пенсії... Він все по-своєму. Ви хочете, щоб він убив Клавдія... Адже так годиться згідно книги? Але що за справа Гамлету до чужої вигадки? Його тішить навіть не власна вигадка, а здатність змінювати вигадки» [2, с. 166]. І. Анненський вважає, що трагічну історію Гамлета визначає саме те, що він є актором і художником, основою натури якого є естетизм, оскільки «Гамлет дивиться на життя крізь призму своєї мрії про прекрасне» [2, с. 168].

Критик наголошує на тому, що для принца данського зло полягає не в тому, що змушує страждати нас, що паплюжить нас чи ображає. Зло для Гамлета в огидному, скотському, а ідеал благородства – це ідеал краси. Вбивця його батька «не стільки образив християнського бога правди, скільки засмутив еллінських богів краси» [2, с. 168]. І оскільки Гамлет є художником, він є заздрісним і вразливим як усі художники. І. Анненський вважає, що Гамлет заздрить всім, але заздрість художника – це не звичайна заздрість, це «хворобливе усвідомлення своєї обмеженості і бажання зробити своє творче життя якомога наповненим» [2, с. 169].

У своєму нарисі І. Анненський висловив припущення про те, що Шекспір в «Гамлеті» використав мотив «болісної невідомості народження» [2, с. 171], оскільки був знайомий з сагою про Гамлета, яку розповів Бельфоре в «Незвичайних історіях, взятих з багатьох знаменитих авторів». Гамлет, розкриваючи нам свої думки в монологах, щось приховує. І те, що він приховує, зв'язує йому руки, робить особливо неприємним Клавдія, викликає ненависть до королеви. Після поквапливого шлюбу матері з Клавдієм, Гамлет сумнівається в порядності Гертруди і вже не є впевнений у тому, хто його батько. Якщо його батько – не є його справжнім батьком – тоді слабшає обов'язок помсти і, одночасно, з'являється «вічна загроза образи» [2, с. 172]. Ось у чому причина страждань Гамлета, ось те, що він приховує і що отруює його існування. І ця думка ніколи не буде висловлена Гамлетом вголос тому, що «людина, хоча б і довідалася про таємницю, яка її ганьбить, не розголосить її, а навпаки, буде намагатися її загасити» [2, с. 172]. І. Анненський, визнаючи, що Гамлет його інтригує, не стільки співчуває Гамлету, скільки заздрить йому. Для поета Гамлет «символізує не лише почуття краси, але ще в більшій мірі її чутливий і тривожний пошук, її музику» [2, с. 170]. Тому І. Анненський вважає, що і ми теж часто хочемо бути Гамлетами, гамлетизуємо все навколо нас, переносячи «його слова і музику його рухів в найбільш невідповідну для них обстановку» [2, с. 172]. Гамлет для поета – це музика краси в серці кожного з нас. Хоча І. Анненський і не заперечує, що головний сенс і значення трагедії в одвічних Гамлетових питаннях, він акцентує свою увагу на тих особливостях Гамлета, які співзвучні особисто йому. Гамлетизувати, згідно з І. Анненським – це означає бути естетом, що, як вважає поет, притаманне кожній людині. Гамлетизм І. Анненского в тому, що він пов'язує наше одвічне прагнення прекрасного з образом Гамлета, вважаючи себе і кожного з нас Гамлетом.

Цікавою є думка поета про те, що Гамлет «сягає корінням в Ореста», «а для Есхіла народжуючим був ще батько, а не мати...» [2, с. 172]. Ця думка, висловлена І. Анненським, потребує особливої уваги. Зробимо спробу її розширити, характеризуючи Гамлета і Ореста. Орест – герой тетралогії Есхіла «Орестея», написаної в 458 році. Погоджуючись з І. Анненським, зазначимо, що перед Гамлетом, як і перед Орестом стоїть завдання помститися за батька – главу

сімейства. Орест коливається, його жахає думка, що він повинен убити власну матір. Він звертається за порадою до оракула Аполлона. Аполлон наказує йому помститися, оскільки бачить справедливість такої помсти в тому, що батько має більше значення для сім'ї, ніж мати. Аргументація Аполлона пояснюється становищем жінки в сучасному йому суспільстві: «Не мать дитяти, от нее рожденного, / Родительница: нет, она кормилица / Воспринятого семени. Посеявший / Прямой родитель» [7, с. 183].

Гамлет, як і Орест, також постійно вагається. Йому боляче від того, що мати, ймовірно, теж причетна до вбивства батька. Гамлет-старший був для свого сина ідеалом батька, правителя, людини. Йому протиставляється Клавдій – підлий вбивця. У Есхіла Агамемнон – це мудрий, великий цар, якого поважають піддані. Таким чином ситуація дещо схожа. Однак Гамлет, на відміну від Ореста, ні з ким не радиться, сам намагається прийняти своє важке рішення, самотній у своїй боротьбі зі злом.

Аполлон загрожує Оресту карою, якщо він не виконає свій обов'язок помсти. Поруч з ним сестра і вірний друг, вони підтримують і розуміють його. Прийшовши на могилу вбитого батька, Орест молить його про допомогу. Тінь короля Гамлета сама вимагає помсти, а Гамлет вагається і страждає від того, що саме йому випало це складне завдання. Можливо і тінь Агамемнона також кликала б до помсти, була б примарою, якби його труп не був зумисне покалічений вбивцею, щоб зробити це неможливим.

Коли Оресту показують закривавлений одяг, в якому був його батько під час вбивства, він відчуває, що починає сходити з розуму. Коли ж він виконав наказ Аполлона, він так описує свій стан: «С ристалища метнулись кони разума / И понесли возницу… Мыслей бешеных / Не удержать мне… [7, с. 158].

Гамлет, постійно шукаючи підтвердження слів привида, також майже божеволіє від усвідомлення того, що Тінь батька була права. Виконуючи волю Аполлона, Орест, здається сам внутрішньо прийняв необхідність помсти. Але, коли Клітемнестра на колінах благає змилуватися над нею, Орест знову вагається і звертається до друга за порадою. І, можливо, якби не Пилад, котрий нагадує йому про наказ Аполлона, Орест не зміг би вбити власну матір, яка вигодувала його. Гамлет теж постійно вагається, шукає доказів вбивства батька. Ці докази, зло і віроломність Клавдія стають явними, коли він став уже винуватцем смерті Гертруди і самого Гамлета.

Необхідно звернути увагу і на те, що Орест, дізнавшись про зраду матері і про її участь у вбивстві батька, гірко розчаровується у жінках і робить для себе такий висновок: «…лучше мне бездетным умереть в роду» [7, с. 157]. Гамлет, дізнавшись про шлюб Гертруди, теж переживає схожі почуття і відмовляється від любові Офелії.

Ми наголошуємо на тому, що персонаж трагедії Есхіла «Орестея» схожий на героя трагедії Шекспіра «Гамлет», а мотиви, заявлені в цих двох творах теж схожі. І. Анненський вважав, що Орест нам зрозумілий і близький тому, що «трагедія була останньою сходинкою в розвитку давньогрецького міфу, який при цьому, перейшовши в трагедію, не переставав бути міфом, тобто предметом вірування, оскільки в цих міфах вміщалася ціла історія Греції» [1, с. 41]. Тобто Орест, джерело Гамлета, перегукується з міфом, який проникав у світосприйняття, в релігію, у творчість, в життя людей. Риси Ореста, «людини-жертви трагічної колізії» [1, с. 42], його вагання, його нерішучість і роздуми були властиві людині стародавнього світу. Цікавим є той факт, що англійський літературознавець Д. Меррей, «застосовуючи теорію колективного несвідомого в літературознавчих цілях, доводив, що Шекспір, нічого не знаючи про «Ореста», відтворив в образі Гамлета майже точну копію Ореста», тут зіграло роль несвідоме відомого драматурга, яке є «колективним несвідомим, в якому сконцентрований досвід народу, нації, що передається з покоління в покоління». Породженням колективного несвідомого «є архетипи, або «початкові образи», знання про які геніальним письменникам дано апріорно» [6, с. 339]. Таким чином, образ Ореста дає нам право говорити не тільки про існування античного гамлетизму, а про гамлетизм як загальнолюдське явище, яке існувало відтоді, відколи людина усвідомила себе людиною.

Висновки та перспективи подальших досліджень. При особистісній персоніфікації інтерпретатори в певний момент життя знаходить віддзеркалення свого «я» в образі принца данського, Гамлет стає тим, ким є його інтерпретатор, який прирівнює себе до нього. Інтерпретатор-Гамлет змінює аксіологічні домінанти традиційного образу Гамлета, актуалізуючи смисли, які суголосні його особистості. І. Анненський, змальовуючи Гамлета як конкретну особистість, вважає, що ми всі є Гамлетами в нашому безкінечному пошуку краси, що є виявом гамлетизму самого І. Анненського. Для І. Анненського Гамлет – наше прагнення ідеалу прекрасного, що є недосяжним.

Як бачимо у І. Анненським наявна не лише особистісна персоніфікація образу Гамлета, а і соціально-побутова, оскільки інтерпретатор бачить своїх сучасників Гамлетами, розглядає вже їх ситуацію як ситуацію героя Шекспіра. Дослідник, поетично осмислюючи образ Гамлета Шекспіра, підкреслює подібність своїх сучасників до Гамлета, надає образу Гамлета морально-психологічних характеристик своїх сучасника.

Слід відзначити, що І. Анненський вважав Шекспіра суголосним античності. Він зазначав, що «корені Гамлета йдуть від Ореста» [2, с. 172], героя тетралогії Есхіла «Орестея». Скориставшись зауваженням Анненського: «стара тріада Орест (і Агамемнон) – Егісф – Клітемнестра викликає в нас за аналогією уявлення про таку ж і у Шекспіра: Гамлет (і батько) – Клавдій – Гертруда» [2, с. 40], ми співставили трагедію Шекспіра «Гамлет» з трагедією Есхіла «Орестея». Проведене порівняння наводить на роздуми про те, що риси Гамлета – загальнолюдські, а явище гамлетизму має античні корені. Сприймання дійсності, сконцентроване Шекспіром в образі Гамлета, є одвічним. Виходячи з таких міркувань, ми пропонуємо твердити, що традиційний образ Гамлета абсорбував явище, яке хронологічно виходить далеко за межі епохи Відродження.

Список літератури:

1. Анненский И.Ф. История античной драмы: Курс лекцій / И. Анненский. – СПб.: Гиперион., 2003. – 416 с.
2. Анненский И. Проблема Гамлета / И. Анненский // Книги отражений. – М.: Наука, 1979. – С. 162-172.
3. Горенок Г. Гамлет та гамлетизм у Франції початку XIX століття / Г. Горенок // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2013. – Вип. 36. – С. 126-128.
4. Горенок Г. Інтерпретація образу Гамлета в українській поезії середини XX ст. як відображення світоглядної позиції митців / Г. Горенок // Література. Фольклор. Проблеми поетики: зб. наук. праць. – К.: Твім інтер, 2008. – Вип. 31. – Ч. 2. – С. 165-174.
5. Горенок Г. Німецький гамлетизм як історико-літературна проблема / Г. Горенок // Матеріали IV Міжвузівської конференції «Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур». – Донецьк: ДонНУ, 2006. – Ч. 2. – С. 240–242.
6. Козлов А.С. Психоаналитическая критика / А. Козлов // Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – М.: Intrada, 2004. – С. 338-340.
7. Эсхил. Орестея (трилогия) / Эсхил; пер. с древнегреческого Вяч. Иванова // Трагедии. – М.: Наука., 1989. – С. 76-195.

Дучиминская (Горенок) Г.Ю.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЛИЧНОСТНАЯ И СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗА ГАМЛЕТА В ТЕКСТАХ И. АННЕНСКОГО

Аннотация
В статье исследуется интерпретация образа Гамлета Шекспира в текстах И. Анненского. Образ Гамлета состоит из литературной фигуры Гамлета и таких психологических характеристик героя, которые проявляются в ситуации Гамлета. Интерпретатор изменяет аксиологические доминанты традиционного образа принца датского, актуализируя смыслы, которые созвучны его личности. И. Анненский считает нас всех Гамлетами в нашем бесконечном поиске красоты, что является проявлением гамлетизма поэта. Гамлетизм рассматривается как личностная и социально-бытовая персонификация образа Гамлета.
Ключевые слова: традиционный образ, идентификация, личностная персонификация, социально-бытовая персонификация, гамлетизм.

Duchymins'ka (Horenok) H.Yu.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PERSONAL AND SOCIAL-EVERYDAY PERSONIFICATION OF THE IMAGE OF HAMLET IN I. ANNENSKUI'S WORKS

Summary
The article deals with the image interpretation of Shakespeare's Hamlet in I. Annens'kyi's works. The image of Hamlet consists of Hamlet's literary figure and the hero's psychological characteristics that are revealed in the situation of Hamlet. The interpreter changes the axiological dominants of the traditional image of the Danish prince, actualizing the meanings that are important to him. Annenskyi believes that we are all Hamlets in our endless search for beauty, which is the manifestation of the poet's hamletyzm. Hamletyzm is considered as personal and social-everyday personifications of the image of Hamlet.
Keywords: traditional image, identification, psychological characteristics, personal personification, social-everyday personification, hamletyzm.

УДК 81'373:392.51

ЦИКЛІЧНІСТЬ КОНЦЕПТУ ЧАСУ В АНГЛІЙСЬКОМУ, УКРАЇНСЬКОМУ ТА ФРАНЦУЗЬКОМУ ВЕСІЛЬНОМУ ФОЛЬКЛОРІ

Жирик У.Ю.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена проблемі лінгвокультурного розуміння концепту часу. У ній проведено аналіз весільних фольклорних джерел Англії, України та Франції. Розглянуто особливості відображення концепту часу в англійському, українському та французькому весільному фольклорі. Виявлено, що в англійському, українському та французькому етносах домінує циклічне уявлення про час. Підтверджено поділ часу на сакральний та буденний.

Ключові слова: циклічність, весільний фольклор, лінгвокультурний концепт, концепт час, етнос, культура.

Постановка проблеми. Концепт часу як ментальне утворення належить до універсальних категорій людської свідомості і культури та є важливим компонентом картини світу. З розумінням поняття «час» у різних народів пов'язується оцінка сенсу людського буття, адже він дає уявлення про когнітивну репрезентацію «темпорального досвіду», яка функціонує у свідомості носіїв мов [7, с. 180].

У сучасній науці утвердилося уявлення про дві основні концепції часу – лінійну та циклічну. Попри давно розроблену теорію, відчувається брак наукових студій, які містять комплексний аналіз концепту часу в англійському, українському та французькому фольклорі. Дослідження зумовлене відсутністю фундаментальних розвідок та складністю й суперечливістю питань, що відображають концепт часу в англійському, українському та французькому фольклорі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Час як універсальна категорія буття завжди викликав незмінний інтерес і був предметом аналізу для вчених різних галузей знань і представників різних поколінь. О. Абламська вивчала основні концепції часу та своєрідність їх вираження в українських прислів'ях та приказках. Н. Гошилик, Н. Таценко, С. Фоміна, В. Еванс досліджували основні параметричні властивості концепту часу в англійській мові. О. Малікова аналізувала концепт часу у прагматекстах теологічного дискурсу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У статті синтезовано розглядається концепт часу на матеріалі весільних фольклорних джерел Англії, України та Франції. Аналізуються приклади циклічного і лінійного розуміння концепту часу.

Мета статті. Головною метою статті є розглянути циклічність концепту часу в англійському, українському та французькому весільному фольклорі. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1) зібрати фактичний матеріал, у яких висвітлюється концепт часу у весільних обрядах із етнографічних та фольклорних джерел, наукових праць, двомовних словників, енциклопедій, етимологічних та фразеологічних словників української, англійської та французької мов;

2) дослідити, зіставити генезис й описати особливості вербалізації концепту часу в українському, англійському та французькому весільному фольклорі;

3) проаналізувати концепт часу у весільному фольклорі для відображення світобачення українського, англійського та французького народів;

4) підтвердити домінуюче уявлення про циклічність сприйняття концепту часу на основі весільного фольклору.

Виклад основного матеріалу. Уявлення про час і його циклічне членування знаходить відображення у календарі. У давнину вірування людей були тісно пов'язані з явищами природи, які визначали землеробський цикл і були запорукою добробуту людей. Уважний аналіз темпоральної семантики весільного обряду дозволяє виявити збереження архаїчних елементів. Сліди аграрних культів у весіллі можна зустріти в табу на проведення весілля в серпні, під час збирання урожаю. Такі архаїзми, що втратили глибинну мотивацію для сучасної людини, активно використовуються як обрядова умовність і часто стають підґрунтям для створення приказок, прислів'їв, фразеологізмів. Важливість правильного вибору місяців для одруження відображена в англійській народній поезії. В Англії їхнє трактування таке:

January, the month opposite June in all ways, is not a good month to marry unless you marry on New Year's Day, which is very lucky indeed [18, с. 164].

Married in January's roar and rime,
Widowed you'll be before your prime [14, с. 67].

Those married in February will «tread in time together», but a wedding on February 29th is not recommended (you'll only get anniversary presents every four years!) [18, с. 164].

Married in February's sleepy weather,
Life you'll tread in time together [14, с. 67].

A couple married in March will be restless, blown about by March winds; they will live in a foreign country and never settle down [18, с. 164].

Married when March winds shrill and roar,
Your home will lie on a distant shore [14, с. 67].

April is a lucky month [18, с. 164].

Married neath April's changeful skies,
A checkered path before you lies [14, с. 67].

May is an unlucky one. If you marry in May, you will be surrounded by strangers, and the marriage will decay. Some people say that you shouldn't even cut out the wedding dress in May [18, с. 164].

© Жирик У.Ю., 2017

Married when bees o'er May blossoms flit,
Strangers around your board will sit [14, c. 67].

June is lucky, promising a life of sunshine, romance, and prosperity; your life will be one long honeymoon [18, c. 164].

Married in month of roses June,
Life will be one long honeymoon [14, c. 67].

July weddings promise a life of sweet memories to look back upon. On the other hand, some say that July-wed couples will meet with bitterness, disappointment, and trouble [18, c. 164].

Married in July with flowers ablaze,
Bitter-sweet memories in after days [14, c. 67].

Those who marry in August will be good friends [18, c. 164].

Married in August's heat and drowse,
Lover and friend in your chosen spouse [14, c. 67].

Those who marry in September may not have a rocky life [18, c. 164].

Married in September's golden glow,
Smooth and serene your life will go [14, c. 67].

October couples will have a lot of money or a lot of love, but not both [18, c. 164].

Married when leaves in October thin,
Toil and hardships for you begin [14, c. 67].

November is a month of great fortune. It is good to marry when either the sun or the moon is in the sign of Scorpio, which rules the reproductive organs. Though some people warn that if you marry under Scorpio, known colloquially as the Crayfish, your life will go backward or sideways just like the crustacean [18, c. 164].

Married in veils of November mist,
Fortune your wedding ring has kissed [14, c. 67].

December marriages promise increasing love [18, c. 164].

Married in days of December's cheer,
Love's star shines brighter from year to year [14, c. 67].

Місяці одруження роз'яснюються і у іншій англійській віршованій формі:

January: marry when the year is new, he will be loving, kind and true.

February: when February birds do mate, you wed nor dread your fate.

March: if you wed when March winds blow, joy and sorrow both you will know.

April: marry in April if you can, joy for maiden and for man.

May: marry in the month of May, you will surely rue the day.

June: marry when June roses grow and over land and sea you will go.

July: those who in July do wed must labour for their daily bread.

August: whoever wed in August be, many a change is sure to be.

September: marry in September's shine so that your life is rich and fine.

October: if in October you do marry, love will come but riches tarry.

November: if you wed in bleak November, only joys will come, remember.

December: when December snows fall fast, marry, and your love will last [17, c. 39].

Проаналізований фактичний матеріал засвідчує циклічність сприйняття концепту часу, адже в Англії лютий, червень, серпень, жовтень, листопад і грудень вважаються щасливими місяцями для одруження, так само як і Різдво та переддень Нового року. Найбільше пар одружуються саме в ці місяці. Прислів'я латинського походження: *prosperity to the man and happiness to the maid when married in June* [17, c. 40] підтверджує цю гіпотезу. А от одружуватися у піст не рекомендувалось: *marry in Lent, live to repent* [17, c. 40]. В Ірландії, як і в Україні та Франції, існує повір'я, що створена у час сільськогосподарських робіт сім'я не матиме спокою, а натомість буде мати багато роботи і багато дітей. Брати шлюб у День народження нареченого – добрий знак, а у День народження нареченої – поганий. Так само краще одружуватися у непарні дні місяця. П'ятниця 13 приносить нещастя [15, c. 90-91].

У давнину в Англії існував ще один звичай, за яким жінки могли освідчуватися чоловікам. Це відбувалося лише раз за чотири роки – 29 лютого і було пов'язано з тим, що англійський закон не брав до уваги цей день, і тому, цього дня деякі жінки порушувати традиції. Цей звичай послужив підґрунтям для утворення фразеологізму: *a leap year proposal* [18, c. 165].

У Франції не прийнято одружуватися у травні, липні, вересні і листопаді. Червень французи вважали найвдалішим місяцем для одруження, а травень – найгіршим. Ця традиція зафіксована у прислів'ях: *noces de mai, noces funestes (mortelles); noces de mai ne vont jamais* [13, c. 154]. Травень вважали місяцем Маї, богині весни, яка символізувала плодючість і невірність одночасно.

В Україні навесні і влітку, в розпал сільськогосподарських робіт, одружувалися рідко. Шлюби найчастіше укладалися в осінні місяці, а період весіль знаменувало календарне свято Покрови. В піснях цієї пори виразно звучать шлюбні мотиви:

Покровонько, покровонько!
Покрий мені головоньку,
Щоб я жінкою була,
Щоб мені весело жилось
З чоловіком молоденьким,
З дитятком веселеньким [5, c. 65].

В українському фольклорі настрій людини зіставляється з природою, що навесні оживає і восени вмирає, і відповідно до цього дається молодій порада не йти заміж напровесні або літом, а восени, коли «рожа посихає», тобто тоді, коли радість весняної оживаючої природи не буде таким разючим контрастом до внутрішніх переживань з приводу виходу заміж за нелюба:

Не йди, сестрице, в літі заміж,
Як рожа процвітає
Та йди, сестрице, у осінь заміж,
Як рожа посихає [5, c. 52].

З початком осіннього посту (кінець листопада – грудень) період весіль закінчувався. В Англії цей період мав назву: *close marriage season.* Народна мудрість акумулювала цей життєвий досвід у жартівливих приказках на зразок: *до Дмитра дівка хитра* [8, c. 63].

Багато весіль відбувалося в січні – лютому, а закінчувався цей період перед початком масниці. В Україні відомий звичай в останній день масниці чіпляти дівчатам, які не вийшли заміж «колодку». На Східному Поділлі хлопці

прив'язували до дерев'яної колоди два мотузки і волокли її до двору дівчини, яка комусь із них сподобалась, клали колоду біля воріт і питали в дівчини дозволу зайти у двір. Отримавши згоду, хлопці кидали колоду у дворі, а самі йшли до хати. Дівчина готувала і подавала вечерю. Після вечері вона зав'язувала стрічку на руку коханого. На Великдень дівчина мала *віддати колодку*, тобто вишити хустинку і виписати десять писанок, за що отримувала від хлопця подарунок. Звичай причіплювання «колодки» хлопцям і дівчатам, що не одружилися у період масниць, був відомий і іншим слов'янським народам, зокрема білорусам [12, с. 21].

У книзі «Все про весілля» Л.В. Аксьонова знаходимо таке трактування місяців одруження. Розглянемо декілька:

Січень: шлюб буде досить спокійним, без зайвих потрясінь і болючих розлук.

Лютий: бурхливі стосунки і зради – такі наслідки лютневого шлюбу.

Травень: нетривалий шлюб і приносить нещастя.

Червень: для одружених у цьому місяці, важливо пам'ятати: все добре в міру.

Серпень: самі випробування на міцність почуттів. Перші десять років нудьгувати не будете.

Вересень: найкраще починати будувати своє сімейне життя в вересні. Грудень: цей союз все здолає. Одруженні зможуть витримати будь-які випробування і зберегти ніжні почуття [2, с. 28].

Аналізуючи наведені приклади з української, англійської та французької мов, робимо висновок, що деякі етнографічні погляди, які знайшли своє відображення у мовах помітно сходяться, як це спостерігаємо стосовно трактувань ще за 18 сторіч до нашого часу, коли Овідій згадує про народне застереження римлян не одружуватися у травні, оскільки саме в цей час відбувалися поховальні обряди Лемуралій:

«Девы и вдовы равно избегают брачных союзов

Этой поры. В мае брак ранней смертью грозит,

Вот что известной тебе выражает народ поговоркой:

Только злую жену в мае бери за себя» [10, с. 4].

Повір'я, що шлюб, укладений у травні, буде нещасливим досі побутує в Англії, Україні, та Франції. Табу на весілля у травні відбилися у фразеологічному фонді української, російської, англійської та французької мов: *хто в маї звінчається, буде вік маятися* [3, с. 64]; рос. *рад бы жениться, да май не велит* [1, с. 32]; фр. *noces de mai ne vont jamais* [13, с. 154]. Натомість одружуватися в червні вважалось хорошою прикметою, бо місяць червень (June) був названий на честь Юнони – римської богині кохання і шлюбу. Це показовий приклад формального збереження архаїчної семантики попри те, що її мотивація та глибинне значення уже затемнилися. Отже, повір'я та звичай функціонує тільки за традицією.

У пам'яті народів спостерігаємо численні згадки про давнину, коли час асоціювався з плинністю води, що тече безперестанку, як і людські роки, і є символом минущості. Це лінійне розуміння концепту часу, яке базується на лінійності людського життя, що має свій початок і кінець. Люди вірили в добрий і лихий час, який можна назвати магічним і гороскопічним, сакральним, оскільки він тісно пов'язаний із впливом небесних світил, насамперед Місяця на долю людини, на його життя.

Іншим прикладом циклічного часу є дні тижня. Віддавна поганим днем вважався понеділок, язичницька назва цього дня «день місяця» вказує на давність семиденного тижневого циклу та повір'їв, пов'язаних із таким періодизуванням. Як приклад, назва англійського дня *Monday* походить від староанглійського слова *mōnandæg* – «day of the moon», як і французький день *Lundi*, що має старолатинське походження «lunae dies» із таким самим значенням.

У лінгвістичній літературі є досі актуальним та активно обговорюється питання про співвідношення церковного та народного календарів, про так званий слов'янський тиждень, який відрізнявся від церковного своїм початком. Учені не досягли одностайності у розумінні хронологічних рамок церковного або світського тижня. За Б. Успенським, «церковний тиждень починається з неділі і закінчується суботою» – так здійснюється відлік днів у сучасній Англії; за В. Мокієнком, у церковній практиці тижня відлік вівся з понеділка до неділі. Водночас це питання пов'язане з уявленням про «чисті» і «нечисті» дні тижня і ширше – з опозицією універсального логіко-світоглядного характеру: *парний – непарний, сприятливий – несприятливий*. Парні дні – вівторок, четвер, субота – марковані позитивно і є сприятливими, а непарні – понеділок, середа, і п'ятниця негативно і трактуються як несприятливі. Однак можлива й зворотна маркованість залежно від того, за яким календарним тижнем – церковним чи народним починати відлік.

В українців понеділок вважався нещасливим днем. Уявлення про понеділок як важкий день бере свій початок із язичницьких часів. У язичницьких календарях багатьох народів назви днів тижня пов'язувалися з назвами відомих планет. Понеділок був днем Місяця, який вважався тоді планетою. А місяць як господар ночі і темряви у багатьох міфологіях асоціюється з «нечистими» силами. Відомо також, що понеділок був нещасливим днем у стародавньому Римі. Разом із часовим вичленуванням тижня, яке католицькі держави запозичили з Риму, поширилося уявлення про «недобрі» властивості понеділка. Його колір холодного місячного сяйва, блакитний. Згідно із християнськими догматами, він символізує «устремління світу до Бога». Цього дня не рекомендувалося одружуватися. Вівторок – щасливий день для всяких починань, одруженим цього дня має в усьому щастити. Негативна характеристика середи пов'язана з церковною традицією, однак одружені в середу могли мати багатство і добробут. У четвер не бажано було одружуватися, бо на молодих чекали неприємності у спільному подальшому житті. П'ятниця – день, сприятливий у коханні, цього дня найкраще свататись, справляти заручини тощо. Одружені в суботу відзначаються прив'язаністю до дому і є дбайливими господарями. Життя одружених у неділю має бути спокійним. Ці народні знання фіксуються у мові українського народу:

П'ятниця – починальниця,

Субота – коровайниця,

Неділя – вінчальниця [3, с. 31].

Вибір дня одруження був важливим у давнину і для англійців. Наведемо римований вірш середини 16 сторіччя:

Monday for health,
Tuesday for wealth,
Wednesday best of all,
Thursday for losses,
Friday for crosses,
Saturday for no luck at all [14, с. 73].

Наступний вірш трактує дні одруження по-іншому:

Wed on Monday, always poor;
Wed on Tuesday, wed once more;
Wed on Wednesday, a happy match;
Wed on Thursday, a plenty catch [i.e., a rich spouse];
Wed on Friday, poorly mated;
Wed on Saturday, better waited;
Wed on Sunday, cupid wooing [17, с. 88].

У французів теж побутують рекомендації щодо днів одруження. На їх думку укладати шлюб не варто у такі дні:

Le dimanche jour du seigneur
Le vendredi jour de la mort de Christ
Le samedi consacré à la Vierge [13, с. 316].

У інших частинах Франції не одружувалися у середу і четвер, оскільки вважали, що такий шлюб буде нещасливим. Натомість у французькій провінції Прованс прийнято одружуватися у вівторок, четвер і суботу, а невдалими днями вважалися понеділок і п'ятниця.

Системно визначити вдалі та невдалі дні для одруження на матеріалі українського, англійського та французького народного фольклору складно, бо навіть в межах однієї країни ми знаходимо помітні розбіжності. В Англії це яскраво ілюструють приклади понеділка, вівторка, четверга, неділі. Найкращим днем для одруження була середа, а найгіршими – п'ятниця і субота. У Франції це зробити ще складніше, так як все залежить від департаментів де відбувається весілля, а їх у Франції 96. Однак у понеділок, усе ж таки, намагалися не укладати шлюбу.

За давніми звичаями в Англії одруження перед сходом сонця мало приносити щастя, але і щасливим вважалося одруження після 4 години вечора. У Франції щасливими годинами для одруження були від 6 до 12 ранку чи вечора через те, що стрілки годинника рухалися вверх і віщували сім'ї процвітання. В Україні також вірили у вплив часу, на що вказують фразеологізми: *звінчатися у божий час; звінчатися у добру/лиху годину* [6, с. 48].

Розподіл шлюбів протягом року в Англії, Україні та Франції регламентувався церковними канонами та сімейно-побутові звичаями, пов'язаними з економічним і господарським життям людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, час – це вагомий універсальний елемент мовної картини світу, який широко відображений у весільних ритуалах Англії, України та Франції, адже представляє практичну діяльність етносів. У весільному фольклорному сприйнятті часу домінує уявлення про його циклічність, а не лінійність, у якому б давні весільні звичаї вважалися гіршими чи примітивнішими, а сучасні – кращими. Весільний фольклор розділяє час на священний і буденний. Вони періодично змінюють один одного. Протягом весільних обрядів священний час набуває цілісності і єднає людину з її предками, таким чином відновлюючи цілісність етносу. Згідно з циклічною концепцією відображеною у весільних обрядах України, Англії та Франції час – це низка подібних періодів, які відтворюють вічно повторювані принципи. Циклічна концепція часу відображена у весільному фольклорі дає знання про минуле у якому відображені загальні принципи життя і моралі необхідні етносу в теперішньому. Отримані результати дослідження проведені на матеріалі англійського, українського та французького весільного фольклору не вичерпують питань пов'язаних з дослідженням концепту часу, а створюють передумови для глибшого аналізу усіх засобів об'єктивації цього концепту у слов'янських, германських та романських мовах.

Список літератури:

1. Ажнюк Б. М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні / Б. М. Ажнюк. – К.: Наукова думка. 1989. – 130 с.
2. Аксёнова Л. В. Всё о свадьбе / Л. В. Аксёнова, В. Т. Гридина. – Д.: Сталкер, 2001. – 320 с.
3. Борисенко В. К. Весільні звичаї та обряди на Україні / В. К. Борисенко. – К.: Наукова думка, 1988. – 189 с.
4. Весілля / [упор. М. М. Шубравська]. – К.: Наукова думка, 1970. – 451 с.
5. Весільні пісні / [упор. М. М. Шубравська]. – К.: Дніпро, 1998. – 275 с.
6. Вовк Х. Ї. Студії з української етнографії та антропології / Х. Ї. Вовк. – К.: Мистецтво, 1995. – 336 с.
7. Гошилик Н. С. Основні параметричні властивості концепту часу в англійській мові / Н. С. Гошилик // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – № 10. – Луцьк: РВВ «Вежа», 2008. – С. 179-183.
8. Лозинський Й. І. Українське весілля / Й. І. Лозинський. – К.: Наукова думка, 1992. – 274 с.
9. Малікова О. В. Концепт часу у прагматекстах теологічного дискурсу / О. В. Малікова // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – 2010. – Вип. 25. – С. 241-247.
10. Тайлор Э. Б. Миф и обряд в первобытной культуре / Э. Б. Тайлор; [пер. с англ.]. – Смоленск: Русич, 2000. – 624 с.
11. Тищенко О. В. Лексико-семантичне поле «позитивні емоції» у слов'янській родинній обрядовості: концептуальний підхід / О. В. Тищенко // Мовознавство: наук.-теор. журнал / гол. ред. В. Г. Скляренко. – К.: Ін-т. мовозн. ім. О. О. Потебні, 2000. – № 2-3. – С. 57-66.
12. Тищенко О. В. Типологічна характеристика обрядової лексики в російській та українській мовах (на матеріалі весільних номінацій): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.15 «загальне мовознавство» / О. В. Тищенко; Київськ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 1994. – 33 с.
13. Anthologie poétique francaise XVI siècle. Paris: Garnier-Flammarion, 1965. – Tome 1. – 864 p.
14. Baker M. Wedding customs and Folklore / M. Baker – Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, 1977. – 254 p.

15. Crowther J., Kavanagh K. Oxford Guide to British and American Culture for learners of English / J. Crowther, K. Kavanagh – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 324 p.
16. Evans V. The Meaning of Time / V. Evans // Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – № 41. – P. 33-75.
17. Jones L. Happy Is the Bride the Sun Shines On. Wedding Beliefs, Customs, and Traditions / L. Jones – New York: Contemporary Books, 1995. – 178 p.
18. Spangenberg L. M. Timeless Traditions. A Couple's Guide to Wedding Customs Around the World / L. M. Spangenberg – London: Universe Publishing, 2001. – 240 p.

Жирик У.Ю.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЦИКЛИЧНОСТЬ КОНЦЕПТА ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ, УКРАИНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ СВАДЕБНОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Аннотация
Статья посвящена проблеме лингвокультурного восприятия концепта времени. В ней проведен анализ свадебных фольклорных источников Англии, Украины и Франции. Исследованы особенности отображения концепта времени в английском, украинском, французском свадебном фольклоре. Обнаружено, что в английском, украинском, французском этносах доминирует цикличное представление о времени. Подтверждено раздел времени на сакральное и обыденное.
Ключевые слова: цикличность, свадебный фольклор, лингвокультурный концепт, концепт времени, этнос, культура.

Zhyryk U.Ju.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

CYCLIC NATURE OF THE TIME CONCEPT IN ENGLISH, UKRAINIAN AND FRENCH WEDDING FOLKLORE

Summary
The article is devoted to the problem of lingual and cultural understanding of the time concept. It analyses English, Ukrainian and French wedding folklore sources. The peculiarities of reflection on the time concept in English, Ukrainian and French wedding folklore are considered. The supremacy of cyclic time perception is revealed in English, Ukrainian and French ethnoses. The time division into ferial and sacred is confirmed.
Keywords: cyclic nature, wedding folklore, lingual and cultural concept, time concept, ethnos, culture.

УДК 821.161.2.09

СУЧАСНИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС ТА МЕТАКРИТИЧНИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ СТИЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ

Іванишин М.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті порушено проблему класифікації сучасного літературного процесу. Зосереджено увагу на основних критеріях поділу художніх творів. Закцентовано на основних стильових і світоглядних чинниках сучасної літератури. Виділено провідні постколоніальні процеси у сфері новітньої науки про літературу. Розкрито основні критерії формування методологічної бази постколоніальної інтерпретації.
Ключові слова: сучасний літературний процес, літературне покоління, постколоніальний дискурс, націоцентрична оцінка.

Постановка проблеми. Літературне життя має свою структуру і розвивається як безперервний процес – послідовна закономірна зміна явищ, станів тощо. Саме *послідовну зміну в часі структурних елементів, учасників і явищ літературного життя; взаємодію структурних елементів літературного життя, що зумовлює творення і функціонування літератури; естетичну систему, що виражає повноту і складність, суперечливість і цілісність літературного життя певної епохи визначаємо, за В. Іванишиним, як літературний процес* [4, с. 200-201], *а сучасний літературний процес* як актуальне для конкретного покоління літературне життя як взаємодію усіх його структурних елементів, що охоплює повноту і складність, суперечливість і цілісність літературного життя *синхронно* з моментом його пізнання, і зумовлює функціонування літератури сьогодення. У цьому контексті постає проблема структурування, класифікації як корпусу різножанрових художніх творів, так і типів метакритичних дискурсів осмислення мистецьких явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так чи інакше з проблемою класифікації літературного процесу та способів літературознавчого осмислення явищ літератури стикаються усі дослідники, об'єктом вивчення котрих є сучасна література та літературознавчі студії (Н. Пахаренко, І. Андрусяк, В. Даниленко, Т. Гундорова, М. Кіяновська, Я. Поліщук, П. Іванишин, В. Дончик, Р. Харчук, І. Насмінчук, Т. Качак та ін.).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є з'ясувати основні принципи поділу українського літературного процесу кінця XX – початку XXI століть; адже у дослідженні сучасного художнього тексту важко виокремити якусь домінантну стильову приналежність чи одну методологічну домінанту у літературознавчому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна література є доволі неоднорідною і не має якоїсь однозначної позиції, що власне і дає підстави для різноаспектного дослідження. Так, О. Пухонська, вважаючи деколонізаційні та постмодерні процеси домінантними у сфері української культури останніх двох десятиліть, розглядає її з двох точок зору, а саме: як постмодерну та традиційну [цит. за 7]. Віталій Дончик говорить про множинність критеріїв періодизації – зміна поколінь, стилю, видатні постаті і явища, суспільно-політичні події тощо [6, с. 56]. Натомість Р. Кухарук пропонує вивчати літературу єдиним потоком без жодних класифікацій.

Загалом умовно типи класифікації сучасного процесу можна поділити на:

1) ті, що визначаються хронологічним підходом (перевага надається суспільно-історичним чинникам); 2) ті, котрі спираються насамперед на естетико-стильові критерії.

Переважна ж більшість сучасних класифікацій літератури XX століття ґрунтується на естетико-стильових засадах. Найпоширенішим став поділ мистецтва (літератури зокрема) цього періоду на три великі частини. Так, Михайло Епштейн виділяє: серйозний пуризм: авангард, або ранній модернізм – перша третина XX століття; серйозний еклектизм: соціалістичний реалізм в СРСР, високий модернізм на Заході – друга третина століття; ігровий еклектизм: постмодернізм – остання третина XX століття [10, с. 81].

Найбільш експлуатований літературознавчим дискурсом є принцип генераційний (поколіннєвий). Однак саме поняття «літературне покоління» досі залишається розмитим через недостатню увагу вітчизняних літературознавців. «Літературне покоління – це група письменників, що приблизно народилися в один час, зі спільним життєвим досвідом, з чим пов'язуємо спільність способів реагування, емоцій, проблем зацікавлення. За джерело цієї спільноти вважається так зване поколіннєве переживання, духовний стрес, що припав на їхню молодість і тим самим окреслив духовний зміст покоління. Єдність покоління найбільше виражається у той момент, коли воно входить до літератури й протиставляється старшому поколінню, чітко проголошуючи свою інакшість» [2, с. 157]. За аналогією до уже прижитого терміна «шістдесятники», в гумнітарний дискурс вводяться «сімдесятники» (одним з перших його запропонував Б. Бойчук, розглядаючи творчість поетів Київської школи), «вісімдесятники», «дев'ятдесятники» («дев'яностики», «дев'яностівці»).

Для «сімдесятників», а це передусім поети Київської школи Василь Голобородько, Віктор Кордун, Михайло Григорів та Микола Воробйов, а також Григорій Чубай, Віктор Морозов, Ігор Калинець, притаманні антиідеологічність, мета-

© Іванишин М.В., 2017

форичність мислення, камерність, герметизм, суб'єктивізм, дитинність, естетизм, десоціологізація, відкидання стереотипів, авторитетів і взірців.

«Вісімдесятники» («літературний андеґраунд» (М. Жулинський), «генерація пост-епохи» (Р. Харчук), «перехідне покоління» (Н. Зборовська), «нова літературна хвиля» (В. Габор)) – це покоління, що формувалося умовах девальвації надбань радянського часу, кардинальних зрушень у системі духовних та естетичних координат суспільства, знеціненні соцреалістичного канону, культурної кризи після Чорнобильської катастрофи та Афганської війни. І. Насмінчук, досліджуючи прозу М. Матіос, говорить про домінування двох типів оповіді у «вісімдесітників»: традиціоналістську (Микола Рябчук, Микола Закусило, Євгенія Кононенко, Марія Матіос, Валентина Мастєрова, Любов Пономаренко) та авангардистську (Юрій Андрухович, Галина Пагутяк, Володимир Діброва, Юрій Іздрик, Євген Пашковський), що експериментує з формою і змістом, їй притаманна деструкція тексту, оповідної фрагментарності та хаотичності, синтез високого і потворного, реального і фантастичного, масового та елітарного.

Дев'яностівці зазнали впливу національної депресії, котра розпочалася після розпаду Радянського Союзу, коли надії залишилися несправдженими, а національне суспільство так і не сформувалося. «Стосовно 1992-го року можна додати, що приблизно тоді ж почалася депресія, що стала наслідком тотальної кризи в економічній та духовній сферах. Покоління 90-х буквально татуйоване національною ґрустю, її сліди вже не змити, це залишиться під нашою шкірою назавше…» [8, с. 52].

Покоління «міленіум» («двотисячники») (І. Цілик, К. Бабкіна, А. Чех, М. Лаюк, О. Мудрак, А. Багряна, Б.-О. Горобчук та ін.) – це покоління антологій, медіа, блогів, літературознавчого дискурсу у соціальних мереж, літературних конкурсів та фестивалей («Гранослов», «Смолоскип», «Terra poetica»).

За *естетико-стильовим* принципом хронологічно 80-ті деякі дослідники вважають продовженням модерну, «пізнім модернізмом», який не до кінця відбувся в українській літературі через політичні чинники, однак подекуди його безпідставно змішують із «постмодернізмом». В. Дончик убачає у розвитку української літератури XX ст. вияви циклічності за схемою: зародження, розквіт і відмирання чи винищення [6, с. 57].

Гендерний, феміністичний підхід до класифікації сучасної літератури виділяє у ній «жіночу літературу». Т. Качак говорить про підстави виділяти «жіночу прозу» в окремий, особливий тип письма, адже «така література репрезентує тип свідомості, художнього мислення, жіночий кут зору на життя, жіночий досвід, а відтак «жіноче письмо»; актуалізує проблеми і художній світ жінки, в центр образної системи виносить жіночі персонажі, їх внутрішній світ. Жіноча проза 80-90-х років XX ст. є однією із ланок української жіночої літературної традиції, у яку вписується завдяки розвитку жіночих тем і мотивів (тема жіночого самоствердження, мотив сестринства тощо), надаванню переваги певним жанровим формам (сповідь, щоденник, новела, роман, автобіографічні твори тощо), художньо-стильовим характеристикам, які означують природу «жіночого письма» (жіноча суб'єктивність, сповідальність, відвертість, безпосередність, автобіографічність, психологізм, емоційність, фрагментарність, еротизація), домінуванню жіночих моделей образної та наративної систем» [5, с. 8].

Суголосно до класифікацій на «традиційну» та «авангардну» літературу Р. Харчук поділяє пострадянських письменників на «західників» та «грунтівців», перші орієнтуються на європеські тенденції письма, другі – закорінені в традицію, «акцентують на національному колориті й селі як метафорі» [9, с. 25].

Загалом прозу кінця XX – початку XXI століття варто розглядати як текст, у якому трансформуються художні практики попередніх письменницьких поколінь. П. Іванишин справедливо стверджує, «що найновіша українська література стильово багатолика, вона «поєднує (навіть у творчості того самого письменника) різні літературні методи і стилі: романтизм і неоромантизм, необароко, реалізм і неореалізм, інші класичні та модерні напрями, інколи захоплюється окремими неоавангардними чи постмодерними елементами, але в цілому тримається в культурних межах мистецтва слова. Думаю, вона має шанс пережити кризу і може в найближчому майбутньому стати, принаймні, добрим ґрунтом для появи геніїв і духовних борців масштабу Т. Шевченка, І. Франка, Є. Маланюка, Л. Костенко, В. Симоненка, В. Стуса та ін.» [1].

Проблема класифікації стосується і типізації метакритичних дискурсів постколоніального українського суспільства.

Осмислюючи непростий шлях *українського літературознавства* та літератури у другій половині XX ст., один із чільних протагоністів і літописців цього культурного періоду академік Віталій Дончик наголошує на кількох основних смислових моментах. Причому це здійснене в розмислі за 2003 р. світоглядно-епістемологічне наголошення випереджає методологічно вагомим міркуванням, що стосується етноциду: «Про те, яким було тодішнє українське літературознавство й література (йдеться про другу половину XX ст. – М.І.), і сама та доба – сьогодні сказано багато, особливо – гіркого. Українське письменство, переживши разом зі своїм народом неймовірні жахи першої половини «шаленого віку», мало аж ніяк не кращі умови для розвитку і в другій. І хоча Ліна Костенко слушно каже: «Ми найкращі, нам найгірше, – в історії цей принцип не годиться», слушно й те, що радянсько-компартійна репресивна машина завдала найбільше руйнувань саме українській культурі. Спорудження «нової історичної спільності», цього нібито інтернаціонального, насправді російсько-імперського, «гомункулюса» почалося з кастрування національних, передовсім української, літератур і культур» [3, с. 526]. Судження це не лише оприявнює вагомість врахування для будь-якого, не лише історико-літературного, гуманітарного розуму тісного взаємопереплетення долі народу і долі його красного письменства. Воно також має ключове історико-контекстуальне значення, вводячи дослідницьку свідомість у важливий для інтерпретації явищ української духовної дійсності XX ст. *постколоніальний континуум.*

В. Дончик виділяє три моменти, що характеризують провідні постколоніальні процеси у сфері новітньої науки про літературу, і виголошує певні застереження. Перший момент стосується виваженої оцінки комуністичної концепції інтернаціонального «взаємозближення культур». «Реально ж для української літератури, – наголошує вчений, – це завжди було замахом на її життя і – усвідомлюваною чи ні – боротьбою за існування». Тому у 90-х роках важливо було рішуче здолати малоросійство – «вперто нав'язувану ззовні, пропагандивно тиражовану... звичку неодмінного прирівнювання-озирання на «російський приклад»«. На жаль, вказує дослідник, проблема протистояння російській культурній експансії залишається все ще актуальним завданням у незалежній Україні [3, с. 527-528].

Другий момент стосується ставлення до української літератури та літературознавства радянського періоду (1920-1991). Відзначаючи основні негативні аспекти художньої та наукової підколоніальної творчості, – їх кон'юнктурництво, конформізм, сервілізм, апологію режиму, часте ремісництво тощо, – В. Дончик все ж вказує і на постійні випадки долання талановитими авторами соцреалістичних норм імперської системи. Новітнє тотальне «перекреслення» і «відкидання» створеного в радянський період, наголошує вчений, загрожує недобачанню сутнісних аспектів, що стосуються утвердження естетичних, моральних, навіть лінгвістичних (в часи лінгвоциду) досягнень тогочасної літератури. Але найбільш важливо те, що «зі сторінок прозових і поетичних книжок 60-80-х років поставали саме українці і їхня філософія життя, органічне поєднання традиційної духовності й сучасного менталітету, що швидше протистояли, ніж «відповідали» принципам і настановам тоталітарного суспільства» [3, с. 527-532].

Момент третій артикулює певні хвороби постколоніального дискурсу 90-х, що передусім стосуються нігілістичних тенденцій постмодерного «насміху, іронії, глузів, гри, деструкції», тотальному «негативізму як антиподові патріотизму чи... любові до свого» тощо. В. Дончик, помічаючи певні деструктивні, антихудожні тенденції в межах літератури і літературознавства, пов'язані із «десакралізацією одвічних норм і цінностей», водночас відзначає й існування паралельних течій у сучасному письменстві та «молодому літературознавстві», які перебувають «на піднесенні» і які б могли придатися світові, протиставляючись на міжнародній арені наступові «глобального цинізму» [3, с. 527-535].

Але вагомість висловлених В. Дончиком ідей (до речі, наскрізних для його творчості останніх двох десятиліть) не вичерпується їхнім значенням для формування аналітично адекватного культурно-історичного контексту. І в критичному ставленні до російського політичного та культурного імперіалізму, і в об'єктивному окресленні естетично й морально вартісного та націозахисного в українській радянській літературі та науці, і в оцінці новітніх антикультурних («десакралізаційних») тенденцій з боку постмодерних авторів, – у всьому цьому випадає побачити і щось аксіологічно глибше, виразно системотворче. І те глибше, на наш погляд, стосується стрижневої ідеї озвучених ученим суджень, ідеї, пов'язаної із *націософським* та власне *націологічним* ракурсами тлумачення. Йдеться про те, що одним із постійних критеріїв формування методологічної бази постколоніальної інтерпретації стає *націоцентрична оцінка*: сприяє досліджуваний культурний феномен захисту (якщо йдеться про минулі радянські дискурси) чи відродженню (якщо йдеться про тексти постімперського періоду) *національної ідентичності* українського народу чи ні. В онтологічно-герменевтичній термінології йдеться про наявність націологічного тезаурусу – системи передсуджень, що визначають характер і напрям тлумачення, – який структурується націоцентричними концептами. Дискурсивний аналіз та націологія оперували б у цьому випадку терміном «націоналістичний дискурс».

Тип гносеологічного мислення, репрезентований у міркуваннях В.Дончика, органічно продовжує українську антиколоніальну традицію в дусі «культурного націоналізму» (як його окреслюють Е. Саїд, Е. Сміт, Е. Томпсон, С. Дюрінґ, С. Гантіґтон та ін.). Йдеться про пасіонарну інтелектуальну традицію попередніх періодів розвитку вітчизняної філософії та гуманітаристики, зокрема науки про літературу. Свідченням цьому може бути аналіз узагальнюючих праць із націософії, націології, літературознавства, естетики, історії, фольклористики, педагогіки, етнопсихології тощо. Серед найбільш вагомих робіт із цієї проблематики можна згадати класичні студії П. Куліша «Повість про український народ» (1849), О. Кониського «Український націоналізм» (1875), М. Драгоманова «Нові українські пісні про громадські справи (1764-1880)» (1881), І. Нечуя-Левицького «Українство на літературних позвах з Московщиною» (1891), Б. Грінченка «Листи з України Наддніпрянської» (1892-1893), І. Франка «Між своїми» (1896-1897), «На склоні віку. Розмова перед Новим роком 1901», «Суспільно-політичні погляди М. Драгоманова» (1906), Л. Білецького «Основи української літературно-наукової критики» (1925), Д. Донцова «Націоналізм» (1926), «Дві літератури нашої доби» (1935, 1958), «Дух нашої давнини» (1944), «Туга за героїчним» (1955), Ю. Липи «Призначення України» (1938), Д. Мирона (Орлика) «Ідея і чин України» (1940), Г. Ващенка «Виховний ідеал» (1950), Л. Ребета «Теорія нації» (1955), Є. Маланюка «Книга спостережень» (т. 1, 1962, т. 2, 1966), В. Яніва «Нариси до історії української етнопсихології» (1993) та ін.

Серед українських філологічних, націологічних та історико-культурологічних праць пострадянського періоду, окрім уже згадуваних, так чи інакше розвиток націоцентричних гуманітарних ідей осмислюють наступні: В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький «Мова і нація» (1990, 1991, 1992, 1994, 2005), Г. Касьянов «Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960-80-х років» (1995), «Теорії нації та націоналізму» (1999), М. Наєнко «Історія українського літературознавства» (1997, 2001), С. Квіт «Основи герменевтики» (1998, 1999, 2003), В. Пахаренко «Незбагнений апостол» (1996, 1999), Я. Гарасим «Культурно-історична школа в українській фольклористиці» (1999), Р. Гром'як «Історія української літературної критики» (1999), В. Працьовитий «Національний характер в українській драматургії 20-30-х років XX століття» (1999), І. Денисюк «Невичерпність атома»

(2001), М. Жулинський «Заявити про себе культурою» (2001), Т. Бовсунівська «Історія української естетики першої половини XIX століття» (2001), М. Гнатюк «Літературознавчі концепції в Україні другої половини XIX – початку XX сторіч» (2002), Р. Кісь «Мова, думка і культурна реальність» (2002), Т. Салига «Вогнем пречистим» (2004), Л. Горболіс «Парадигма народно-релігійної моралі в прозі українських письменників кінця XIX – початку XX ст.» (2004), Р. Голод «Іван Франко та літературні напрями кінця XIX – початку XX століття» (2005), Вал. Шевчук «Національна ідея в Україні, зокрема національно-визвольна, та її подвижники» (2006), О. Хоменко «Національне письменство як художнє українознавство: ідеї, постаті, естетичні практики» (2008) та ін.

Таку *націологічну* (чи націоцентричну) *інтерпретаційну позицію*, як можна припустити із попередніх аналізів та вивчення спеціалізованої літератури, все ж таки доречно, на нашу думку, вважати домінантною для українського постколоніального літературознавчого дискурсу. А тому саме її варто вивчати серед різновекторних теоретичних тенденцій – класичних напрямків, панетичної христології, деконструктивізму, неофемінізму, естетизму, неоміфологізму, символології, фрейдистського психоаналізу та ін., – що сформувалися у вітчизняній гуманітаристиці в часи незалежності за умов методологічного плюралізму. Йдеться про інтерпретаційну настанову, яка у сфері літературознавства не просто артикулює дискурс національної ідентичності (так чи інакше до нього звертаються всі літературознавчі підходи), а й активно залучає його до сформування та верифікування власних методологічних основ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у цій статті ми прослікували за основними типами класифікацій явищ сучасного художнього дискурсу. Також окреслили в загальних рисах парадигму постколоніального літературознавчого мислення (в основному на базі спостережень В. Дончика). При цьому з'ясували, що в її межах системотворчу роль відіграє саме націологічна інтерпретація як найбільш репрезентативна.

Список літератури:

1. Боротьба нового і старого чи витіснення національного? (Постмодернізм – український варіант сьогодні й завтра) / [учасники полілогу В. Дончик, Д. Дроздовський, П. Іванишин] // Слово і Час. – 2008. – № 6. – С. 16-34.
2. Демська-Будзуляк Л. Справжнє обличчя літературного покоління дев'яностих – спроба ідентифікації // Кур'єр Кривбасу. – 2002. – Квітень. – № 149. – С. 156-162.
3. Дончик В.Г. Замість «замість епілогу» / В.Г. Дончик // Дончик В.Г. З потоку літ і літпотоку. – К.: ВД «Стилос», 2003. – С. 527-535.
4. Іванишин В.П. Нариси з теорії літератури. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 256 с.
5. Качак Т.Б. Художні особливості жіночої прози 80-90-х років XX століття: Дис...канд..філолог. наук: 10.01.01. – Івано-Франківськ, 2006. – 212 с.
6. Література XX століття: проблеми періодизації. Круглий стіл // Слово і час. – 1995. – № 4. – С. 52-65.
7. Пухонська О.Я. Інтертекстуальність української поезії початку XXI століття: автореф. дис. ... канд. філол. наук / О.Я. Пухонська. – Київ, 2013. – 20 с.
8. Соловей О. Між учора і завтра (Ще кілька слів про 90-ті) // Форма [р]т. – 2002. – № 5. – С. 52-53.
9. Харчук Р. Покоління пост-епохи / Роксана Харчук // Слово і Час. – 1998. – № 2. – С. 24-26.
10. Эпштейн М. Постмодерн в России. Литература и теория. – М.: Издание Р. Элинина, 2000. – 368 с.

Иванишин М. В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СОВРЕМЕННЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС И МЕТАКРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕММЫ КЛАСИФИКАЦИИ СТИЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И СТРАТЕГИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация
В статье поднята проблема классификации современного литературного процесса. Сосредоточено внимание на основных критериях разделения художественных произведений. Акцентировано на основных стилевых и мировоззренческих факторах современной литературы. Выделены ведущие постколониальные процессы в сфере новейшей науки о литературе. Раскрыты основные критерии формирования методологической базы постколониальной интерпретации.
Ключевые слова: современный литературный процесс, литературное поколение, постколониальный дискурс, нациоцентрическая оценка.

Ivanyshyn M.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE MODERN LITERARY PROCESS AND THE METACRITICAL DISCOURSE: PROBLEMS OF STILISTIC IDENTIFICATION AND INTERPRETATIONAL STRATEGIES

Summary
The classification problem of the modern literary process has been discussed in the article. The main criterions of art works' division have been pointed out. Special attention has been paid to main stylistic and ideological factors of the modern literature. Leading postcolonial processes in the sphere of the modern science about literature have been selected. The principal formation criterions of methodological procedures of the postcolonial interpretation have been discovered.
Keywords: modern literary process, literary generation, postcolonial discourse, valuation on the basis of nation.

УДК 821.161.2–3(092)

ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ УРБАНІСТИЧНОГО ПРОСТОРУ У РОМАНІ ЄВГЕНА ПЛУЖНИКА «НЕДУГА»

Капленко О.М.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті досліджено художню природу роману Євгена Плужника «Недуга». Твір українського письменника, представника «розстріляного Відродження» вперше розглядається у контексті урбаністичних тенденцій. Художнє моделювання урбаністичного простору у романі простежується на кількох рівнях. Від емпірики міського середовища здійснено вихід на екзистенціальні проблеми людини міста. Окремо зачіпається тема міщанства у романі.
Ключові слова: місто, урбанізм, міський простір, сенс існування, межова ситуація, міщанство.

Постановка проблеми. Аналізуючи нинішній стан дослідження творчості одного з представників «розстріляного Відродження» Євгена Плужника впадає в око певна диспропорція в інтерпретації його доробку. Йдеться передусім про роман «Недуга», до якого варто залучити читацьку та критичну увагу, розширивши дискурс прочитання та усвідомленої ревізії тексту, як у межах творчості митця, так і на тлі вітчизняного літературного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Від часу публікації роману у 1928 році маємо не так багато спроб його осмислення. Власне, до прози Є. Плужника підштовхнула суперечка з Б. Антоненком-Давидовичем і В. Підмогильним, які стверджували, що вірші писати легше. Є. Плужник затявся, що напише популярний роман, який витримає аж два видання. І написав – у видавництві «Сяйво» двічі публікували «Недугу» Євгена Плужника. Роман читали, хоча критики й не надто захоплено реагували на прозовий дебют поета.

Перші критичні відгуки належать перу Ф. Якубовського [16], В. Коряка [5] та В. Чаплі [14]. Цей прозовий дебют Є. Плужника оцінювався не на користь роману, фіксуючи відсутність життєвих спостережень, бездіяльність героїв, їхню невідповідність концепції комуністичної особистості, примітивність сюжетних схем тощо.

Радянська критика почасти продовжувала пафос «стартового слова». Так, З. Голубєва [2] узагальнювала як соціальні, так і психологічні прорахунки Є. Плужника. Натомість Л. Скирда [10; 11] значно розширює вектор інтерпретації, скеровуючи дослідницьку увагу в напрямку різнопланової проблематики роману.

З-поміж сучасних прочитань варто назвати версію Н. Колошук [4], яка на перше місце ставить проблему кохання у творі, обґрунтовуючи його приналежність до інтелектуального модерного роману. Інша дослідниця, А. Михайлова, продовжує нарощувати дискурс основної проблеми кохання, зазначаючи: «Через сексуальний код автор показує усю складність людського буття, ті метаморфози, що відбувалися з людською свідомістю 20-30-х років XX століття. Зрештою, мовою інтелектуального роману, зверненого до адресатів культури, Євген Плужник залишає широке поле для роздумів над вічним питанням про сенс життя та про його посутню грань – кохання» [7, с. 134].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, корпус порушених проблем у романі цілковито виправдано обертається переважно навколо теми кохання. Озброївшись тезою Л. Скирди про різноплановість проблематики твору, а також апелюючи до художньої природи самого тексту, спробуємо по-

© Капленко О.М., 2017

глянути на нього з іншої сторони – як на спробу представлення атмосфери тогочасного міста, тим паче, що сучасне перевидання роману [9] в анотації до книги фіксує, що роман «передає дух того часу», подає «яскраву картину життя київської інтелігенції 20-х років минулого століття».

Мета статті. Простежити роль і механізми художнього моделювання урбаністичного простору у романі Євгена Плужника «Недуга».

Виклад основного матеріалу. У романі, на наш погляд, тема кохання / пристрасті / потягу – це лише вершина айсбергу, а справжні причини недуги заховані глибше. Вони, безперечно, зводяться до проблем сенсу існування тогочасної людини, проблеми перспективи. Перед читачем постає передусім *втомлена* людина. Головному герою, Орловцю Івану Семеновичу, який перебуває на посаді директора заводу, один із його найближчих друзів говорить: «Не хворий, Ваніку, ні, а перевтомлений. Де ж пак, з сімнадцятого року й не присів, можна сказати. Революція, війни, тепер кілька років, мов та муха в окропі, крутишся... Ніяких сил не стане!» [8, с. 71]. Сам Орловець неодноразово коментує свій стан як «Кручусь, мов та тріска у вирі...» [8, с. 59].

Форма його прізвища (використання суфікса «ець», а також звертання до нього як «Орлику») підкреслено контрастує із прихованим «орлиним» (від «орел») потенціалом. Саме Орловець уражений тією недугою, яка і спричиняє розвиток конфлікту у романі. Натомість інший герой роману – Звірятин – так само із прозорою семантикою прізвища, представляє інший тип поведінки: «віяло від нього спокоєм і якоюсь чіткою впевненістю. Так писати могла тільки людина справді спокійна й упевнена, людина свідома своєї ваги й непомильности» [8, с. 65]. Недаремно ж перше протистояння у романі відбувається саме між цими персонажами. Ці герої окреслюють крайні полюси поведінкових реакцій, словами самого Звірятина, є «духовними антиподами» [8, с. 87]. Насправді ж перед читачем розгортається ціла галерея психологічних типів, які уособлюють тогочасну міську інтелігенцію. Відповідно, атмосфера міста, яка нібито не виходить на перший план і є лише об'єктом настроєвого споглядання персонажів, непомітно виростає у метафору життя – спосіб міського існування людини.

У цьому контексті вибудовується інша (урбаністична, цивілізаційна) теоретична і текстова парадигма сприйняття роману Є. Плужника. Основну динаміку цих процесів гарно відобразила дослідниця А. Степанова: «До кінця XIX ст. образ міста в літературі пройшов складну еволюцію, набув нової естетичної «наповненості» і функціональної заданості в структурі твору, позначивши перехід на новий рівень: від образу – до міського тексту. /.../ У процесі переходу, таким чином, відбувається самоактуалізація міського простору, який ніби «обіймає» культуру й задає вектор її естетичного розвитку за допомогою чіткої образної локалізації. Місто як суб'єкт переходу являє собою самоцінний і самодостатній простір, в якому відбувається зміна соціальних формацій, культурних парадигм, типів культурної свідомості, вироблених і закріплених естетичною думкою, в якому, зрештою, людина постає як перехідна істота, що живе на межах» [12]. Власне, на межі перебуває й Орловець. У романі є доволі показові цитати, які ілюструють оцей стан внутрішнього переходу людини, яка споглядає міський ландшафт: «Іван Семенович підійшов до вікна й, дивлячись, як тануть в сірому небі заводські дими, думав мляво про те, що заходять якісь складні зміни в його житті, входять в його дні нові, досі незнані люди, обсідають нові думки, а він безсилий спинити їх та й не знає, чи хотів би спиняти» [8, с. 65].

У даному разі варто зрозуміти, що динаміка внутрішнього світу героя спричинена не безпосередньо містом як таким, але сам факт розгортання цієї ситуації у міському середовищі, атмосфера міста суттєво здатні скоригувати розвиток подій, адже «саме місто, як машина, стократ підсилює та прискорює всі процеси в економіці, суспільному житті, культурі. Ідеї швидко породжують одна одну» [1, с. 12]. На термінологічному рівні найбільш прийнятним для дослідження природи роману «Недуга» є саме термін «міський простір». Т. Возняк, описуючи морфологію і семантику міських просторів, акцентував увагу на розмежування понять «місця» і «простору», які мають різні характеристики саме за рахунок того, що місто як простір є центром генерації сенсів, і «ця лавина сенсів змушує нас все активніше діяти, взаємодіяти як з ними, так і поміж себе – бо ж вони істотні не лише для мене, але й для групи» [1, с. 72].

Розширення контексту проблеми української урбаністичної прози традиційно оприявнює таку її внутрішню сутність, як туга за втраченим селом і нереалізованим містом. «Для більшості українських пролетарських урбаністів першого призову місто – друга, а не перша батьківщина, – зауважував О. Лейтес, – місто – об'єкт дитячих мрій, а не об'єкт дитячих споглядань. Це й поклало печатку на їхні міські мотиви» [6]. Суголосно до образу недуги Є. Плужника, сучасна дослідниця Я. Цимбал, діагностує больові точки, спричинені урбанізмом, на тілі суспільного організму: «Щеплення урбанізму в українській літературі справді було і тривалим, і болісним. Національний літературний організм відштовхував його як заразу, як чужорідне тіло, хворів і боровся, щоб, зрештою, прийняти і змиритися. Попри двозначне ставлення до міської культури, попри одночасні любов і ненависть до неї, в українській літературі урбанізм, як і скрізь в Європі та світі, означив модернізм» [13]. Якщо в реалістичній літературі місто мислилося насамперед у координатах детерміністського світорозуміння (як одна із культурно-історичних детермінант, котрі вписувалися у систему здобутків певної фази розвитку суспільства, його цивілізаційних і культурних норм та інституцій), і проблема була сформульована як «людина у місті», то модерністський тип мислення відчутно психологізує проблему і вже формулює її як «людина і місто», моделюючи кілька дискурсивних практик. Звичайно ж, «силовим» текстом тут є роман В. Підмогильного «Місто», де заявлена проблема виходить на перший план і свідомо та безпосередньо номінується автором.

Опираючись на корпус текстів переважно 20-х років XX ст. можна прокреслити такі типологічні ряди урбаністичної теми.

Насамперед, споглядання / фіксація міських реалій, що окреслюють координати «міського простору». Набір таких ознак наближається до стандартного реєстру: трамвай, ліхтарі, кав'ярня, ресторан, театр, кінотеатр, кабаре, автомобілі, вулиці, тілесний натовп, вітрини, тротуари, міський сад, парк, алея, панель, повія. Така фіксація, звичайно, не є самоціллю. Набагато вагомішою є власна рецепція зафіксованого, загальний пафос оцінки. Тут зустрічаємо кілька варіантів, часто опозиційних: від інтравертного самозаглибленого художнього осмислення до футуристської екстравертної «неофілії» – надмірної любові до нових міських, індустріальних реалій.

Інакше виглядає спроба трансформації існуючого міста, пошук альтернативи (як-от, місто / сад у Б.-І. Антонича чи місто / село у В. Підмогильного).

Ще одна художня версія «щеплення урбанізму» – захоплення / заміщення описами природи (скажімо, В. Свідзинський намагається витлумачити естетику міста через естетику природи: ранній гудок нагадує то лебедя, то дерево, вікна – світунів під папороттю, а трамвай схожий на «звіра високого з зіркою на чолі»). Поглиблення цього тематичного напряму призводить до захоплення природою, пейзажем, заперечення штучності (показовою тут може бути «книга Пейзажу» М. Йогансена, як він сам називав свою повість «Подорож ученого доктора Леонардо...»).

У Є. Плужника не простежується способу заміщення, проте пунктирно сформульована опозиційність міста та іншої, «відкритої» стихії (села, моря, поля тощо): «Кинути все це на якийсь час: завод, нас, усе... Поїхати на село, наприклад... А? Або до моря... /.../ і враз почув, як рве його кудись далеко звідси, від цієї кімнати /.../ Да, до моря я поїхав би...» [8, с. 71]. Або: «...вийшов за ворота й не поспішаючи, мов неробочого дня гуляти вийшов, пішов у протилежний від міста бік, туди, де за низькими заводськими склепами синіло широке зимове поле» [8, с. 88].

Натомість найбільше з-поміж заявлених художніх варіацій теми Є. Плужник тяжіє до першої – фіксації / споглядання. Насправді міста багато у творі. Його простір вибудовується поступово через рецепцію Орловця. Переважно це нічне зимове місто, адже наш герой страждає безсонням. Іноді це межова ситуація пізнього вечора чи молодого ранку, опис яких супроводжується відповідною гамою кольорів, з-поміж яких відчутно домінують синій та сірий: «синяве електричне світло» [8, с. 48], «...хай хоч що, а не відійде він від цього синього вікна, стоятиме, доки згадає, коли це було: така сама утома і чоло коло шкла...» [8, с. 50], «За тонкою плівкою шкла короткі зимові присмерки синили безлюдну, густо засніжену вулицю» [8, с. 52], «Яке дивне життя, – підсумував той свої думки, дивлячись у сіре зимове небо» [8, с. 58], «Іван Семенович відкинувся на спинку саней і з цікавістю подивлявся, як пропливали повз високі сірі стіни будинків» [8, с. 53], «мовчав, дивлячись на засинені пізнім світанком вікна» [8, с. 175] тощо. У художньому творі колір створює враження достовірності, зримості об'єкту. За допомогою барв автор виражає своє відношення до подій, персонажів, колір може розкривати глибину сюжету і служити ключем до розуміння підтексту. Тобто функції колірної деталі в тексті є тотожними функціям художньої деталі як особливого стилістичного прийому – образотворчі, характеротворчі, уточнювальні. За семантикою кольорів можливо простежити психоемоційний стан. Скажімо, одна із варіацій сірого і синього: ці кольори вибирають люди меланхолійні і розчаровані, що відчутно підкреслює настрій Орловця: «здавалось, не буде краю цьому сірому дневі, невиразним, як мла, думкам...» [8, с. 180].

Місто Є. Плужника має також і звукову гаму. Найчастіше – це звуки трамвая: «Прислухаючись, як гуркочуть інколи трамваї за вікнами» [8, с. 50], «...дзвінки далеких трамваїв гостро розтинали повітря» [8, с. 52]. Звучить промислове місто: «Перший підніс свій голос Червоний. Хрипкий, він довго стелився низом, аж доки підхопив його сусідній – Трубний; тоді знялись вони високо в небо – такі широкі й потужні, що, здавалось, не рушили передденної тиші. Їм відгукнувся Ливарний, дзвінкий, як мисливський ріг; за ним – Залізничні майстерні, великі – по той бік міста – млини; і за хвилину плив над полями і містом хор урочистих і зазивних фанфар» [8, с. 38]. Галаслива юрба, яка найчастіше асоціюється із містом, лише подекуди зображується у творі, адже герой часто протиставляє себе цьому людському потоку: «Одноманітний, як гудіння бджіл, гомін, коли не розрізняє вухо окремих звуків і голосів, а хвилинні напливи тиші сприймає як щось болюче і неприродне, – широкими хвилями котивсь звідусіль до ніг, притишуючи в нім ту досаду, що не знать з чого обгорнула його» [8, с. 28]. Орловець, як і багато інших персонажів повинні «подумати» чи багато «передумати», щоб усвідомити складні для себе питання, обрати прийнятну модель поведінки, чи принаймні спробувати реалізувати свій присуд. Відтак, бажаною перспективою у романі постає тиша. Орловцю сподобався затишний будинок Сквирського: «Сподобалось Іванові Семеновичу, що живе Сквирський у малому завулкові, де в глибоких незайманих заметах тільки вузенькі тропки протоптано; і не в будинку на вулицю, а в дворі, в двоповерховому флігелі дерев'яному.

– Мов у Прилуці десь живете...

– Тишу люблю...» [8, с. 58].

Разом з тим, саме тиша (через бінарну опозицію тиша / галас) увиразнює іншу характерну для Орловця і усвідомлену ним істину – він інакший і самотній. Протягом роману він відчуває різний настрій від увідомлення цього: «Приємне почуття окремішности й злої ворожости до всіх навкруги обгорнуло його» [8, с. 29]. «Тихо було надворі й порожньо, так тихо, що голосним видався Іванові Семеновичу рип його черевиків, і ця досадна дрібничка спочатку розсердила його дуже, а далі засмутила: здався він собі чомусь затурканим-затурканим і самотнім без краю... Блукає він цими темними й тихими завулками і ніяк дорогу не напитає, і ніхто не хоче допомогти йому, кидають його напризволяще, самого як палець...» [8, с. 107].

Архітектура міста скоріше безбарвна і одноманітна. Власне, у романі відсутній повністю сакральний верх міста і домінує профанний низ, що часто нагадує лабіринт: «Майдан перед те-

атром і широкі вулиці, що радіусами від нього розходилися, вже збезлюдніли. Залиті синявим електричним світлом, видались вони Іванові Семеновичу простолінійнішими, як звичайно, й чіткішими; здавалося – гострим олівцем обведено суворі контури будинків, кожну риску на них, густі покладено тіні в западинах і під ворітьми...

Одноманітна перспектива вулиць манила вперед – скільки не йди, так само височітимуть по боках рівні стіни мовчазних будинків» [8, с. 48].

Роман багатий на зображення інтер'єру. Опис помешкання віддзеркалює характер і внутрішній світ персонажів. На жаль, тут панує та ж сама одноманітність і безбарвність. Постійно тісно, щось завжди зачіпають, темно і безрадісно: «галасливе, душне фойє», «вузенькі покручені коридорчики», «маленька кімнатка», «одиноке вікно», «брудна пивниця», «щось сіре, суміш тіней і пороху, лежало на всіх речах і меблях», а темна і тісна кімната Свирського взагалі здалася Орловцю труною.

Є. Плужник далеко не двозначно через простір міста формулює онтологічну проблему: «А головне, починаючи, як от ми тепер, все життя перебудовувати, не забувай і за маленьке життішко оте особисте... А то й таке статися може: пишний палац збудуємо, а всередині, по комірчинах окремих, – гниль та сморід...» [8, с. 65]. Тут простежується певна аналогія до роману «Місто» В. Підмогильного, який вводить у текст свого твору образ філософа Вигорського. Усім відома міцна дружба і співпраця письменників, а деякі літературознавці вважають, що прототипом поета Вигорського, одного з найцікавіших образів роману, став не хто інший, як Є. Плужник. Л. Черватенко навіть стверджує, що численні висловлювання, афоризми, вчинки поета були використані В. Підмогильним при з малюванні цього персонажа. У свою чергу, у романі «Недуга» на роль такого філософа явно претендує Сквирський, виголошуючи базову сентенцію: «О, наука життя! Яка це складна, прекрасна й, на жаль, невідома наука! Люди зважили зорі, перемогли всі стихії, навчились будувати хмарочоси й убивати один одного, але жити... жити вони не вміють! /.../ От нехай упадуть стіни усіх цих будинків і відкриється нам усе, що кублиться за ними, – повісьте мене, коли ми побачимо в когось справді гарне життя!» [8, с. 58].

О. Шпенглер у своїй праці «Сутінки Європи» (1918) зазначає, що цивілізацію, у яку виродилась культура, відзначає експансія: для неї характерні величезні імперії, промислові підприємства, машини і системи машин, а також міста, сукупності інженерних споруд. На його думку, в самій сутності цивілізації знаходиться прагнення поширитись на все людство, перетворити світ в одне величезне місто: «У кінці біографії кожної вищої культури височіє кам'яний колос – «столиця світу». Ця кам'яна маса є абсолютним містом» [15, с. 125]. З цією працею німецького філософа Є. Плужник був обізнаний, на неї орієнтувався і В. Підмогильний. Проте, якщо у романі «Місто» ми маємо чітко окреслені топоси Києва, то у Є. Плужника місто максимально абсолютизоване. Жодних назв вулиць, впізнаваних будівель. Це просто місто і людина, де її особисте життя «здебільшого сіре, вбоге, одноманітне... І дуже часто брудне, мізерне...» [8, с. 83]. Саме тому Орловця так вабить яскрава жінка, чи не єдина «кольорова» фігура на фоні сірого життя, «ця висока, в хустці квітчастій жінка...», яка мешкає в «затишній багатій кімнаті /.../ біленького двоповерхового будиночку з колонами». Опинившись поруч з нею, він навіть розсердився на себе за старе пальто, зарослі щоки, рипучі черевики – все те, чого раніше навіть не помічав.

Цікаво, що Звірятин ще на перших сторінках роману, зустрівши Орловця в театрі, вітає його із початком культурного життя, на що отримує швидку відповідь-питання: «Тобто досі жив некультурно?» [8, с. 83]. Вже з цього моменту у романі почав розгортатися ще один дискурс – дискурс міщанства. Власне, міщани – це жителі міста, а проте поняття «міщанство» у літературі вживалося і досі часто вживається з негативною конотацією. Часто – це опозиція до інтелігентності чи синонім консерватизму, меркантильності. Але у творі Є. Плужник веде тонку гру, натякаючи нам про підміну понять. Звірятин, ця людина з «безбарвними очима», заявляючи свою програму життя, власне, виступає носієм чистого міщанства: «коли я маю цих засобів більше, коли я можу задовольнити свої потреби краще за інших, – хіба не краще місце посідаю я в житті?» [8, с. 30]. Та все далі потрапляючи в тенета власних думок, своєї «недуги», міркуючи над своїм життям, у відповідь Орловець чув образливе «Зміщанюєшся!».

Н. Колошук використовує ще одну словесну форму – «обломовщина», яка позначає особистісний застій, рутину, апатію. Щоправда, дослідниця застосовує її щодо коментування вірша Є. Плужника «Місто мале...»: «Життя патріархально неквапливого, сталого, по-сільському невибагливого соціуму, світ простоти та ще сільської спорідненості мешканців містечка у вірші Плужника (всі знайомі, всі рідні; житиму тихо; мало людині треба) показаний на тонкій грані з обивательською «обломовщиною», сонною рутиною фізично й духовно обмеженого провінційного животіння, з яким ліричний герой змушений миритися через тяжку хворобу («Спогадів трохи, тютюн, кімната... / Іноді – краєчок неба») і з яким урешті не змиряється: ніби випадково згадана бетговенська «симфорнія дев'ята» в заключному рядку-пуанті різко змінює увесь настрій поетичного тексту, переводить його звучання в зовсім інший регістр – у світ безмежних борінь Духу й змагання з вироками Долі» [3]. Власне, логіка вірша повторена й у романі, адже остання фраза Орловця: «Недуга моя кінчилась».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розширивши дискурс інтерпретації роману Є. Плужника «Недуга» за рахунок моделювання міського простору, нам вдалося змінити фокус бачення і основної проблеми, оприявнити інші механізми її розгортання, розширити контекст. Разом з тим, на нашу думку, роман ще не вичерпав свого семантичного потенціалу уповні. Актуальна проблематика, майстерне обігрування думки закликають як читача, так і критика до подальших досліджень та інтерпретацій.

Список літератури:

1. Возняк Т. Феномен міста / Тарас Возняк. – Л., 2009. – 334 с.
2. Голубєва З. Український радянський роман 20-х рр. / З. С. Голубєва. – Харків: Вид-во Харк. ун-ту. – 215 с.
3. Колошук Н. «Місто мале...» (Є. Плужник): топоси малих міст і містечок в українській літератрі «Розстріляного Відродження» (на матеріалі прози І. Багряного та Б. Антоненка-Давидовича) / Надія Колошук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://litmisto.org.ua/?p=25995
4. Колошук Н. «Недуга» Є. Плужника як інтелектуальний модерний роман / Надія Колошук // Слово і час. – 2002. – № 1. – С. 60–67.
5. Коряк В. Євген Плужник. Недуга / В. Коряк // Молодняк. – 1928. – № 7–8. – С. 116–118.
6. Лейтес О. Наш літературний урбанізм / Олександр Лейтес // Культура і побут. – 1927. – № 21. – С. 2–4.
7. Михайлова А. Еротичні екзистенціали у романі Євгена Плужника «Недуга» / А. Михайлова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/ololosh/Downloads/Nzl_2011_3 (1)__18.pdf
8. Плужник Є. Недуга / Євген Плужник // Плужник Є. Змова у Києві: Роман, п'єси. – К.: Український письменник, 1992. – 428 с.
9. Плужник Є. Недуга: Роман / Євген Плужник. – К.: Знання, 2016. – 239 с.
10. Скирда Л. Євген Плужник: Нарис життя і творчості. Літературний портрет / Лариса Скирда. – К.: Дніпро, 1989. – 152 с.
11. Скирда Л. Про роман Євгена Плужника «Недуга» / Л. Скирда // Українське літературознавство. – Вип. 15. – Львів. – 1972. – С. 81–86.
12. Степанова А. Місто на межах: естетичні грані образу в літературі перехідних епох / А. Степанова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.is/oqUU5
13. Цимбал Я. Привиди урбанізму / Ярина Цимбал // Критика. – 2007. – Ч. 4(114). – С. 27–29.
14. Чапля В. В шуканнях жанру / В. Чапля // Критика. – 1929. – № 3. – С. 50–60.
15. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т. 2: Всемирно-исторические перспективы / Освальд Шпенглер. – Минск: Поппури, 1999. – 720 с.
16. Якубовський Ф. Євген Плужник. Недуга / Ф. Якубовський // Критика. – 1928. – № 4. – С. 161–162.

Капленко О.Н.
Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ УРБАНИСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ ЕВГЕНИЯ ПЛУЖНИКА «НЕДУГ»

Аннотация
В статье исследовано художественную природу романа Евгения Плужника «Недуг». Произведение украинского писателя, представителя «расстрелянного Возрождения» впервые рассматривается в контексте урбанистических тенденций. Художественное моделирование урбанистического пространства прослеживается на нескольких уровнях. От эмпирики городского среды осуществлен выход на экзистенциальные проблемы человека города. Отдельно затрагивается тема мещанства в романе.
Ключевые слова: город, урбанизм, городске пространство, смысл существования, пограничная ситуация, мещанство.

Kaplenko O.M.
Mykola Hohol Nizhyn State University

THE ART MODEL OF URBAN SPACE IN THE NOVEL «AFFLICTION» BY YEVHEN PLUZHNYK

Summary
The article deals with the artistic nature of the novel «Affliction» («Neduha») by Yevhen Pluzhnyk. This work of art of Ukrainian «Executed Renaissance» writer has been firstly analyzed in the context of urban trends. The artistic modeling of urban space in the novel is traced on several levels. The empiricism of the urban environment is inferred into the existential problems of a city-dweller. The theme of philistinism in the novel is also considered.
Keywords: city, urbanism, urban space, sense of existence, limit situation, philistinism.

УДК 811.112.2'253:81.112.2'373.7

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФО НІМЕЦЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗКИ О. ВАЙЛДА «ВІДДАНИЙ ДРУГ»)

Ковцуняк М.М., Мецан І.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті висвітлено проблеми перекладу англійських фразеологізмів з казки Оскара Вайлда «Відданий друг», що полягає у знаходженні повних (абсолютних) та часткових відповідників, які існують у мові, на яку здійснюється переклад. У разі їх відсутності використовується описовий переклад, в результаті чого губиться естетична та культурна функції фразеологізму. У статті наведено приклади перекладу фразеологізмів англійською, німецькою та українською мовами. Подано таблицю перекладу фразеологічних одиниць на основі казки О. Вайлда «Відданий друг».

Ключові слова: фразеологізм, казка, адекватний (еквівалентний) переклад, повний еквівалент, частковий еквівалент, описовий переклад.

Постановка проблеми. Фразеологічні питання і загальна проблема різної сполучуваності слів у різних мовах є надзвичайно істотними як для практики, так і для теорії перекладу: вони часто викликають великі практичні труднощі і збуджують великий теоретичний інтерес, оскільки зв'язані з розбіжністю значеннєвих і стилістичних функцій, які виконуються у різних мовах словами однакового важливого значення, і з розходженням сполучень, у які вступають такі слова в різних мовах [6, с. 218]. Можна констатувати, що саме при перекладі розкривається властива даній мові специфічність сполучень, яка інакше могла би бути і не поміченою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування ідіом, так само як і метафоричних сполучень, характерне для художньої літератури, де воно зустрічається й у мові діючих персонажів, і в авторському оповіданні. Тим самим питання про ідіоматику варто розглядати як одне з істотних загальномовних питань перекладу. Ними займалися А. Федоров, Ю. Найда, Л. Латишев, В. Комісаров та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, аналіз наукової літератури із зазначеної проблематики свідчить про те, що при перекладі фразеологізмів труднощі виникають завжди; добрі приклади у цьому аспекті дає нам проза Оскара Вайлда. У роботі був проведений аналіз ідіом у казках цього письменника англійською, німецькою та українською мовами, який показав, що прямий переклад є не завжди доречним.

Мета статті. Мету роботи визначає здатність знаходження відповідників (німецьких та українських) для англійських фразеологізмів, взятих із казки Оскара Вайлда «Відданий друг» та запропонування способів їхнього перекладу.

Виклад основного матеріалу. У художньому тексті кожний елемент мови може мати художнє значення. Це значення мовні елементи мають не як автономні, ізольовані одиниці, а набувають його в контексті, який служить не тільки для ідентифікації відомих носіям мови значень слова, але й може перерозподіляти семи в структурі значення слова, висувати на передній план, посилювати одні й приглушувати, нейтралізувати інші.

Головною метою будь-якого перекладу є досягнення адекватності, що являє собою передачу смислового змісту оригіналу та повну його функціонально-стилістичну відповідність. Але про повну відповідність можна говорити лише частково, бо при перекладі неможливо уникнути втрат. Тут мається на увазі переклад фразеологізмів за допомогою неповних відповідників та безеквівалентних фразеологізмів. Слід зазначити, що терміни «адекватність» та «еквівалентність» дещо відрізняються один від одного. Під поняттям еквівалентності перекладу розуміють передачу в перекладі змісту оригіналу, зважаючи на стилістичні, образні функції фразеологізмів [4, с. 114].

Завдання перекладача полягає у вмінні розпізнавати фразеологічні одиниці у тексті та правильно відтворювати їх мовою перекладу, враховуючи культурно-національні, історичні, структурні, стилістичні, семантичні особливості.

З погляду перекладу фразеологізми зручно розділити на три групи.

До першої групи відносяться такі фразеологізми, які повністю співпадають як за смислом, так і за формою. Оптимальна умова досягнення повної еквівалентності – пошук у мові перекладу ідентичної фразеологічної одиниці, що за всіма критеріями повністю відповідає фразеологізму-оригіналу.

англ. *the dogs bark, but the caravan goes on* = нім. die *Hunde bellen, und die Karawane zieht weiter* = укр. *собаки брешуть, а караван іде*;

англ. *to take / seize the bull by the horns* = нім. *den Stier bei den Hörnern fassen / packen* = укр. *взяти бика за роги.*

Фразеологізми, які повністю співпадають в різних мовах, мають своїм джерелом загальний прототип і часто є калькою з грецької або латинської, рідше інших мов.

До другої групи належать фразеологізми, які співпадають за змістом, але не співпадають за образом, який лежить в їх основі:

англ. *to have bats in one's belfry* = нім. *einen Vogel haben* = укр. *мати шпака в голові*;

англ. *like a bull in a china shop* = нім. *wie ein Elefant im Porzellanladen* = укр. незграбний, як ведмідь.

При перекладі таких фразеологічних одиниць рекомендується користуватися саме такими відповідниками, які закріпилися в мові, оскільки при їх перекладі перекладач повинен дотримуватися принципу перекладу чогось звичного таким же

© Ковцуняк М.М., Мецан І.В., 2017

звичним. У протилежному випадку фразеологізм викличе у читача враження чогось несподіваного та оригінального.

При фразеологічних шляхах відтворення подібних одиниць оригіналу велику роль, поруч з об'єктивними факторами, тобто наявністю однакових семантико-стилістичних характеристик в обох мовах, відіграють суб'єктивні чинники, пов'язані з перекладацькою майстерністю, досвідом і талантом перекладача. Одна з головних помилок деяких перекладачів полягає в тому, що вони іноді не можуть знайти еквівалент у фразеологічному фонді мови-рецептора і використовують описовий переклад [2, с. 77-78].

До третьої, найчисельнішої, групи відповідностей належать безеквівалентні фразеологізми, при перекладі яких використовуються нефразеологічні способи. При адекватному перекладі подібні фрази потрібно пояснювати за допомогою вільного сполучення слів (тобто за допомогою дескриптивної перифрази) [3, с. 74]. Найчастіше описовий переклад застосовують при відтворенні семантики національно самобутніх висловів, своєрідних мовних реалій, що передають спосіб мислення народу, розуміння ним навколишнього світу.

англ. *lovely weather for ducks* = нім. *regnerisches Wetter* = укр. *дощова погода*;

англ. *all his geese are swans* = нім. *er übertreibt immer* = укр. *він завжди перебільшує*.

Фразеологізми, які Оскар Вайлд вжив у казці «Відданий друг» та які зустрічаються в перекладі, подані у таблиці, яка складається з чотирьох стовпців: у першому подаються цитати автора за виданням Oscar Wilde «The happy prince and

Таблиця 1

Фразеологізми з казки «Відданий друг»

	Англійський варіант	Німецький варіант	Український варіант перекладу	Примітки
1	Real friends should *have* everything *in common*.	Wahre Freunde sollten alles gemeinsam besitzen.	У справжніх друзів усе має бути спільне.	Англійська ідіома «have in common» не має відповідника ні в німецькому, ні в українському перекладах.
2	«When people are *in trouble* they should be left alone.»	«Wenn einer Kummer hat, soll man *ihn in Ruhe lassen*.»	«Коли в людини біда, її краще залишити у спокої.»	Англійська ідіома «in trouble» не має відповідників. У німецькому перекладі вжита ідіома «jmdn in Ruhe lassen», а в оригіналі її немає.
3	«But of course if you refuse I will go and do it myself.» – «Oh! *on no account*.»	«Aber wenn du nicht magst, werde ich selbständig alles selber machen.» – «Oh, *auf keinen Fall*!»	«Але якщо ти відмовляєшся, то я піду зроблю все сам.» – «О ні, *ні за що в світі*!»	Англійська ідіома «on no account» перекладена на німецьку й українську мови за допомогою ідіом «auf keinen Fall» та «ні за що в світі».
4	«Oh! they (ideas) will come to you...but you must *take* more *pains*.»	«Oh! das wird schon werden...du musst dir nur mehr *Mühe geben*.	«О, вони прийдуть і до тебе!.. Тільки старайся краще.»	Англійська ідіома «take pains» має відповідник німецької ідіоми «Mühe geben».
5	...and *every now and then* he wiped his eyes with a big pocket-handkerchief.	...und *dann und wann* wischte er sich mit einem grossen Taschentuch die Augen.	...й *час від часу* витирав очі великою носовою хустинкою.	Англійська ідіома «every now and then» перекладена на німецьку й українську мови за допомогою ідіом «dann und wann» та «час від часу».
6	«...they really deserve to be drowned.» – «Nothing of the kind... every one must make a beginning...»	«Sie verdienten.., dass man sie ertränkte.» – «Beileibe nicht...*'s ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*...»	«Та за це їх варто потопити.» – «Нічого подібного. В*сякий почин нелегкий*.»	У німецькому перекладі вжита ідіома «'s ist noch kein Meister vom Himmel gefallen», в українському – «всякий почин нелегкий», а в оригіналі вона відсутня.
7	Hans never troubled his head about these things.	Hans *zerbrach sich den Kopf* über solche Dinge nicht.	Малий Ганс ніколи не *ламав* собі *голову* над цим...	В оригіналі ідіома відсутня, а в німецькому й українському перекладах використані ідіоми «sich den Kopf zerbrechen» та «ламати голову», які є відповідниками.
8	«Yes, you may set your mind at ease, I will give you my wheelbarrow.»	«...*mach dir keine Kopfschmerzen* – ich schenke dir meinen Schubkarren.»	«Отже, *не бери собі це близько до серця*. Я подарую тобі свою тачку.»	У німецькому та українському перекладах вжиті ідіоми «jmdm Kopfschmerzen machen» та «брати собі щось близько до серця», а в оригіналі вона відсутня.
9	...said little Hans, rubbing his eyes...	...sagte der kleine Hans, während er *sich den Schlaf aus den Augen rieb*.	...сказав Малий Ганс, протираючи очі...	У німецькому перекладі вжита ідіома «sich den Schlaf aus den Augen reiben», а в оригіналі та українському перекладі вона відсутня.
10	But the storm grew worse and worse, and the rain fell in torrents...	Doch der Sturm wurde schlimmer und schlimmer, und es *regnete in Strömen*.	А вітер усе дужчав, і *дощ полив як з відра*.	В оригіналі ідіома відсутня, а в німецькому й українському перекладах використані ідіоми «in Strömen regnen» та «дощ ллє як з відра».

Продовження таблиці 1

11	If he is a really true friend he prefers it.	Dem wahren Freund *von echtem Schrot und Korn* ist dies sogar das liebste.	Якщо він справжній друг, то залюбки це зробить.	У німецькому перекладі вжита ідіома «von echtem Schrot und Korn», а в оригіналі та українському перекладі вона відсутня.
12	Do you know that I always work better after hearing the birds singing?	Weißt du, die Arbeit *geht* mir stets besser *von der Hand*, wenn ich vorher die Vögel habe singen hören.	Тобі відомо, що мені завжди краще працюється, коли я наслухаюся пташиного співу.	В оригіналі і в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі використана ідіома «von der Hand gehen».
13	I should not dream of doing so if you were not my friend.	Wäre ich nicht dein Freund, so würde mir das natürlich nicht *im Traume einfallen.*	Мені б і *на думку* це не *спало*, якби ти не був моїм другом.	Німецька ідіома «im Traume einfallen» має український відповідник «спадати на думку», а в оригіналі вона відсутня.
14	*Once upon a time* there was an honest little fellow named Hans.	*Es war einmal* ein redlicher Bursche, der hieß Hans.	*Жив-був* маленький чесний хлопчик на ймення Ганс.	Англійська ідіома «once upon a time» перекладена на німецьку й українську мови за допомогою ідіом «es war einmal» та «жив-був».
15	It is very much *in my way* at home...	Er steht mir zu Hause immerzu im Wege...	Він завжди *стоїть мені поперек горла кісткою* вдома…	Англійська ідіома «in my way» має лише український відповідник «стояти поперек горла кісткою».
16	*In fact*, I have never been married, and I never intend it to be.	Tatsache ist, dass ich niemals verheiratet war, und *habe* auch nicht *im Sinn*, es nachzuholen.	Насправді, я ніколи не був одружений та й не *маю* цього *на увазі.*	Англійська ідіома «in fact» не має відповідників. В німецькому перекладі вжита ідіома «im Sinn haben», яка має український відповідник «мати щось на увазі». В оригіналі вона відсутня.
17	Then you are quite behind the age.	Dann sind Sie *ganz und gar nicht* auf der Höhe Ihrer Zeit.	Тоді ви зовсім відстали від моди.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «ganz und gar nicht».
18	What a good heart you have! You are always thinking of others.	Was für ein gutes Herz du hast! Du denkst doch *in einem fort* an die anderen.	У тебе золоте серце! Ти завжди думаєш про інших.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «in einem fort».
19	«Good morning», said Hans … smiling from ear to ear.	«Guten Morgen», sagte Hans … und l*achte von einem Ohr zum anderen.*	«Доброго ранку», сказав Ганс, … і засміявся від вуха до вуха.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «von einem Ohr zum anderen lachen».
20	«I am so sorry», said Hans, «but I am really very busy to-day».	«*Das tut mir* wirklich *leid*», sagte Hans, «aber ich habe heute sehr viel zu tun»,	«Мені душе шкода», сказав Ганс, «але в мене роботи *по горло*».	В оригіналі нема ідіом, зате в німецькому перекладі вжита ідіома «jemandem leid tun», яка не має відповідників; а в українському перекладі вжита ідіома «по горло», яка теж не має відповідників.
21	«I have got… all my flowers to water...» «Well, really», said the Miller.	«Ich muss… all meine Blumen gießen…» *«In der Tat»*, sagte der Müller.	«Я повинен підлити всі свої квіти». «Справді», сказав Мірошник.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «in der Tat».
22	But a true friend always ... does not mind giving pain.	Doch der wahre Freund … *trägt* kein *Bedenken*, auch weh zu tun.	Справжній друг не вагається, щоб зробити боляче.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «Bedenken tragen».
23	Early the next morning the Miller brought his sheep round to the cottage.	Am nächsten Morgen *in aller Herrgottsfrühe* brachte der Müller seine Schafe hinüber zu Hansens Häuschen.	Наступного ранку, *ні світ ні зоря*, привів Мірошник свої вівці до Ганса.	В оригіналі ідіома відсутня, а в німецькому й українському перекладах використані ідіоми «in aller Herrgottsfrühe» та «ні світ ні зоря».
24	Hans tied a muffler round his throat, and started off.	Hans band sich einen Schal um den Hals und *machte sich auf den Weg.*	Ганс обмотав шию шарфом і вирушив у дорогу.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «sich auf den Weg machen».
26	As I was his best friend, it is only fair that I should have the best place.	Da ich sein bester Freund gewesen bin, ist es nur *recht und billig*, dass ich den besten Platz einnehme…	Я був його найкращим другом, і це справедливо, щоб я зайняв найкраще місце.	В оригіналі та в українському перекладі ідіоми відсутні, а в німецькому перекладі вжита ідіома «recht und billig».
27	«Well, really», said the Water-rat, in a very angry manner.	*«Zum Kuckuck»*, sagte der Wasserratz höchst erbost…	*«Чорт забирай»*, сказав злісно Водяний щур.	Німецька ідіома «zum Kuckuck» має український відповідник «чорт забирай», а в оригіналі вона відсутня.

other stories» Penguin Books 1994 року, у другій – німецький переклад казок Аліси Зайфферт за виданням Oscar Wilde «Die Märchen. Das Gespenst von Canterville» Gustav Kiepenheuer Verlag Leipzig Weimar 1984 року, у третій – власний переклад, а в останній – примітки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Фразеологізм – єдине ціле, що ні в якому разі не підлягає розкладу на компоненти. При перекладі таких одиниць необхідно зважати на естетичну функцію тексту та культурно-історичні умови їхнього вживання. У зв'язку з цим виникає необхідність у глибшому дослідженні фразеологічних одиниць в англійській, німецькій та українській мовах, ширшому їх зіставленні, що дозволить наблизитись до ідеального перекладу. Систематизувавши ідіоми у вигляді таблиці, ми дійшли висновків, що часто трапляються випадки, коли в оригіналі тексту О. Вайлда ідіоми немає, а в перекладі вона вжита, що вказує на те, що у розглянутому нами аспекті німецький переклад і наш власний виявилися багатшими на фразеологізми.

Список літератури:

1. Англо-український фразеологічний словник / [уклад. Баранцев К. Т.]. – К., 1969. – 1052 с.
2. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія (на матеріалі перекладних творів української літератури англійською мовою) / Зорівчак Роксоляна Петрівна. – Львів: Вища школа, 1983. – 173 с.
3. Кунин А. В. Основные понятия фразеологической стилистики / Кунин Александр Владимирович. – В кн.: Проблемы лингвистической стилистики / Тез.: докл. научн. конф. – М.: Изд-во МГПИИЯ, 1969. – 251 с.
4. Латышев Л. К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения) / Л. К. Латышев. – М., 1981. – 248 с.
5. Німецько-український словник: [у 2-х т.] / [уклад. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко]. – К.: Рад. школа, 1981. – 798 с.
6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / Федоров Андрей Венедиктович. – М. – СПб: Просвещение, 2002. – 361 с.
7. Duden Redewendungen / [Redaktionelle Bearbeitung Dr. Brigitte Alsleben, Dr. Werner Scholze-Stubenrecht]. – Dudenverlag, 2002. – 955 S.
8. Oxford Dictionary of English Idioms / [Cowie A. P., Mackin R., McCaig I. R.]. – Oxford University Press, 1993. – 685 p.
9. Wilde Oscar. The happy prince and other stories. – Penguin Books, 1994. – 208 p.
10. Wilde Oscar. Die Märchen. Das Gespenst von Canterville. – Leipzig / Weimar: Gustav Kiepenheuer Verlag, 1984. – 256 S.

Ковцуняк М.М., Мецан І.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФЕ НА НЕМЕЦКИЙ И УКРАИНСКИЙ (НА МАТЕРЕАЛЕ СКАЗКИ О. ВАЙЛДА «ПРЕДАННЫЙ ДРУГ»)

Аннотация
В статье освещаются проблемы перевода английских фразеологических единиц из сказки Оскара Вайлда «Преданный друг», который заключается в том, чтобы найти полные (абсолютные) и частичные аналоги, которые существуют в языке, на который делают перевод. В случае их отсутствия использован описательный перевод, что приводит к потере эстетической и культурной функции фразеологизма. В статье приводятся примеры перевода фразеологизмов на английский, немецкий и украинский. Представлено таблицу перевода фразеологических единиц на основе сказки О. Вайлда «Преданный друг».
Ключевые слова: фразеологизм, сказка, адекватный (эквивалентный) перевод, полный эквивалент, частичный эквивалент, описательный перевод.

Kovtsuniak M.M., Metsan I.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PECULIARITIES OF TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS INTO GERMAN AND UKRAINIAN (BASED ON O. WILDE'S FAIRYTALE «THE DEVOTED FRIEND»)

Summary
The article focuses on the problem of translating English phraseological units taken from Oscar Wilde's fairytale. It consists in finding full (absolute) and partial equivalents which exist in the target language. If there are none, descriptive translation is used. As a result aesthetic and cultural functions are lost. Examples of phraseological unit translation are provided in English, German and Ukrainian. The table of translation of phraseological units on the basis of Oscar Wilde's fairytale «The devoted friend» is added to the article.
Keywords: phraseological unit, fairytale, adequate (equivalent) translation, full equivalent, partial equivalent, descriptive translation.

УДК 378.111.212(47)

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Колток Л.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті аналізуються умови і механізми здійснення педагогічного дискурсу як засобу модернізації педагогічної діяльності та інноваційного розвитку освіти вищої школи, що полягає у визначенні теоретичних засад і практичних основ забезпечення її професійно-педагогічного спрямування.

Ключові слова: навчання, педагогічний дискурс, інтенсифікація навчання, інноваційний розвиток, комунікація, технології навчання.

Постановка проблеми. Світ нині стоїть перед проблемою налагодження, упорядкування життєвих процесів, дисгармонію в які вносять швидкі зміни, ініційовані глобалізацією та інформаційною революцією. Інтенсифікація міжкультурних зв'язків, швидка зміна все більш потужних інформаційних потоків, що хвилями накочуються одне на одного, скорочення процесу впровадження наукових інновацій у виробництво і суспільне життя, а головне – своєрідне прискорення соціального часу та скорочення соціального простору радикально впливають на стиль і сенс життя особистості і суспільства, ініціюють впровадження нових соціальних норм і стандартів, обумовлюють нові підходи до підготовки людини до життя засобами освіти і виховання. Як зазначають вчені, сучасна освіта має рухатись шляхами постійної модернізації, розгортатись як інноваційно-творчий процес.

Для педагогічної теорії і практики подібний висновок має принципове значення. Він вимагає відповіді на запитання про характер і напрями інновацій, системність та взаємодотичність, співвідношення з традиційними способами організації навчально-виховної діяльності тощо.

Особлива проблема в контексті інноваційного розвитку освіти виникає у зв'язку зі зміною змісту та технологій побудови «суб'єкт-суб'єктних» відносин. За висновком провідних вчених і педагогів сучасності, вона виокремлюється як проблема ***педагогічного дискурсу***, що все більш актуалізується в сучасній педагогічній теорії та практиці. На жаль, розгорнутого теоретичного аналізу «педагогічний дискурс» як інноваційний засіб та навчально-виховна технологія в нашій літературі належного обґрунтування все ще не отримала.

Актуальність проблеми обумовлена також і загальним зростанням свідомості й самосвідомості як суспільства загалом, так і окремої особистості, зокрема. Результативність цього історично-закономірного процесу особливо помітною стала сьогодні. Інтенсивний інформаційний обмін та прозорість життєвих процесів створили своєрідну базу для висновків та узагальнень щодо якості «людського капіталу», розмірів інтелектуального потенціалу людини і людства. Як зазначають вчені, попри існування окремих регіонів бідності й культурно-освітньої обмеженості їх населення, загально світовою тенденцією є употужнення інтелектуального розвитку людей, підйом їх самосвідомості, самостійності, незалежності в судженнях і діях. Особливо помітною є ця закономірність на рівні дітей та школярів. В практичний обіг, навіть, ввійшло таке поняття, як «дитина індиго» – дитина з особливими інтелектуальними можливостями та здібностями. Не зупиняючись на цьому детально – ця тема може бути предметом окремого дослідження – зазначимо, що не враховувати її в сучасних навчально-виховних технологіях було б справою несправедливою й неправильною. Врахування ж може бути здійснене за декількома напрямами, один з яких – актуалізація в навчальному процесі технології педагогічного дискурсу, що окрім інших переваг дозволяє дитині, учню і студенту виявити вказані самостійність і незалежність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних теоретиків, які доклали до розробки проблеми дискурсу значну частку своїх філософсько-пізнавальних зусиль, слід назвати, насамперед, Л. Альтюсера та М. Фуко, А. Вжбицьку та М. Арутюнова.

В українській філософській та педагогічній літературі інтерпретації поняття «дискурсу» зустрічаються вкрай рідко. Більшою мірою ця проблема розглядається як побічна. У такому контексті її торкались В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, М. Євтух, І. Коміна, А. Ярошенко та деякі інші вчені.

Науковий аналіз висвітлення проблеми інтенсифікації професійного навчання як детермінанти розвитку освіти вищої школи, дозволяє нам перейти до розгляду терміну педагогічний дискурс як провідного поняття даного дослідження.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічного дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Дискурс (лат. discursus – міркування, промова) – в широкому значенні – те саме, що міркування [3, с. 36]. Однак сучасна філософська і логічна рефлексія над дискурсом виявила його особливості, котрі не зводять до звичайного міркування або мовлення.

Міркування як розумову-мовленнєву діяльність можна аналізувати, осмислювати в його абстрактному значенні, безвідносно до просторово-часових вимірів – соціокультурних, історичних, політичних й інших чинників.

Головні особливості дискурсу – його раціональність, тобто він передбачає осмисленість, доцільність, чітку постановку проблем, котрі об-

© Колток Л.Б., 2017

говорюють, використання певних методів для обґрунтування певних тверджень, пошуку істини та ін. Дискурс постає особливою розумово-мовленнєвою діяльністю, що має логічно визначену структуру «мета – метод – результат». Мета визначає чітку спрямованість розумово-мовленнєвої діяльності суб'єктів, учасників дискурсу, тобто те, заради чого вони ведуть дискурс – пошук істини, розв'язання певних проблем, досягнення консенсусу і под. [7, с. 77]

Погоджуємося, що у підготовці майбутніх фахівців не можна обійтись без наступності у освітньому процесі, що є успішною запорукою засвоєння нової інформації та закріплення пройденого матеріалу.

Учені-філософи поділяють дискурс на безпосередній та опосередкований, тобто, сприйняття інформації на основі доказів. На сьогодні це важливо, оскільки, розвиваючи мислення студентів, сучасні молоді люди сприймають матеріал не стільки як інформацію, а через певні докази, доводи викладача.

Виходячи з вищевикладених тлумачень учених, ми дозволимо собі дати авторське визначення поняття «педагогічний дискурс»: один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу у теорії і методиці вищої освіти, виховного процесу з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність студента і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності [7, с. 78].

Особливістю педагогічного дискурсу є те, що він може бути віднесеним до продуктивної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елементу в педагогічному дискурсі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [1, с. 18].

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід. Тому іншою особливістю впровадження педагогічного дискурсу є відповідність критеріям передового педагогічного досвіду. До них належать:

– актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання;

– новизна – наявність у теорії та на практиці раніше не відомих знань, форм і методів діяльності. Новизна властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності;

– результативність – підвищення рівня розвитку студентів у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання викладачем і студентами сил і часу для досягнення результату;

– стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;

– раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу;

– перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами [6, с. 8].

Педагогічний дискурс, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати унікальним надбанням навчально-виховної системи.

Реалізація педагогічного дискурсу в системі інновацій може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до них належать невдоволеність методиками, результатами праці педагогів, освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення смисложиттєвих основ суспільства. Певною мірою цьому сприятиме ефективний організаційний вплив, тобто цілеспрямоване використання різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності.

Будучи відображенням моделі комунікації, педагогічний дискурс націлений на оволодіння студентами механізмами породження або конструювання мовних здобутків на основі мовного досвіду й усвідомленого розуміння функціонування мовних засобів у процесі комунікації. Педагогічний дискурс – це не просто послідовність окремих мовних здобутків або одиниць, скріплених між собою значеннєвим і формальним зв'язком, а й конструкт можливої мовної діяльності, що відбиває структуру особистості комуніканта, її світогляд (систему мотивів, позицій, поглядів) [8, с. 178].

Педагогічний дискурс є діалогом у широкому значенні цього слова, який може бути нескінченно продовжений і до нього можуть долучатися нові учасники комунікації при необхідності проходження загальної інтенції типової взаємодії і схеми фреймової організації акту навчальної комунікації. У значеннєвому і формальному плані педагогічний дискурс відбиває реальну ситуацію, яка передує знанням, а також передані знання, що прередбачає спрямованість до наступного досвіду.

Але головною умовою здійснення педагогічного дискурсу є не просто репродуктивне відтворення ситуації, а можливість творчої діяльності, яка обумовлює варіативність комунікації у педагогічному процесі. Цією умовою актуалізуються ціннісні стратегії педагогічного дискурсу як основи професійної освіти майбутніх фахівців.

Першою ціннісною стратегією є творчий потенціал особистості взагалі і конкретно – професійної підготовки студента. Поняття «творчий потенціал» вчені визначають неоднозначно. Деякі автори передають його у таких поняттях, як «духовний потенціал», «інтелектуальний потенціал» [3, с. 64].

Другою ціннісною стратегією педагогічного дискурсу є проблематика розвитку і реалізації особистісного потенціалу.

Треба зазначити, що існує також безліч факторів, які заважають як проведенню педагогічного дискурсу, так і його впливу на розвиток творчого потенціалу студента. Наприклад, за даними психолого-педагогічних досліджень [5, с. 77], серед причин, які, на думку студентів, не сприяють розкриттю їх творчого потенціалу є такі: власна лінь,

мала зацікавленість у вивченні дисципліни – це зазначили 15-19% респондентів; недостатній чи надмірний обсяг інформації з досліджуваних тем та дисциплін – 21-25% респондентів; недостатня кількість годин, відведених на практичні заняття, чи відсутність можливості закріпити інформацію на практиці – 29-31% респондентів; особистість викладача, його професійні якості, низькі показники або взагалі відсутність педагогічного такту, педагогічної майстерності, відсутність авторитету серед студентів – 42-46%; низькі показники толерантності, відсутність доброзичливості у спілкуванні – 39-43%; перевага репродуктивного стилю навчання над творчим – 35-37%.

Головним фактором, що заважає педагогічному дискурсу, виступає, безумовно, репродуктивний стиль, який, незважаючи на безліч досліджень з педагогіки та психології вищої школи, все ще домінує у взаємодії студента та викладача. При цьому 19% респондентів у названому вище дослідженні вважають, що співвідношення репродуктивного стилю навчання та творчого становить 90:10; 23% – що таке співвідношення становить 80:20; 43% – респондентів бачать перевагу репродуктивного стилю навчання над творчим у співвідношенні 70:20.

Отже, творчий потенціал визначається, розвивається, реалізується у ході людської діяльності, у процесі життєдіяльності. Якщо творчість розглядати як взаємодію суб'єкта творчості з природним, соціальним, духовним середовищем, що оточує його, а також як різні форми діяльності та спілкування, у яких бере участь людина, в тому числі і в рамках педагогічного дискурсу, то самі ці форми виступають потенційними носіями великих чи менших можливостей до розвитку. При цьому творчість збігається з процесом самовдосконалення, самовиховання, самоствердження, самореалізації.

Педагогічні прийоми та методи підвищення та посилення творчого компонента так чи інакше пов'язані з проблемами педагогічного дискурсу. Але творчий процес завжди був мінливим та непередбачуваним, тому для педагога дуже важливо не втратити контроль над дискурсом, спрямувати його розвиток у конструктивне річище загальнонаціональних стандартів. У цьому можуть допомогти комунікативні властивості педагогічного дискурсу.

Третьою ціннісною стратегією педагогічного дискурсу є педагогічна взаємодія. Її ключова категорія – домінуючий дидактичний фактор, що впливає на мотивацію навчання студента, його результат. Адже навчально-виховний процес – це справа не тільки викладача, а двоїстий процес взаємодії між викладачем та студентом, для ефективної реалізації якого вони працюють.

Дискурсні педагогічні технології передбачають передовсім наполегливу працю студента, а головне завдання педагога – спланувати її, спрямувати у конструктивне русло. Але педагогічний дискурс у силу властивих йому комунікативно-творчих особливостей не завжди здійснюється сплановано, особливо, якщо мова йде про вищу освіту. Це відбувається за рахунок різноманітності соціального середовища суб'єктів педагогічного дискурсу вищої школи, на відміну від шкільних та дошкільних форм освіти. Студенти, потрапляючи до ВНЗ, є носіями різноманітних соціальних, демографічних, культурних, національно-етнічних рольових стандартів [9, с. 94].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна стверджувати, що у вищій школі ціннісні стратегії педагогічного дискурсу як основи професійної технології реалізуються як спонтанно, так і в раціонально-організованій формі. Міра раціональності та організованості залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх, стосовно викладача, належать педагогічна майстерність, його досвід, авторитет, знання власного предмету та досвідченість в інших сферах, загальний культурний рівень, володіння знаннями про загальнолюдські цінності, досягнення тощо. Тобто все те, що піддається формуванню, зовнішньому контролю, те, що викладач може сформувати власноруч, наприклад, підвищенням кваліфікації чи власного культурного рівня. Треба зазначити, що для вдалої організації та контролю дискурсу викладачеві потрібно, так би мовити, розмовляти зі студентами однією мовою, тобто розуміти прийняті у даному середовищі мовні конструкти саме так і з тим самим змістом, як їх використовують інші учасники дискурсу. Це не просто розуміння студентського «сленгу», і в жодному разі не використання його в аудиторії. Це більш глибокі знання того комунікативного середовища, в якому студенти відтворюють власні дискурсні форми.

Подальшими напрямками дослідження цієї проблеми вважаємо: обґрунтування наступності в організації формування культури дискурсу в загальній підготовці майбутніх вчителів.

Список літератури:

1. Александрова О. В. Дискурс / Александрова О. В., Кубрякова Е. С. // Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафори. – М., 1990. – С. 5-32.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая / пер. с англ. М. А. Кронгауз, вступ, ст. Е. В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Диалог // Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Политиздат, 1990. – 105 с.
4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посібник / Зязюн І. А. – К.: УФІМБ, 1997. – 332 с.
5. Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця / О. Ігнатюк // Новий колегіум. – 2005. – № 1/2 – С. 74-79.
6. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекти лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3-18.
7. Колток Л. Б. Шляхи реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі / Колток Л. Б. // Вища освіта України – 2007. – № 2. – С. 77-83.

8. Комина Н. А. Педагогический дискурс как единица обучения в профессиональной коммуникации / Н. А. Комина // Матер. науч.-практ. конф. «Рефлексия. Смысл. Герменевтика», секц. Герменевтические способности учащихся, их формирование, педагогическая герменевтика. – М., 2004. – 213 с.
9. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти / Ярошенко Алла Олександрівна. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

Колток Л.Б.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация
В статье анализируются условия и механизмы осуществления педагогического дискурса как средства модернизации педагогической деятельности и инновационного развития образования высшей школы, которая заключается в определении теоретических основ и практических основ обеспечения его профессионально-педагогического направления.
Ключевые слова: обучение, педагогический дискурс, интенсификация обучения, инновационное развитие, коммуникация, технологии обучения.

Koltok L.B.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary
The article analyzes the conditions and mechanisms for the implementation of the pedagogical discourse as a means of modernization of pedagogical activities and innovation development of higher school education, which is to define the theoretical basis and practical basis to ensure its vocational teaching areas.
Keywords: learning, pedagogic discourse, intensification of education, innovative development, communication, learning technologies.

УДК 811.111:801.8

ДЕФІНІЦІЇ АБСУРДУ У РІЗНИХ СФЕРАХ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

Коляса О.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті поняття абсурду розглянуто використовуючи міждисциплінарний підхід, де одне й те саме явище характеризується з погляду різних наук і завдяки чому виокремлюються найбільш характерні риси. Явище абсурду розглядається як логічний, філософський, культурологічний, релігійний, естетичний феномен з різними позиціями і підходами.
Ключові слова: абсурд, міждисциплінарний підхід, характерні риси, підходи.

Постановка проблеми. Аналіз наукового доробку не лише в галузі мовознавства, а й у суміжних з ним наукових дисциплін – логіки, філософії, психології, естетики, культурології та ін. – дає підстави для висновку, що явище абсурду було об'єктом різноаспектного вивчення у цих різних гуманітарних студіях з відповідними позиціями і підходами.

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується тенденцією до демократизації всіх її процесів, у зв'язку з чим зростає науковий інтерес до осмислення асистемних, нестандартних, неочікуваних явищ у мові й мовленні (Ю. Апресян, Т. Булигіна, Т. Домброван, І. Колегаєва, О. Селіванова), які так чи інакше стосуються поняття мовної норми і підпорядковані гіперонімному терміну «абсурд». Порушення мовної норми у прозових художніх текстах зумовлено постмодерністською поетикою (М. Епштейн, І. Ільїн, Н. Маньковська), яка постулює надмірну індивідуальність та суцільну свободу мовної особистості у вияві креативності (І. Бехта, О. Карпенко, В. Кухаренко) загалом й у виборі стилістичних засобів та прийомів упливу на читача зокрема (Л. Бєлєхова, О. Воробйова, Н. Єлісєєва, В. Санников, Ф. Успенський) [6, с. 6].

Спочатку абсурд витлумачували як логіко-філософську категорію (Ж. Сартр, М. Гайдеґґер), згодом – як літературне явище, властиве лише певній епосі (М. Есслін, Є. Клюєв), або як художній метод окремих письменників (С. Беккет, Х. Борхес, Е. Йонеско, А. Камю, Ф. Кафка).

Попри свою суперечливість та складність, абсурд став об'єктом дослідження і мовознавчих студій, у яких його позначали різними термінами, зокрема *художній абсурд* (О. Буреніна, М. Есслін, Є. Клюєв, О. Чернорицька, І. Хассан), *мовний абсурд* (Н. Арутюнова, В. Карасик, В. Новикова), *лінгвістичний абсурд* (М. Гревцев, О. Кравець), *комічний абсурд* (С. Івлєва, Л. Карасев, О. Шмельов), *нонсенс* (О. Падучева, К. Шкурська), *адискурсивні висловлювання* (В. Борботько) [6, с. 6].

В царині текстової семантики лінгвістів зацікавили мовні способи і форми об'єктивації абсурду в художньому тексті (В. Карасик, І. Кобозева, В. Новикова), розмежування явищ нонсенсу й абсурду (О. Бабелюк), абсурдних висловів і текстових (Т. Булигіна, Л. Короткова, О. Шмельов) чи комунікативних (Є. Бабаєва, Ф. Бацевич) аномалій або ж мова абсурду загалом (І. Бражникова).

Явище мовного абсурду переважно розглядали в комунікативно-прагматичному ракурсі: як види порушень текстових конвенцій (О. Кравець), комунікативних невдач (О. Падучева, А. Смоліна), прагматичних аномалій (Н. Арутюнова, Т. Булигіна, О. Шмельов); аналізували різнорівневу організацію абсурдного тексту (В. Новикова), особливості аномального тексту (Н. Шаніна), патогенних текстів (Н. Слухай), категорії комічного (Д. Вайс, С. Івлєва), зразки парадоксальної комунікації (Г. Сучкова), прагматичні колізії (Т. Радзієвська).

Суттєвим внеском у дослідження мовного абсурду стало його трактування на рівні психолінгвістики – крізь призму дихотомій «осмислене – безглузде» (Н. Гамалей), «значення – смисл», відображених у свідомості індивіда (О. Леонтьєв, Ю. Степанов). Остання дихотомія послугувала предметом спостереження у лінгвокультурологічних працях, де семантика абсурду та взаємодія структур значення і смислу були схарактеризовані на матеріалі лінгвокультурних концептів (В. Карасик, Н. Лук'янова).

Нові перспективи для переосмислення абсурду намітились у когнітивно-дискурсивній парадигмі, у якій мова виступає засобом концептуалізації, категоризації та інтерпретації дійсності для потреб комунікації (М. Болдирев, О. Кубрякова, І. Морозова, Н. Петлюченко), сприяючи виявленню особливих когнітивно-семантичних структур абсурдистської картини світу (М. Гравцев, С. Гусаренко, Н. Малащук-Вишневська, Н. Урсул), різнорідного персонажного мовлення (І. Бехта), структурних зміщень мегатексту (І. Колегаєва), паратрактивних конструкцій (В. Борботько), семантичної ентропії (С. Гусаренко), словесної (С. Павличко) чи синтаксичної (Н. Кондратенко) деструкції. Зазначені вище мовні аномалії переважно пов'язували з виникненням «когнітивного дисонансу» (термін увів Л. Фестінґер) внаслідок протиріччя між стереотипними уявленнями та «новою» інформацією (Ю. Бондаренко, О. Воробйова, Т. Дроздова, О. Кім) [6, с. 7].

Ця багатогранність та широке застосування терміна «абсурд» у різних гуманітарних науках привело до того, що він стає одним з основних понять термінологічного апарату логіки, філософії, естетики, культурології, літературознавства і, нарешті, лінгвістики.

У найбільш загальному сенсі абсурд у гуманітарних науках розуміють як безглуздя, нерозумність, дурницю, протиріччя, постулюючи відсутність у ньому смислу [27, 29, 58]. Проте досить чіткого визначення абсурд набуває в логіці та математиці, де його розглядають як «суперечливе висловлювання» [33], відмежовуючи таким чином від беззмістовного.

© Коляса О.В., 2017

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність статті зумовлена орієнтованістю на дослідження лінгвістичного феномену як міждисциплінарного явища, беручи до увагу дослідження філософії, логіки, релігії, естетики, культурології та ін.

Мета статті – дати визначення поняттю абсурд використовуючи міждисциплінарний підхід та дослідження у суміжних науках шляхом систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу з цієї проблематики у гуманітарних науках.

Виклад основного матеріалу. Упродовж історичного розвитку визначення абсурду в гуманітарних науках варіювались, але перші спроби його інтерпретації стали ключовими для сучасного розуміння цього складного феномена.

Потрапивши з грецької мови у латину і утворившись за допомогою контамінації латинських слів «absonus» («какофонічний») та «surdus», («глухий») [229], слово «абсурд» набуває досить відомої на сьогодні в усіх європейських мовах форми (порівняймо: англ. absurd; нім. das Absurde; франц. absurde, італ. Assurdo і т.д.). Спочатку воно, як і в грецькій мові, стосується сфери музики та акустики і означає «неспівзвучне, невідповідне, недоладне чи просто ледь чутне звучання» [32]. Згодом набуває метафоричного значення естетичної неповноцінності й водночас логічної недоладності чи навіть безглуздя.

Ще у ранніх грецьких філософів абсурд як *естетична категорія* означав дещо небажане, протилежне Всесвіту та гармонії, тобто негативні властивості світу, і за своєю суттю був еквівалентним терміну «хаос». Окрім того, цей термін позначав логічну безвихідь, глухий кут, зокрема місце, де логічні міркування приводять мислячу людину до суперечності чи до явної відсутності сенсу, а значить, потребують іншого способу мислення [75]. Іншими словами абсурд розуміли як заперечення центрального компонента раціональності – логіки.

За *логічного підходу* абсурд віддзеркалював ситуацію неузгодженості в поведінці та мові. Згодом цей термін диверсифікував у математичну логіку і став позначати невідповідність певних дій. Прийом логічного абсурду полягає у виявленні суперечності головного положення чи його висновків, сутність якого можна записати у вигляді математичної формули: якщо C, A + b і c, a + -b; то c + -a. Згідно із цією формулою спочатку зроблено припущення щодо істинності терміна, згодом його суперечності, в наслідок чого робиться висновок щодо неістинності, хибності похідної тези.

З плином часу явище абсурду починають розглядати як *категорію релігійну*, витоки якої слід вбачати ще у працях ранніх християнських мислителів Августина, Квінта, Тертуліана. Цей підхід характерний для релігійної середньовічної думки «вірую, бо абсурдно», де абсурд – це адекватна форма на позначення усвідомлюваного сутнісного сенсу Бога і божественної сфери буття.

Таким чином, починаючи з античного світу, абсурд загалом відображає заперечення центрального компоненту раціональності, перверсію (танення сенсу), або вихід за межі розуму як такого, тобто набуває метафізичного змісту. Водночас важливим залишається те, що упродовж кожної культурно-історичної епохи увагу акцентовано на певному аспекті цього явища.

У філософії проблему абсурду розроблено у працях античних і середньовічних філософів (Августин, Тертуліан). Вони заклали певну традицію у тлумаченні абсурду, відповідно до якої його суттєвими ознаками є: сукупність негативних властивостей об'єктивної дійсності, відсутність у ній логіки, сенсу і того, що знаходиться за межею розумного.

На початку XIX ст. явище абсурду стає своєрідним індексом розладу людського існування з буттям, позначенням розладу, визначеного як «погранична ситуація» [232] у розумінні філософів-екзистенціалістів. За їхнім переконанням, навколишній світ прагне знівелювати кожну конкретну індивідуальність, перетворити її на частину спільного знеособленого буття. Саме тому людина відчуває себе «сторонньою» у світі байдужих до неї речей та людей, поступово виробляючи абсурдну свідомість [75], і як наслідок – екзистенційне мислення.

В екзистенціальній філософській традиції (М. Гайдеґґер, А. Камю, С. К'єркегор, Ж.-П. Сартр) абсурдна свідомість – це переживання та неврівноваженість окремого індивіда, пов'язані з гострим усвідомленням цього розладу, що супроводжується відчуттям самотності, покинутості, неспокою, нудьги, нудоти, страху. Її можна назвати особливим етапом «зрозумілості», що перманентно переходить межу стану абсолютної покинутості: (dereliction), котре, власне, передує «екзистуванню», «забіганню наперед» (М. Гайдеґґер [213]), «пограничній ситуації» між життям та смертю (К. Ясперс [218]).

Отже, абсурд як *метафізичне явище* виступає ознакою людського існування у стані втрати сенсу, пов'язаного з відчуженням особистості не тільки від суспільства, історії, а й від самої себе. Варто відзначити, що таке розуміння абсурду надає цьому явищу *соціально-філософського* статусу.

В атеїстичному ключі абсурд (А. Камю, Ж.-П. Сартр) – це протистояння, конфлікт між людськими бажаннями, прагненнями та можливостями, між людиною та навколишнім світом, які передбачають усвідомлення безглуздості та нераціональності життя (Ж.-П. Сартр). Проте абсурд не віддільний від людини та світу і виникає в їхній присутності (А. Камю). Тому абсурд стає *фундаментальною характеристикою світу*.

З огляду на велику кількість наукових праць, у яких теоретично обґрунтовано поняття абсурду з позицій логіко-філософського підходу, очевидним є те, що саме екзистенціальне його трактування породило низку таких суміжних явищ, як: театр абсурду, література абсурду, абсурдизм (С. Беккет, І. Бергман, С. Далі, Е. Йонеско, А. Тарковський) у культурі загалом та в мистецтві та літературі зокрема. Згодом абсурд стає предметом пильної уваги не тільки філософів, але також літераторів і митців XX ст. (С. Беккет, Х. Борхес, С. Далі, Е. Йонеско, Ф. Кафка, Х. Кортасар, М. Марсель, П. Пікассо, У. Фолкнер).

У мистецтвознавстві та естетиці співвідношення абсурду з театральними експериментами XX ст. детально представлено у працях А. Арто, А. Ар'єва, Н. Берковського, В. Григор'єва, Є. Доценко, І. Дюшена, Д. Кондакова, П. Паві,

А. Савел'єва та ін. Учені виокремлюють: нігілістичний абсурд, який відкидає будь-які спроби отримати уявлення про світогляд і філософські імплікації тексту (Е. Йонеско, В. Хільдесхаймер); абсурд як структурний принцип відображення вселенського хаосу, розпаду мови та відсутності гармонійного образу людства (І. Прігожин); сатиричний абсурд, що реалістично описує світ і виявляється в окремих репліках та інтризі (Г. Грасс, Ф. Дюрренматт, М. Фріш). Ґрунтовне дослідження жанрових (Е. Востін, Н. Леннартц) і хронологічних (Б. Дрюкер, Я. Котт, К. Франсуа,) рамок функціонування феномена абсурду, синонімійність понять «абсурд», «абстракціонізм» (Л. Кофлер), «алогізм» (Д. Фуеджі) дозволяє дійти висновку, що явище абсурду не може бути обмежене одним (наприклад, драматичним) жанром або дискурсом (наприклад, літературним). Це, без сумніву, міжжанровий та міждискурсивний феномен [33, 178].

Дослідження абсурду у літературознавстві сфокусовано на виявленні інтертекстуальних зв'язків та типологічних рис у творчості оберіутів та О. Пушкіна (В. Шмід), М. Гоголя (В. Набоков), Ф. Достоєвського (С. Кесседі, М. Йованович), А. Чехова (Т. Венцлова, І. Длугош), вивченні поетики окремих оберіутів (М. Йованович, А. Мартіні, Е. Стоун-Ніхімовскі), визначенні їхньої ролі в контексті культури символізму й авангарду (Г. Роберті, Г. Шерон) та театральної культури (Д. Стаєн) зокрема.

У подальших дослідженнях абсурду як *літературного явища* засадничою стає ідея розлому між очікуваною логічністю світовлаштування та реальним його алогізмом. *Абсурдистський літературний твір* (у межах есеїстики французьких екзистенціалістів) вказує на безнадійну недосконалість та алогізм світоустрою: «Абсурдне судження, пов'язуючи разом явно непоєднуване, натякає, що життя виходить за рамки наших уявлень про життя» [213, 8]. Щобільше, вихід за цю межу означає кінець формалізованого мислення, коли розум може досягти якісно нового рівня. Це дає поштовх до отримання нового знання, розширення свідомості, а сам абсурд починає набувати сенсу. Найвідомішими прикладами цього процесу є математика Дж. Буля, геометрія М. Лобачевського, фізика А. Ейнштейна. У цьому випадку можна говорити про абсурд як *джерело нового знання*.

Залишаючись абсурдним на рівні здорового глузду, таке судження може глибинно відповідати дійсності, символічно описувати реальний конфлікт [175]. Сенсом, метою створення такого абсурдного тексту вважають викриття «помилок» у влаштуванні реальності.

Є. Клюєв у своїй праці «Теорія літератури абсурду» наводить думки відомих науковців щодо інтерпретації класичних зразків літератури абсурду – «Полювання на Снарка», «Аліса в Країні Чудес» Л. Керрола – і наголошує на принциповій невловимості їхнього сенсу: «Зміст цей – об'єктивна й завершена даність, що не вимагає додаткових «будівельних робіт», з одного боку, і перекладу на будь-яку іншу, «зрозумілішу» мову – з іншого» [99, с. 18]. Автор ставить під сумнів можливість адекватного розуміння абсурдистського тексту взагалі: «Ми маємо відмовитися від ще однієї поширеної омани, згідно з якою будь-який текст може й повинен бути зрозумілий – і зрозумілий по можливості адекватно, тобто близько до авторського задуму» [там само, 45].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи аргументовані вище дефініції поняття абсурду в гуманітарних науках, висновуємо, що онтологічна природа абсурду зумовила в наукознавстві дві принципово різні позиції його розуміння – раціональну та нераціональну. В раціональній традиції абсурд тісно пов'язаний з логікою: це те, що суперечить здоровому глузду. Проте тут не йдеться про відсутність сенсу як такого, адже те, що вважається абсурдним у нашому світі, може бути значущим в іншому. Абсурд перебуває поза рамками можливостей людського мислення, він виходить за межі розуму; це щось, наділене незбагненним для людини сенсом.

З погляду нераціонального абсурд є характеристикою реального світу, що став незрозумілим і ворожим для людини. Тому тут поняття абсурду використовується для критики наукового розуму, безсилого перед незбагненністю світу, яку можна осягнути лише через нераціональне, зокрема через художню свідомість. Іншими словами, абсурд – це ситуація зіткнення з протиріччям, яке людина не здатна раціонально обгрунтувати.

Список літератури:

1. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.
2. Голубева И. В. Основные направления и перспективы исследования лингвистического абсурда / И. В. Голубева, О. В. Кравченко // Труды Ростовского Государственного университета путей сообщения. Научно-технический журнал. – № 1(5) 2008. – Ростов н/Д: РГУПС, 2008. – С. 22-29.
3. Карасик В. И. Абсурд как регулятивный концепт / В. И. Карасик // Иная ментальность. – М.: Гнозис, 2005. – С. 44-57.
4. Карасик В. И. Иная ментальность / В. И. Карасик, О. Г. Прохвачева, Я. В. Зубкова. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
5. Клюев Е. В. Теория литературы абсурда / Е. В. Клюев. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 102 с.
6. Коляса О. В. Стилістичні та когнітивно-семантичні механізми творення ігрового абсурду в англомовному фентезійному оповідані: дис... канд.філ.наук. 10.02.04 / О. В. Коляса – Дрогобич, 2015. – 270 с.
7. Кравченко О. В. Семиотика абсурда / О. В. Кравченко // Вопросытеории языка и методики преподавания иностранных языков. Сб. трудов Международной научной конференции. – Таганрог: ТГПИ, 2007. – С. 107–114.
8. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – 331 с.
9. Fauconnier G. Conceptual Blending, Form, and Meaning / G. Fauconnier, M. Turner // In Pierre Fastrez, ed. Cognitive Semiotics, Special Issue of Recherchesen Communication, № 19, 2004. – 130 p.
10. Freeman M. Poetry and the scope of metaphor: toward a cognitive theory of literature / State of the Art and Applications to English Studies, ESSE 4. – Debrecen, Hungary, 1997. – P. 38–52.
11. Gardner M. Oddities and Curiosities of Words and Literature (Gleaningsfor the Curious) by C. C. Bombaugh / M. Gardner. – N.Y.: DoverPublications Inc., 1961. – 375 p.

Коляса Е.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ДЕФИНИЦИЯ АБСУРДА В РАЗНЫХ СФЕРАХ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Аннотация
В статье понятие абсурда рассмотрено используя междисциплинарный подход, где одно и то же явление характеризуется с точки зрения различных наук и благодаря чему выделяются наиболее характерные черты. Понятие абсурда рассматривается как логический, философский, культурологический, религиозный, эстетический феномен с различными позициями и подходами.
Ключевые слова: абсурд, междисциплинарный подход, характерные черты, подходы.

Kolyasa O.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE DEFINITION OF ABSURD IN DIFFERENT SPHERES OF HUMANITIES

Summary
The article deals with the concept of absurd using an interdisciplinary approach where one and the same phenomenon is characterized in the terms of various sciences and thus distinguishes the most characteristic features. Absurd phenomenon is seen as a logical, philosophical, cultural, religious, aesthetic phenomenon with different positions and approaches.
Keywords: absurd, interdisciplinary paradigm, characteristic features, approaches.

УДК 811.161.2'271

КУЛЬТУРОМОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Кондратів І.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті обґрунтовано основні засади професійної комунікативної компетенції науковця. Головну увагу зосереджено на культуромовному аспекті, що є основним складником професійної наукової комунікації. Також показано вплив мовної освіти та мовного виховання на процес формування професійної мовленнєвої поведінки фахівця. Окрім того, визначено сутність і механізми наукової творчості як специфічного різновиду творчої діяльності дослідника.
Ключові слова: професійна комунікативна компетенція, культура мови, наукова комунікація, мовна освіта, професійна мовленнєва поведінка.

Постановка проблеми. Кожна людина має прагнути досягти найвищих рівнів мовної культури, бо це є основою самореалізації, інтелектуально-духовного і фахового зростання. Мова підтримує в людині стан психологічної впевненості, рівноваги, дає відчуття життєвої перспективи, духовної опори. Вона є каналом духовного й інформативного зв'язку у суспільстві, здатна актуалізувати через лексико-фразеологічний потенціал морально-етичні та звичаєві норми. Саме завдяки мові людина відбувається як інтелектуальний феномен, що здатний пізнавати, освоювати і, зрештою, творити новий світ.

Відомий мовознавець-«еколог» мови О. Сербенська розвиток мови особистості вважає складним процесом. На її думку «високої мовної довершеності досягає, як правило, та людина, яка багато працює над оволодінням мовою, прагне правильно говорити, виявляти у мовленні – усному та писемному – свою індивідуальність, усвідомлюючи, що «Мова – це Я» [1, с. 13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури наукового мовлення не нова в українському мовознавстві і має тяглу традицію пропагування мовностилістичних норм. На сучасному етапі питанням культуромовного регулювання наукового стилю займаються Н. Бабич [2], Л. Кравець [3], Л. Мацько [3], О. Семеног [7], О. Сербенська [10], Л. Струганець [11] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри широке і всебічне дослідження культуромовних особливостей наукової комунікації не достатньо, як видається, уваги приділено проблемі вибору мовних засобів, спираючись на естетичні та етичні погляди науковця.

Мета статті полягає у всебічному обґрунтуванню основних засад професійної комунікативної компетенції науковця в культуромовному аспекті.

© Кондратів І.І., 2017

Виклад основного матеріалу. Ми, звичайно, не уявляємо собі, наскільки кожний з нас відповідальний за те, якою буде мова майбутнього, проте мусимо усвідомлювати, що мовлення науковця завжди було і залишатиметься взірцевим, то ж нехай це будуть кращі зразки, гідні для наслідування.

Знані фахівці з культури мови Л. І. Мацько та Л. В. Кравець визначили основні чинники, що впливають на формування культури мовлення:

– система норм літературної мови (мовний компонент культури мовлення). Граматична і стилістична грамотність, повнота розуміння мовної одиниці і володіння законами логіки при створенні і сприйнятті текстів визначають правильність;

– сукупність етичних правил свого народу (етичний компонент культури мовлення). Правильність мовлення передбачає також знання культурної традиції, розуміння, що таке доречність і чистота мовлення;

– мета й обставини спілкування (комунікативний компонент культури мовлення). Окрім володіння мовними нормами і знання культурно-естетичних варіантів мовних одиниць, на культуру мовлення впливає вміння гнучко поводитися в конкретній ситуації, зокрема висловлюватися доречно, лаконічно та ясно;

– національні уявлення про красу мовлення (естетичний компонент культури мовлення). Краса українського народного, а, зрештою, й літературного мовлення вирізняється евфонічністю (милозвучністю), словниковим багатством, парадигмою граматичних конструкцій, стилістичною виразністю;

– мовна освіта і загальна освіченість мовця [3, с. 8].

Кожна професійна сфера діяльності має свої закони і правила мовного спілкування, яких необхідно дотримуватися. При цьому, важлива роль у професійному і суспільному самоутвердженні кожної особистості належить мовній освіті, мовному вихованню і правильній мовленнєвій поведінці.

Сучасна мовна освіта не повинна обмежуватися лише лінгвістичним компонентом, вона має охоплювати цілу низку етнолінгвістичних, соціальних, літературних, загальнокультурних, історичних особистісно-ціннісних аспектів. Саме мовна освіта долучає людину до духовних надбань попередніх поколінь, є основою формування етнічної і громадянської самосвідомості особистості. Таким чином мовна освіта нерозривно пов'язана з мовним вихованням, що відповідає за формування мовного смаку та розвиток мовного чуття.

Проте вихідним етапом мовного продукту в процесі спілкування є мовленнєва поведінка особистості, у якій якнайповніше проявляється рівень мовної освіти, тобто рівень готовності до повноцінної мовленнєвої діяльності.

Мовна особистість науковця у процесі становлення і розвитку проходить декілька етапів, кожен з яких свідчить про вищий рівень мовної культури.

1. Рівень мовної правильності. Його досягають завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення тощо. Саме цей рівень відповідає за вироблення і закріплення основних орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, це також вміння будувати тексти та формувати типові тексти.

2. Рівень інтеріоризації. На цьому рівні виявляються вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану (*лат.* interior – внутрішній); вміння творити і виражати себе засобами мови; володіти основними формами усного і писемного спілкування (опис, розповідь, міркування; монолог, діалог, полілог), певними стилями. Цей рівень вважають рівнем комунікативної достатності та виразності для пересічної людини, проте він занадто низький для ученого.

3. Рівень насиченості мовою. Мова фахівця характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів. Фахівець має поняття стильової диференціації, володіє основними жанрами як в усній, так і в писемній формах, має навики текстотворення.

4. Рівень адекватного вибору. Це рівень комунікативної досконалості. Він передбачає досконале володіння функціональними типами мовлення, стилями літературної мови, особливо науковим, а також точну мовну реакцію.

5. Рівень володіння фаховою метамовою. Цей рівень вирізняється фаховим оперуванням терміносистемами загальнонаукових та вузькоспеціальних понять, науковою фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, типовими мовними формулами.

6. Рівень мовного іміджу соціальної ролі. Кожному науковцю, окрім попередніх рівнів, важливо досягти двох останніх, адже вони є найвищими рівнями формування мовної особистості й мовної культури, бо саме тут проявляються етичні й естетичні манери живого професійного мовлення.

Висока мовна культура досягається не одразу; не можна протягом короткого часу оволодіти всіма тонкощами цієї компетенції. Починати треба від найпростішого, найочевиднішого.

Нині спостерігаємо відчутне зростання наукових контактів у вигляді конференцій, симпозіумів, семінарів, – саме такі заходи посилюють увагу до усного наукового мовлення, основними ознаками якого є лінійний характер розгортання в часі, непідготовленість, невимушеність, часто експресивність та незворотність. Для нього характерні піднесена інтонація, відповідні міміка і жести, особливий темпоритм.

Характерно, що розгляд культуромовних особливостей наукової комунікації розпочинаємо, власне, з позамовних, невербальних, проте вони є необхідними складовими цілісного образу оповідача. Наприклад, занадто голосне і квапливе мовлення може свідчити про нав'язування певної позиції, а занадто тихе і повільне – заважатиме кращому сприйманню смислу тексту.

Важливу роль при цьому відіграють різноманітність тональних рисунків, гнучкість, адаптивність, рухомість, емоційна насиченість фрази, чистота і ясність тембру тощо.

Вдале поєднання інтонаційних елементів у мовленні (збільшення інтенсивності голосу, різнотемпова структура фраз, емотивні інтонеми, інтонеми важливості тощо) створює цілісний образ індивідуального інтонаційного стилю автора. Суттєвого значення для мовця набувають, зокрема, інтонеми важливості, за допомогою яких

акцентуємо увагу на головній інформації, та волюнтативні інтонеми, що надають мовленню спонукального характеру.

Також в усному науковому мовленні важливу роль відіграє наголос. За допомогою логічного та фразового наголосу акцентуємо на найважливішому у відповідній мовній ситуації, а за допомогою емфатичного – надаємо виділеному логічним наголосом уривку емоційності та експресивності.

Оскільки наголос в українській мові вільний і рухомий, тобто не фіксований на жодному складі, слід пригадати основні правила наголошування слів. Зокрема, особливості наголошування мають числівники другого десятка: *один´адцять, дван´адцять, трин´адцять* тощо.

В іменниках з префіксом ви- наголос падає на префікс: *в´ипадок, в´иписка, в´иклик, в´иняток, натомість видавн´ицтво, вим´ова.*

У трискладових іменниках віддієслівного походження наголос падає на той склад, на якому він є в інфінітиві: *навч´ання, чит´ання, пит´ання, завд´ання*; у двоскладових – на закінчення (*званн´я, знанн´я, але вч´ення*).

Оскільки дослідники часто використовують слова іншомовного походження, варто пам'ятати про те, що наголос у них переважно нерухомий: діал´ог – у діал´озі.

У дієсловах доконаного виду префікс ви- завжди бере на себе наголос: пис´ати – в´иписати; роб´ити – в´иробити. Коли у формах дійсного способу в однині наголос буває на закінченні, то і в першій та другій особах множини наголос теж на закінченні: *бер´у, бер´еш – берем´о, берет´е.*

Для прислівників, утворених від прикметників, характерне пересування наголосу на останній склад від кінця: шир´окий – ш´ироко, головн´ий – г´оловно тощо.

Необхідною складовою мовної культури дослідника є орфоепічна правильність. При цьому пам'ятаймо, що:

– дзвінкі приголосні в кінці слова або складу не оглушуються (*досвід, могти, книжка*);

– шиплячі звуки вимовляються твердо (*щоразу, навіщо, чому*);

– літера **ґ** в українській мові передає характерний звук **ґ**, що обов'язково вживається у слові ґрунт і всіх похідних від нього.

Для забезпечення милозвучності в українській мові використовують фонетичні варіанти окремих слів, які виникають унаслідок чергування звуків **[у] – [в], [і] – [й]**: *учений – вчений, імовірно – ймовірно*, також для усунення важких для вимови збігів голосних і приголосних використовують варіантні прийменники **з, із, зі**.

На лексичному рівні перед науковцями часто виникають труднощі, пов'язані з вибором або вживанням того чи іншого слова відповідно до контексту. Адже тут не маємо універсальних правил чи аналогій. Кожен такий випадок, в першу чергу, змушує нас звертатися до власного мовного досвіду. Крім того, що вибір слова для наукового тексту повинен відповідати встановленим в українській літературній мові нормам, він має ще бути вмотивованим.

Якщо увагу читача зосереджено на змісті тексту, а словесне його вираження сприймається читачем як щось органічно злите зі змістом, невіддільне від нього, – добір слів тут вмотивований, доцільний. Якщо ж увага читача відривається від змісту, якщо окремі слова викликають здивування, обурення, сміх – це означає, що автор не продумав його до кінця, не знайшов найбільш відповідних до ситуації слів, що його вибір не був вмотивованим, а скоріше випадковим.

Так, наприклад, дієслово *бути* в українській мові в теперішньому часі має форму є, що вживається найчастіше у ролі дієслова-зв'язки при іменному складеному присудку. Проте дехто в таких випадках цілком недоречно використовує дієслова *являється.*

Невмотивований добір слова часто є результатом квапливості, намагання нашвидкуруч укласти текст, не завдаючи собі зайвого клопоту пошуками потрібного слова. Доведено, що чим вища загальна і мовна культура дослідника, тим меншою стає для нього парадигма вибору необхідного варіанту слова. Досвідченому науковцю властиве особливе чуття мови, що завжди веде його до найбільш влучного слова. Хоча і в авторитетних учених нерідко зустрічаємо сплутування таких понять як *напрям – напрямок; запитання – питання; обумовлювати – зумовлювати* та ін.

Окремої уваги в питанні правильності вибору слова заслуговують слова-терміни. За умов існування неперерваної традиції терміновжитку ця проблема не досягла б такої ваги. І як би не наголошували на семантичному чи естетичному критеріях добору терміна, історія розвитку різних галузей знань засвідчує, що найчастіше перевагу надають терміну, що має найдовшу традицію вжитку, часто всупереч національним традиціям.

Нині питання нормування української термінологічної стандартизації ускладнює та обставина, що серед теоретиків і практиків термінотвору є прибічники принаймні двох термінотворчих традицій, кожна з яких передбачає відмінний національнокультурний вибір: одні зорієнтовані на використання наявних в українській мові способів і засобів, а інші надають перевагу калькуванню, в першу чергу, з російської та англійської мов.

Дискусії на численних термінологічних конференціях останніх років констатують, що чи не найважливішою проблемою сучасного українського термінознавства залишається питання збереження національного духу української термінології за умов широких глобалізаційних процесів сучасності. Полеміка відбувається з приводу найбільш прийнятних назв спеціальних понять з низки дублетних найменувань, а також щодо способів і засобів лексикографічного опрацювання й стандартування номінацій процесових понять, словотвірна структура яких відрізняється від аналогічних термінів інших слов'янських мов, насамперед російської [12, с. 521].

Чимала кількість українських учених, особливо в різних галузях науково-технічних знань, черпала і черпає й досі базові фахові знання з російської наукової літератури. Разом зі здобуванням нових знань учені запозичують і мовні форми, забуваючи про те, що пропонований термін має органічно вписуватися за формою і звучанням в українську мову, підлягати її внутрішнім і зовнішнім особливостям.

Відомим сьогодні є той факт, що наші науковці, особливо представники технічних га-

лузей свідомо і масово відкидають утворені від дієслів назви опредметнених дій з суфіксом **-к**: *штамповка, рубка, ковка, поліровка* і замінюють такі росіянізми переважно іменниками на **-ння**: *штампування, рубання, кування, полірування.* Часто цю тенденцію сприймають як єдино можливу і намагаються замінити будь-які українські слова, утворені з допомогою суфікса *-ка*, нівелюючи давню українську традицію використовувати цю морфему для називання дій, а не тільки їх наслідків. Така невиправдана категоричність часто приводить до появи низки немилозвучних слів. Всупереч рекомендаціям термін *обробка* часто побутує в науково-технічному вжитку, вказуючи на дії, вчинені з металами. Тому *розробляння* стандартів можна замінити *опрацюванням* стандартів. Та мусимо погодитись щодо доцільності в сучасній мові таких дій: *перевірка, поведінка, оцінка.*

Неоднозначним є вчення про способи засвоєння прикметників-інтернаціоналізмів. У російській мові багато термінів, утворених від іншомовних слів за допомогою транскрибування, залишаючи при цьому наявні прикметникові й іменникові суфікси -он, -ич, -ир, -аль, -ональ, додаючи російські прикметникові суфікси -н, -ск та ін. Проте такий спосіб словотворення не властивий нашій мові, де до кореня додаємо суфікс -н, без збереження прикметникового іншомовного суфікса. Порівн.: функциональный – функційний, тенденциозный – тенденційний, дифференциальный – диференційний, эмоциональный – емоційний та ін.

Одним з найтривожніших недоліків наукових текстів залишається суржик – це мовні покручі, що стали результатом змішування української і російської мов і продукуються так часто, що вивести їх з ужитку дуже складно. «Еколог мови» О. Сербенська зробила підбірку з найбільш часто вживаних калькованих слів і словосполучень наукової мови, серед них: *привести приклад – навести приклад; приступити до обговорення – почати розгляд; при умові – за умови; по мірі того, як – відповідно до того, як; по меншій мірі – принаймні; область науки – галузь науки; об'єм знань – обсяг знань; для наглядності – для наочності; добитися результатів – домогтися результатів; піднімати проблему – порушувати проблему; в повному об'ємі – у повному обсязі* та ін.

Нову загрозу науковій мові, окрім зросійщення, В. Радчук стилізовано назвав «укрлиш» – український варіант англійської мови. Наприкінці XX століття в українську мову ввійшло чимало англіцизмів та слів, що утворені на взірець цієї мови. Найбільше вони вплинули на термінологію гуманітарних наук. Наприклад, у літературознавстві замість питомих *оповідь, оповідний, оповідач* часто знаходимо *нарація, наратор, наративний.* А у мовознавстві термін *концепт* практично витіснив попереднє *поняття.*

Багато науковців полюбляють вводити у свої тексти запозичені замінники загальновживаних слів, бо вони, як видається, надають їхній мові більшого відчуття книжності, напр.: *рецепція – сприйняття; латентний – прихований.* Все це призводить до створення штучного напівпродукту, своєрідного наукового жаргону – стилізованої мови, зрозумілої обмеженому колу людей.

Ускладненість термінології, недоречна пишномовність висловлення – це свідчення невисокого рівня культури мови, вбогого її інтелекту. Фахівець з високою культуромовною компетенцією прагне висловлюватися ясно, шукає для формулювання думки найточніших слів і словосполучень, послуговуючись при цьому загальновживаними словами рідної мови. Тому псевдонаукова мова – це те, чого слід уникати.

Вже згадуваний мовознавець В. Радчук [6] замість модного варваризму *імплементація* пропонує понад 30 українських відповідників, що можуть уживатися в різних комунікативних ситуаціях, серед них: *втілення, запровадження, впровадження, виконання, введення, введення в діло, здійснення, перетворення в дійсність, перетворення в життя, справдження, звершення, вживляння, законодавче запровадження, законодавче утвердження, введення в практику, надання чинності, набуття чинності, узаконення, внесення змін, внесення поправок, перегляд, а також іншомовні матеріалізація та реалізація.*

З іншого боку, деякі науковці, дбаючи про власну мовну оригінальність, залюбляються в окремі мовно-виражальні засоби (часто питомі), які мають нести естетичну функцію, а їх сукупність веде до створення індивідуального стилю автора. Проте нерідко вживання таких слів є невиправданим, або ж надмірним, а це радше свідчить про своєрідний мовний несмак, аніж про естетичну довершеність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Культуромовна спроможність усного чи писемного наукового мовлення проходить декілька етапів розвитку: від орфографічно-пунктуаційної грамотності до стилістичної виразності та комунікативної доцільності, далі – до комунікативної оптимальності і, на кінець, до мовної майстерності, яка базується на всіх ознаках попередніх рівнів мови і має своїми ознаками образність і творчість. Кожен з цих етапів є запорукою переходу від нижчого рівня до вищого, і в кінцевому результаті – це шлях до найвищого рівня мовної майстерності.

На жаль у багатьох науковців сформувалося хибне відчуття меншовартості рідної мови, її неспроможності обслуговувати найвищі прояви людського інтелекту, до яких, безсумнівно, належить і наукова сфера. Таку тенденцію слід порушити наслідуванням кращих зразків наукової комунікації та підвищенням рівня власної лексикографічної компетенції, що є виразним показником мовної культури науковця.

Оскільки у цьому дослідженні основну увагу було зосереджено на естетичному та етичному аспектах використання мовних засобів, які не завжди вирізняються нормативністю та обов'язковістю дотримування, необхідно також розглянути й ті, що характеризуються більш суворою регламентацією, а саме, морфологічні особливості та синтаксичну своєрідність наукової комунікації у культуромовному аспекті.

Список літератури:

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / [О. Сербенська, М. Білоус, Х. Дацишин та ін.];за заг. ред. О. Сербенської: навч. посіб. – 2-ге вид., доповн. і перероб. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 258 с.
2. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 2003. – 434 с.
3. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: Навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
4. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посіб. / О. Пономарів. – К.: Либідь, 1999. – 240 с.
5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів: В-во «СПОЛОМ», 2001. – 223 с.
6. Радчук В. Плекаємо укрлиш...Для кого? / В. Радчук // Урок української. – 2003. – № 8-9. – С. 26-30.
7. Семеног О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. / О. М. Семеног. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
8. Семеног О. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): [моногр.] / За ред. Л. І. Мацько // О. Семеног. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 278 с.
9. Сербенська О. Культура усного мовлення: Практикум: Навч. посіб. / О. Сербенська. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 216 с.
10. Сербенська О. Сучасна українська термінографія і проблеми екології мови / О. Сербенська // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2002. – № 453. – С. 17-20.
11. Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови: Навч. посіб. / Л. В. Струганець. – Тернопіль, 1997. – 96 с.
12. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К.: Алерта, 2010. – 696 с.

Кондратив И.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

КУЛЬТУРНО РЕЧЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФФЕСИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация
В статье обоснованы ключевые принципы проффесиональной коммуникативной компетенции ученого. Главное внимание сконцентрировано на культурно речевом аспекте, который является основной составляющей проффесиональной научной коммуникации. Также показано влияние языкового образования и языкового воспитания на процесс формирования профессионального речевого поведения специалиста. Кроме того, определена сущность и механизмы научного творчества как специфической разновидности творческой деятельности исследователя.
Ключевые слова: проффесиональная коммуникативная компетенция, культура речи, научная коммуникация, языковое образование, профессиональное речевое поведение.

Kondrativ I.I.
Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

LANGUAGE AND CULTURE POTENTIAL OF PROFESSIONAL SCIENTIFIC COMMUNICATION

Summary
The article deals with basic principles of the researcher's professional communicative competence. The main attention is paid to the language and culture aspect which is the basic component of professional scientific communication. Besides, the influence of language education and language training on development of the specialist's professional verbal behavior has been represented. In addition, the essence and mechanisms of scientific creativity as a specific kind of the researcher's creative activity have been determined.
Keywords: professional communicative competence, language culture, professional scientific communication, language education, professional verbal behavior.

УДК 811'271

ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ АСПЕКТИ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ

Курило О.Й., Розман І.І.
Мукачівський державний університет

У статті розглянуто вербальні та невербальні аспекти спілкування. Подано визначення головних понять «спілкування», «культура спілкування», «вербальне спілкування», «невербальне спілкування». Наведено тлумачення кінетичних невербальних засобів комунікації. Визначено умови ефективної комунікації з використанням словесних та несловесних засобів спілкування. Наведено рекомендації щодо культури комунікації.
Ключові слова: спілкування (комунікація), вербальне спілкування, невербальне спілкування, культура спілкування, комунікативна майстерність, мовленнєвий етикет, комунікатор, реципієнт.

Постановка проблеми. Організація ефективної діяльності та взаємодії людей у сучасних умовах існування передбачає необхідність ефективної комунікації, встановлення взаємозв'язків, координації спільної діяльності. Чим ефективніше відбувається їх взаємодія, спілкування та сприйняття при цьому, тим більшою мірою задовольняються їхні численні потреби, тим краще вони почувають себе [1, с. 3]. Тема дослідження означеної проблеми є важливою, оскільки ефективна комунікація, її культура залежить, у першу чергу, від того, наскільки майстерно комунікатор володіє вербальними та невербальними засобами спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що досліджуваній проблемі приділяється значна увага. Зокрема, наукові питання культури спілкування висвітлено в працях мовознавців Н. Бабич, Б. Головіної, С. Єрмоленко, А. Коваль, С. Ширяєвої та інших, методистів О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, В. Мельничайка, Т. Окуневич, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін. Проблемі невербальних засобів спілкування, їх класифікації та особливостям національних стилів комунікативної невербальної поведінки присвячені дослідження таких вітчизняних науковців: Ф. Ісаєва, І.А. Зязюна, О.Є. Ломакіна, В.В. Нестерова, І.П. Підласого, В.А. Сластьоніна, М. Андріанова, Г. Попова, Н. Ботвиної, О.Т. Бойко тощо. Серед зарубіжних дослідників, які внесли значний вклад у цій галузі, можна виокремити А. Піза, який вперше серйозно зайнявся вивченням означеного питання в кінці 70-х років XX ст., Р. Бердвіссла, А. Мейерабіана, А. Хілла, Г. Уейнрайта, Ю. Фаста та інших.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження як вербальних, так і невербальних засобів, які використовуються у процесі спілкування.

Виклад основного матеріалу. Спілкування – це процес взаємодії між людьми, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями й навичками, результатами праці. У більш вузькому розумінні – це процес обміну інформацією та досвідом, невід'ємний і дуже важливий аспект людського існування, важлива передумова формування людини як соціальної істоти, здатної до співіснування з подібними до себе [6, с. 112]. Культура спілкування – найважливіша складова загальної культури людини, яка передбачає високий рівень загальної культури людини, розвинену культуру її мислення, мовлення і поведінки. Тому необхідно постійно розвивати мисленнєво-мовленнєві вміння, збагачувати словниковий запас, тренувати голос, стежити за власною зовнішністю, щоб ефективно спілкуватися і встановлювати контакти [3, с. 87].

Важливу роль у процесі спілкування відіграють як вербальні (мовні), так і невербальні (немовні) засоби спілкування, які тісно взаємодіють між собою.

Вербальне (лат. verbalis, від verbum – слово) спілкування – це процес взаємообміну інформацією за допомогою мови (усної, писемної, внутрішньої), який відбувається за своїми внутрішніми законами, вимагає активної розумової діяльності та ґрунтується на певній системі усталених норм. Вербальні засоби комунікації (мова, мовлення) утворюють знакову систему, найменшою предметно-значущою одиницею якої є слово (вислів), поєднане з іншими словами за правилами цієї самої знакової системи. У своїй сукупності слова, вислови є засобом розуміння думки того, хто говорить, й одночасно – засобом аперцепції (сприйняття на основі свого життєвого досвіду) змісту його думки. У своїй комунікативній практиці людина здійснює внутрішнє і зовнішнє мовлення, які становлять певну єдність, що не виключає специфічності кожної з форм мовленнєвої діяльності [1, с. 4].

Вербальна комунікація використовує як знакову систему мову – найбільш універсальний засіб людського спілкування, який забезпечує змістовий аспект взаємодії і взаєморозуміння в процесі спільної діяльності. Точність розуміння слухачем змісту висловлюваннння може стати зрозумілою для комунікатора лише тоді, коли відбудеться зміна «комунікативних ролей», тобто коли реципієнт стане комунікатором і своїм висловлюванням дасть знати про те, як він розкрив зміст інформації. Спілкування за допомогою вербальних засобів є не що інше, як використання живого слова в передачі інформації.

Але крім мови, мовлення існують й інші засоби комунікації. Люди обмінюються інформацією й за допомогою жестів, міміки, погляду, пози, рухів тіла, які називають невербальними (несловесними) засобами спілкування.

Невербальне спілкування – це система немовних знаків, що слугують засобами для обміну інформацією між людьми. Один з найвідоміших фахівців з питань спілкування А. Піз стверджує, що за допомогою слів передається всього 7% інформації, тоді як звуковими засобами – 38%, а за допомогою міміки, жестів і поз – 55% [5, с. 40].

© Курило О.Й., Розман І.І., 2017

Невербальні засоби комунікації все частіше стають предметом соціолінгвістичних досліджень. Не існує єдиної думки щодо складу невербальних компонентів спілкування, їх класифікація створюється на основі різних критеріїв. Так, комунікативними невербальними компонентами комунікації є праксодичні, кінетичні, таксичні та проксемічні засоби.

Зупинимось детальніше на кінетичних невербальних засобах, які, по суті, є найважливішими в суспільстві. Одну з найважливіших функцій виконує міміка. Міміка – це експресивні рухи м'язів обличчя, що виражають психічний стан, почуття, настрій людини в певний момент часу. Часто вираз обличчя має на людей більший вплив, аніж слова. Міміка, так само як і жести, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню. Вираз обличчя комунікатора має відповідати характеру мовлення чи відносин з реципієнтом, може виражати впевненість, схвалення, невдоволення, радість, зацікавлення, обурення тощо.

З мімікою тісно пов'язаний візуальний контакт, тобто погляд, що становить важливу частину спілкування. За Шевчук С.В., розрізняють діловий, світський та інтимний погляди залежно від локалізованої спрямованості на співрозмовника. Погляд, спрямований у трикутник, вершиною якого є точка посередині чола, а основою – лінія між очима, є діловим. Він не опускається нижче очей. Якщо погляд фіксується нижче лінії очей – то це соціальний погляд. Інтимний погляд спрямовується в трикутник між очима і грудьми. Погляд має завжди відповідати типові ситуації спілкування [7, с. 160].

Важливу роль у спілкуванні відіграють жести – виражальні рухи рук, що передають внутрішній стан людини. За призначенням і природою розрізняють ритмічні, емоційні, вказівні, зображувальні та жести-символи.

1. Ритмічні жести дублюють інтонацію, виокремлюють певні частини висловлювання, підкреслюють логічний наголос, сповільнення чи прискорення темпу мовлення.

2. Емоційні жести передають найрізноманітніші відтінки почуттів: подив, радість, захоплення, ненависть, роздратування, розчарування.

3. Вказівні жести виконують функцію виділення якогось предмета серед однорідних. З цією метою послуговуються рухами пальців, кисті, цілої руки.

4. Зображувальними жестами відтворюють предмети, тварин, інших людей (їхню форму, рухи, розміри). Ними користуються в тих випадках, коли не вистачає слів чи необхідно підсилити враження і вплинути на слухача наочно.

5. Жести-символи інформують про певні дії, властивості, наміри тощо. До жестів-символів належать умовні жести вітання, прощання, заклик до мовлення, передчуття приємного [7, с. 160].

Найпоширеніші жести та їх тлумачення:

· пальці рук зціплені – знак розчарування і бажання співрозмовника приховати своє негативне ставлення;

· прикривання рота рукою – слухач розуміє, що ви говорите неправду;

· почухування і потирання вуха – співрозмовник наслухався і хоче висловитися;

· потирання скронь, підборіддя, прикривання обличчя руками – особа не налаштована розмовляти в цей момент;

· людина відводить очі – підтвердження того, що вона щось приховує;

· схрещення рук на грудях – людина нервує, краще розмову закінчити чи перейти на іншу тему;

· схрещення рук і тримання пальців у кулаці – людина налаштована вкрай вороже;

· відтягування комірця – людина гнівається або дуже схвильована:

· вказівний палець спрямований прямовисно до скроні, а великий підтримує підборіддя – негативне або критичне ставлення до почутого;

· руки за головою – впевненість, перевага над співрозмовником;

· потирання ока – людина говорить неправду;

· тримання рук за спиною – впевненість у собі.

Інформативне комунікативне значення має також поза, адже вона репрезентує не тільки душевний стан людини, але й її наміри, налаштованість на розмову. Поза – це мимовільна або зумисна постава тіла, яку приймає людина. Вирізняють «закриті» й «відкриті» пози. Відомо, що людина, зацікавлена в спілкуванні, буде орієнтуватися на співрозмовника, нахилятиметься в його сторону, повернеться до нього всім тілом, а якщо не хоче його слухати – то відійде назад, стоятиме напівобернувшись. Людина, яка хоче заявити про себе, буде стояти прямо і вся буде напружена, якщо не потрібно підкреслювати свій статус – займе спокійну невимушену позу [7, с. 161].

Не менш важливим невербальним засобом спілкування є хода людини (стиль пересування). Саме за ходою можна впізнати емоційний стан співрозмовника – гнів, страждання, гордість, щастя. Якщо хода важка, то людина гнівається, якщо легка – радіє, якщо в'яла, пригнічена – страждає. Коли людина почувається гордо, довжина її кроку найбільша.

Усі ці кінетичні невербальні засоби комунікації дають можливість легко встановлювати контакти між людьми, досягнути успіху, досконало володіти культурою та мистецтвом спілкування. Потрібно пам'ятати, що однією з важливих передумов культури комунікації є усмішка. Для того, щоб до вас ставилися з розумінням, поважали, цінували і любили, необхідно самому стати приязнішим, привітнішим і приємнішим у спілкуванні. Це одна з таємниць, яка має велике значення у спілкуванні. Дружня усмішка усуває настороженість, та навіть агресивність, долає всілякі перешкоди в спілкуванні. Зрозуміло, що все своє життя ми не можемо ходити усміхненими, безумовно, все залежить від ситуації та обставин, але не слід забувати – ви господар свого настрою, а з доброзичливою людиною говорити набагато приємніше, ніж із похмурою. Таким чином, успіх взаємовідносин залежить від техніки спілкування, тобто майстерності володіння багатьма засобами, прийомами спілкування, їх тактовного використання у взаєминах із людьми [2, с. 9]

Не менш важливу роль відіграють праксодичні невербальні засоби, серед яких виділяють інтонацію, голос (тембр, гучність, темп, виразність мовлення), тон (серйозний чи жартівливий) та ін. Так, у давнину за ознаками голосу визначали особисті якості людини: твердий притишений голос –

працьовитий, як віл; кволий голос – боязкий, як ягня; верескливий і безладний – дурний, як коза. Зміст розмови слід продумувати наперед, говорити виразно і чітко, не ковтати кінцевих звуків, не бубніти, не квапитись, не повторюватись, не робити великих пауз, не вживати беззмістовних фраз, ставити акценти, виділяти інтонаційно важливі моменти. Не говорити нудно, монотонно. Важливо пам'ятати кілька порад щодо того, як володіти голосом під час спілкування:

1. Треба пристосовувати свій голос до обставин, за яких відбувається спілкування.

2. Той, хто говорить занадто тихо, справляє враження людини, яка не вірить у свої сили.

3. Не варто говорити занадто голосно й експресивно – ви справлятимете враження агресивної людини.

4. Намагайтеся постійно тренувати свій голос, найкращий спосіб для цього – читання вголос, відпрацювання правильної вимови.

5. Голос підвищуйте тоді, коли ставите запитання, висловлюєте радість, захоплення, здивування. Якщо вам необхідно когось переконати, відповісти на запитання, то голос понижуйте.

6. Будьте тактовні: спочатку зважте, чи нікого не образить те, що ви бажаєте сказати, а тоді вже починайте говорити [2, с. 10].

Інтонація – засіб передачі думки у певному голосовому тоні, що може містити вимогу, прохання, ствердження, схвалення, пораду, попередження, образу, вибачення, зневагу тощо. Іноді партнер і не усвідомлює, що може сказаним образити співрозмовника за допомогою інтонації. Часто двозначна фраза, висловлена з відповідною інтонацією і супроводжена поглядом, може глибоко образити людину.

Не останнє місце в культурі спілкування займає зовнішність. Вона має неабияке значення для успіху спілкування, особливо під час перших зустрічей: співрозмовники придивляються один до одного, вивчають риси обличчя, тембр голосу, міміку, і це формує першу думку про партнера. Мова йде не про гарне обличчя – кожен повинен мати коректний вигляд (зачіска, одяг, взуття), адже з народної творчості знаємо: «Зустрічають по одягу – проводжають по розуму».

Кожне спілкування має свою мету, досягнення якої залежить від багатьох чинників, від рівня взаємин із конкретною людиною, колективом. У цьому плані цікаві думки американського психолога Еріка Берна, який виділяє три лінії поведінки у спілкуванні під час бесіди: на рівних; домінування і підкорення (допомагає поза, погляд); ініціатива в установленні контакту. Ці лінії поведінки реалізуються завдяки наявності у людини трьох начал (трьох ролей): Дорослого, Батька і Дитини, які вибирає людина для спілкування. Розглянемо поради-рекомендації, як вступити в контакт із партнером і підтримати необхідний тон розмови до її завершення. 1. Потрібно створити сприятливу атмосферу для розмови. Краще починати з теми, яка доступна (чи подобається) вашому співрозмовникові. Якщо виникає напруження, не наполягайте на своєму, спробуйте «розтопити кригу» напруженості цікавим епізодом. 2. Уважно спостерігайте за співрозмовником, якого характеру ваш респондент: чи відверта, чи потайна людина. Слухайте його дуже уважно, не втрачаючи зацікавлення і не відхиляючись від основної думки під час розмови. 3. Розпочавши розмову, поступово треба підходити до найголовнішого (найскладнішого) запитання, але ненав'язливо, тактовно, поетапно. 4. Будьте уважні до натяків, зацікавлених висловів співрозмовника, які можуть переорієнтувати русло вашої бесіди, торкнутися тем, що цікавлять (хвилюють) партнера. 5. Орієнтуйтесь на прихильність співбесідника, якщо хочете поставити йому делікатне (неприємне) запитання, визначте, чи воно доречне саме зараз. 6. Для повної «розрядки» в діалозі слід «побавитися» наївними запитаннями – відповідями (риторичними). 7. Якщо ви не отримали прямої відповіді на своє запитання (або вона не задовольняє вас), спробуйте вияснити це з допомогою побічних (другорядних) запитань, або висловити свої міркування з приводу проблеми [2, с. 11].

Щоб порозумітися зі своїм співрозмовником, необхідно на початку і в кінці розмови тричі його «погладити» (усміхнутися, зробити комплімент, підкреслити його значимість). Необхідно дотримуватися таких правил культури спілкування: 1. Потрібно розмовляти так, щоб ваша бесіда не привертала увагу всіх людей. 2. Під час розмови можна лише помірно жестикулювати, але в жодному разі не слід гримасувати, злісно говорити, гнівно і різко суперечити. Нетерпимістю до чужої думки характеризуються запальні чи психічно неврівноважені або ж просто некультурні люди. До того ж гнів заважає розуму бачити істину. 3. Необхідно вміти підтримувати розмову, правильно висловлюючись, не вживаючи вульгарних виразів, не перенасичуючи мовлення іноземною лексикою й абстрактними поняттями. 4. Для розмови потрібно обирати теми, які становлять інтерес, можуть зацікавити й вашого співрозмовника, необхідно розмовляти не тільки про власні проблеми, а й про проблеми інших. 5. Під час розмови необхідно уважно вислуховувати свого співрозмовника, поділяти його погляди, симпатії, перейматися його проблемами. Не ігнорувати його запитання чи робити вигляд, що ви їх не розумієте. 6. Необхідно вміти терпляче вислуховувати і те, що ви знаєте, і те, з чим ви, можливо, не згодні. Не чемно відразу ж розпочинати суперечку, відстоюючи власну позицію. Дослухавши до кінця аргументи свого співрозмовника, дозволяється стримано й коректно заперечити: «Я думаю, що...», «Я вважаю, що...», «На мою думку, це...». 7. Ввічлива людина має відповідати на запитання чи розмовляти тією мовою, якою до неї звертаються (зрозуміло, якщо нею володіє). Однак у товаристві, де говорять однією мовою, нечемно розмовляти з кимось іншою. 8. Під час розмови необхідно дивитися на свого співбесідника і стежити за його реакцією, щоб скоригувати своє мовлення у разі втрати співрозмовником інтересу до вашого повідомлення. Повернути до себе увагу можна завдяки логічності думки, переконливості аргументації, дотепності й емоційності відповіді. Але не треба гарячкувати, поспішаючи залагодити справу, слід бути розважливим і приязним. Чемна людина, переконавшись у марності своїх зусиль зацікавити співрозмовника, припиняє розповідати. 9. Коли до розмови приєднується новий учасник, він не

повинен запитувати про її зміст. Його мають коротко проінформувати про основні моменти розмови. Та можуть ввічливо, але ухильно повідомити: «Говорили про...». Якщо треба сказати щось важливе віч-на-віч, не шепочуться в кутках, а виходять туди, де співрозмовникам не заважатимуть. 10. Під час розмови маєте стримувати свої почуття, ні в якому разі не слід насміхатися над іншими. Потрібно весь час стежити за своєю інтонацією, яка збагачує зміст сказаного, надає йому певного відтінку. Не ґречно таємниче на щось натякати або двозначно відповідати. 11. Висловлюючи незадоволення стосовно некультурних вчинків партнера, слід уникати критичних оцінювань на адресу особистості. Відтак, краще сказати: «Ти негідно вчинив», «Це поганий вчинок». Інакше людина може образитись і вдатися до психологічного захисту, що призведе до непорозумінь. Не сприяє взаєморозумінню та розвитку взаємин і характеристика себе з гіршого боку, ніж це є насправді. У кожному разі тактовність щодо інших й емоційна стриманість щодо себе – не зашкодять справі. 12. Якщо зустрічаються люди зі спільними інтересами, поглядами, зрозуміло, можлива розмова про ці проблеми, але треба зважати на настрій інших і їхнє бажання обговорювати ці проблеми. 13. Не можна нав'язувати товариству власні теми, навіть коли ви – господар. Ваш обов'язок – лише спрямувати бесіду, залучаючи до спільної розмови нових і занадто сором'язливих людей. Не тактовно розхвалювати власну гостинність. 14. У ході розмови треба повсякчас пам'ятати про необхідність контролю за своїми жестами, позою, інтонацією, тоном. Дуже важливо володіти вмінням добирати слова відповідно до обставин, ставити чіткі запитання з метою докладного з'ясування суті справи. 15. Якщо розмова між співбесідниками має відбутися не на «нейтральній» території, неввічливим буде власнику цієї території зайняти стілець (крісло), тому що він таким чином прагне надати своїй особистості й власним словам більшої вагомості. Адже відомо, коли очі знаходяться на одному рівні, то створюються умови для рівності людей, психологічного комфорту [2, с. 12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проаналізувавши вербальні та невербальні аспекти комунікації приходимо до висновку, що вони мають свої функції, зокрема словесні передають чисту інформацію, а невербальні – ставлення до партнера. Але їх слід розглядати не ізольовано, а в єдності, оскільки вони підсилюють взаємодію між співбесідниками. Дуже важливо вміти читати (розуміти) невербальні сигнали, оскільки вони здебільшого спонтанні, несвідомі, а тому – щирі. Поєднуючись з вербальними засобами, вони відтворюють реальну картину ситуації мовлення. Важливо вміти досконало користуватися вищезазначеними засобами, оскільки це сприяє формуванню високої культури спілкування.

Отже, тільки майстерно володіючи як вербальними, так і невербальними засобами комунікації можна легко встановлювати контакти між людьми, досягнути успіху, досконало володіти культурою та мистецтвом спілкування.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у дослідженні невербальних засобів спілкування у професійній діяльності вчителя.

Список літератури:

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навчальний посібник / Н.Ю. Бутенко. – К.:КНЕУ, 2005. – 329 с.
2. Дубовик С. Культура спілкування як складник загальної культури школярів / С. Дубовик // Українська мова і література. – 2012. – № 1. – С. 9-12.
3. Корніяка О. Мистецтво ґречності / О. Корніяка. – К.: Либідь, 1995. – С. 86–88.
4. Пентилюк М.І. Культура професійного спілкування через призму лінгводидактики: Наукові записки. Серія «Філологічна» / М.І. Пентилюк. – Острог: Вид-во Наукового університету «Острозька академія», 2012. – Вип. 31. – С. 137-142.
5. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – С.-П, 2000. – 185 с.
6. Погиба Л.Г. Українська мова фахового спрямування: підручник / Л.Г. Погиба, Т.О. Грибініченко, Л.М. Голіченко. – К.: Кондор, 2011. – 352 с.
7. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник / С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – К.: Алерта, 2011. – 695 с.

Курило А.И., Розман И.И.
Мукачевский государственный университет

ВЕРБАЛЬНЫЙ И НЕВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ОБЩЕНИЯ

Аннотация
В статье рассмотрены вербальные и невербальные аспекты общения. Даны определения основных понятий «общение», «культура общения», «вербальное общение», «невербальное общение». Приведены толкования кинетических невербальных средств коммуникации. Определены условия эффективной коммуникации с использованием словесных и несловесных средств общения. Приведены рекомендации по культуре коммуникации.
Ключевые слова: общение (коммуникация), вербальное общение, невербальное общение, культура общения, коммуникативное майстерство, речевой етикет, коммуникатор, реципиент.

Kurylo O.Y., Rozman I.I.
Mukachevo State University

VERBAL AND NON-VERBAL ASPECTS OF CULTURE OF COMMUNICATION

Summary
The article deals with the verbal and non-verbal aspects of communication. The definitions of key concepts are submitted, such as «communication», «culture of communication», «verbal communication», «non-verbal communication.» An explanation of kinetic non-verbal means of communication is adduced. The conditions for effective communication using verbal and non-verbal means of communication are determined. The recommendations for culture of communication are cited.
Keywords: communication, verbal communication, non-verbal communication, culture of communication, communicative skills, speech etiquette, speaker, recipient.

УДК 811.161.2'367.625

НАГОЛОШУВАННЯ СУФІКСАЛЬНИХ ТА ПРЕФІКСАЛЬНО-СУФІКСАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ІЗ СУФІКСОМ -УВА- (-ЮВА-) В ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ ІВАНА ФРАНКА

Легка Л.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті проаналізовано акцентуаційні особливості суфіксальних та префіксально-суфіксальних дієслів першого структурного класу (з тематичним суфіксом -ува-, (-юва-) у поетичних творах Івана Франка, які представлені двома акцентними типами: кореневим та з рухомою акцентуацією в межах суфікса дієслів. Виявлено відхилення від сучасної акцентної норми, зумовлене художньо-поетичними ситуаціями та неусталеною акцентуацією.
Ключові слова: акцентуація, акцентний тип, акцентна норма, варіантний наголос, дієслова.

Постановка проблеми. З'ясування стилістичного навантаження наголосу в поетичному мовленні Івана Франка – один із важливих аспектів індивідуальних стилів, у якому збережено загальні тенденції літературного наголошування та відображено індивідуальні риси поетично-мовленнєвої практики письменника, зокрема проникнення акцентних діалектизмів, авторські наголоси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поетичне мовлення – важлива, а також специфічна сфера становлення літературного наголосу. В поезії наголос набуває нових функційних характеристик, зокрема є елементом ритмічної організації вірша та стилістичним засобом. Поетичне мовлення є потужним фактором впливу на кодифікацію наголосу, формування акцентної літературної норми.

Акцентуаційні особливості різних морфологічних класів слів на матеріалі поетичного мовлення І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, П. Грабовського та ін. досліджували Я. Рудницький, І. Огієнко, З. Веселовська, В. Скляренко, В. Винницький, К. Іваночко, А. Зинякова, Л. Рязанова, Р. Міджин, Л. Легка та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості наголошування суфіксальних та префіксально-суфіксальних дієслів із суфіксом -ува- (-юва-) у поезії Івана Франка, виявити відхилення від сучасного літературного наголошування, установити причини акцентуаційної відмінності.

Виклад основного матеріалу. Акцентна система сучасної української літературної мови має характерні особливості, які в кожному граматичному класі слів проявляються по-своєму. Своєрідною є наголосова дієслівна система, яка унормовує закономірності як у наголошуванні інфінітивних форм, так і при відмінюванні дієслів. Ноголошування дієслів залежить звичайно від морфемної будови та від наявності відповідного класифікаційного суфікса дієслівної основи. У сучасній українській літературній мові В. Винницький виділив сім акцентних типів суфіксальних дієслівних основ [4, с. 347].

У поетичних творах Івана Франка функціонують суфіксальні та префіксально-суфіксальні дієслова з суфіксом -ува- (-юва-), які належать до першого структурного класу дієслів [6, с. 312], представлені двома типами: **акцентний тип К** (нерухомий кореневий наголос в особових формах однини та множини) та **акцентний тип РС** (рухома акцентуація в межах суфікса).

Дієслівний суфікс -ува- (-юва-) є найпродуктивнішим суфіксом у сучасній літературній мові. Словотвірний тип відіменникових дієслів, утворених за допомогою цього суфікса характеризується, як зауважує О. Кушлик, популярністю самого словотворчого засобу як від основ автохтонних слів, так і чужомовних; достатньо зручними умовами поєднання твірної основи і словотворчого засобу, а також широкою мотивувальною базою – іменниками на позначення знарядь і засо-

© Легка Л.І., 2017

бів, кількість яких з огляду на безперервний розвиток науки і техніки постійно зростає [5, с. 110]. Дієслова недоконаного виду, утворені за допомогою суфіксів -ува-, юва_-овува- від дієслів доконаного виду виражають значення тривалої дії, багатократної, повторюваної або супровідної дії.

У поетичних творах Івана Франка засвідчено суфіксальні та префіксально-суфіксальні дієслова **акцентного типу К**, наголошування яких загалом відповідає сучасній літературній нормі. Їх контекстні вживання переконливо підтверджують нерухомість кореневого акцентування в особових формах однини та множини: *витво́рювати, витру́блювати, вислу́хувати вихо́вувати, вичерпувати*: Суспільна праця довга, утяжлива, зате ж плідна, та, головно – вона одна лиш може заповнить без дива життя людини, бо вона одна всіх сил, всіх дум, чуття, стремлінь людини жадає, їх *вичерпує* до дна (II, 16) (тут і далі цитуємо за виданням Франко І. Я. Твори: В 50 т. (римськими цифрами позначено том, арабськими – сторінку).

Відмі́рювати: Воля, слава, сила *Відмі́рюються* силою борби! (II, 183); *відві́дувати, відно́влювати, відска́кувати, вка́зувати, відмо́вчуватися, вто́птувати, вти́шуватися*: І біль в мойому серці *вти́шувався* лютий, (I, 186); *доки́дувати*: А перестань *доки́дувати* дров, як стій загасне (II, 192); *дошу́куватися, дякувати*: Богу *дякуєм* святому, що про нас не забуває (III, 13).

Жа́луватися: Я не *жа́луюсь* на тебе, доле, (I, 134); *пожа́лувати*: *Пожалував* його, як друг правдивий (II, 216); *жертвувати, загро́жувати, запере́чувати, збільшувати, зва́лювати, звели́чувати, зве́ршувати, згадувати*: далеко десь з німим докором в тій хвилі *зга́дуєш* мене? (III, 12); *зго́джуватися, змушувати, зневажувати, зав'язувати, занедбувати, затемнювати, запрова́джувати, команду́вати, лицемірствувати*: Сам *лицемірствує* з собою Хто людським горем і журбою Турбується з самохвальбою (III, 194); *ми́лувати*: Чи схоче він судити нас по праві І *милувати* по-людськи (I, 315). У сучасній літературній мові наголос у дієслові *милувати* виконує значеннєву функцію: з наголошеним коренем має значення «не завдавати шкоди», а з наголошеним суфіксом «бути джерелом приємних почуттів»; *поми́лувати*: *Поми́луй* Мене! Не погубляй з душею й тілом (I, 329); *змилуватися, надслу́хувати, накли́кувати*: Накликує на себе гнів господній (III, 198); *наказувати, насталювати*: Мовиш: «Нині інші війни» – Ну, то іншу зброю куй, Ум гостри, *насталюй* волю,» Лиш воюй, а не тоскуй!.. (II, 38); *нашіптувати*: ...великих мрій о щасті і любові, О земле, в ніч таку *нашіптують* тобі! (I, 199); *нату́жуватися*.

Обкру́чувати: Не бійтеся тих пут, що на короткий час обкручують, немов холодні чорні змії (II, 304); *обма́нювати, обпа́лювати, розпа́лювати, ображувати, обчищувати, оплакувати, оплюовувати, оправдувати*: Господь сказав: «Послухай, судіє, І не *оправдуй* винного за плату» (III, 198); *опікуватися*: Зато *опікувались* мнов дівчата (I, 211); *окрилюватися*: у твоїх запахах, неначе в раю, *окрилювався* молодечий ум! (III, 26); *Орудувати*: *Орудує* батько мій тим молотом (I, 237); *осилювати*: Інколи, як лютий біль *Осилював* його, він, мов безумний, Гнав геть її від себе (I, 271); *осмілюватися, ошукувати*.

Підко́пувати: ...напасті, і брехні, й зради нас *підко́пують* і рвуть (III, 74); *підмо́ргує, підпи́сувати, підто́ргувати, підто́чувати*: Немов черв'як *підто́чує* билину, Так підточило же життя мене. (I, 207); *переслі́дувати, прибільшувати, примушувати*: *Примушує* мене в тій хвилі промовчати Те, що належало б сказати (III, 386); *присві́чувати*: Де в душах їх *присві́чує* ідея (III, 387); *прояснюватися* – Хто плоду з дерева життя вкусив – *Прояснювавсь* увесь благим спокоєм (I, 287); *побо́рювати, пого́джувати, пожертвувати, позалатувати, покутувати*: Чого ж та бідна душенька На місці тім заклята? Чого *покутує*, немов Убила маму й тата (III, 147); *спокутувати*: І мовив я: «О, Господи, я грішний! Чи щоб *спокутувать* всіх вин вагу, Ти на сей труд важкий і безуспішний В сій хвилі кличеш свойого слугу (III, 150); *повска́кувати, побли́скувати, проблискувати, поли́скувати, вили́скувати, поцмо́кувати, поскрипувати, причалювати*.

Ра́дуватися, нара́дуватися, вра́дуватися: І *вра́дувалася* Астарте (II, 227); *розбентежувати*: Та людей я спіткати боюся, Люди рай розбентежують мій (I, 188); *роздумувати, розка́зувати, розсвічуватися, розскубувати, розпа́лювати* – В душах *розпа́люєш* дивні огні, і бажання, і тугу... (III, 33); *розпитувати, розпло́джувати, розці́нювати*: І труд мій час *розці́нює* лишень?; *силувати, силуватись, спро́дувати, про́бувати*. Наголос виступає розрізнювачем значення дієслова про́бувати (робити спробу) та пробува́ти (перебувати), *спро́бувати утишувати, ущасливлювати*: ...*ущасливлює* безмірних райських розкошів чуттям (III, 59).

І Огієнко відзначає, що безсуфіксні дієслова недоконого виду на -ува-, -юва- мають звичайно сталий наголос на передостанньому складі, тобто на суфіксі. Але «коли дієслово ще сильно зв'язане з тим словом, від якого повстало, то воно заховує й його наголос: вірувати, гребувати, жалувати, ласувати, злостувати, нехтувати, орудувати, постувати...» Префіксальні дієслова на -ува-, -юва-, коли визначають повторність дії, завжди мають наголос на корені. Коли дієслова не визначають повторюваності дії, то часто префікс не впливає на наголос [6, с. 191].

Акцентний тип РС охоплює дієслова з акцентованим суфіксом **-ува-**, в яких наголос пересувається в межах цього суфікса: у формах теперішнього часу однини та множини і в наказовому способі відтягується на голосний **-у**. У поетичних текстах Івана Франка цей акцентний тип репрезентований найчисленніше.

Адресувати, арештувати, басувати. будувати, бунтувати, збунтувати, бушувати, бідувати, боргувати, вагуватися: Як була близенько, Я ще *вагувався* (II, 143); *Віщувати, відмежувати, розмежувати, воювати, звоювати, ворогувати, вторувати, врятувати, гальмувати*: На те людям книги мудрі укладали, Щоб людськії страсті вони *гальмували* (III, 193); *Гартувати*: Не мякніть без часу! *Гартуйте* сили (I, 172); *гаптувати, годувати*: Лиш ті, що тихі серцем і душею, Всіх *годували* працею своєю. (III, 219); *гордувати, згордувати*: В житті ти мною *згордувала* (I, 154); *горювати, готувати, зготувати, гендлювати, господарювати, гостювати, грабувати*.

Дарувати, обдарувати, дивувати: *Дивуються* берези білокорі, немов сільські дівчата на торзі (III, 117); *дивуватися*: Аж батько мій радів, сусіди *дивувались*, і охали жиди й на мене *жалкувались* (I, 214); *диктувати, декламувати днювати, дівувати, жалкувати, жартувати*: Але тяжко з горем в серці *жартувати* і сміятись (II, 291); *заклювати, заночувати, запакувати, запанувати, заснувати, засумувати, звоювати зруйнувати, змурувати, каменувати, катувати, коштувати*: що ран, і сліз, і праць *коштує* він (III, 112) Відмінним від літературної норми в поетичному мовленні І. Франка з суфіксальним наголосом засвідчене дієслово *коштувати*, яке в сучасній українській мові має акцентований корінь [Головащ, с. 85], хоча Словарь за ред. Грінченка подає з наголосом на суфіксі [Грінч. II, с. 297]. *Кочувати, купувати, кермувати, кепкувати, критикувати, колесувати, класифікувати.*

Лютувати, любуватися, маскувати, міркувати, поміркувати, медитувати, мордувати, мудрувати: Не високо *мудруй*, Але твердо держись (II, 195); *напувати*: І душу тим повітрям *напувати* (II, 131); *ночувати, нотувати, чвертувати, опанувати, панувати*: де яснів широкий ум, сильна воля *панувала* (III, 46) *запанувати*: Сам над собою *запануй*, То *запануєш* над людьми (II, 193); *напануватися, працювати*: Значить, не вкрав ніщо ні в кого, А чесно *працював* на хліб (II, 183); *причарувати, простувати*: Врівнобіж величним струям часу *простую* I, роблячи свій пай, для загалу *працюю* (I, 205); *пророкувати, протестувати, прямувати, прямцювати, полювати, поклювати*: Одно попадало на биті шляхи, і се небесні *поклювали* птахи; (III 217); *помандрувати, порядкувати, поцілувати, пильнувати*: Мене він любить, як дитину, *Пильнує*, тішить без упину (III, 161); *попразникувати, пошматувати*: Турботи всі розвіє й *пошматує* (III, 161).

Рахувати, раювати, руйнувати, рятувати, ревнувати, розсмакувати, розмежувати: Ні, мій куме! Краще чисто *розмежуймося*, як слід: Вам хай буде ваша Польща, Україну нам лишіть (III, 96).

Святкувати: Все приніс, чим день празничий *святкувати* має (III, 221); *скасувати, смакувати*: Вже й праця мені не *смакує* (I, 232); *сплюндрувати, сумувати, тупцювати, торгувати, турбуватися, трактувати, тронувати, устаткуватися*: Дитина привяже до хати її, тепер *устаткується*, може... (I, 226); *хвилювати*: Сріблом на збоччях *хвилював* лан жита (III, 163); *хибувати, чарувати, чередуватися, царювати, цінувати*: Добро тобі лишаю. Не *марнуй* його, та й понад міру *не цінуй* (II, 213); *цькувати, шанувати*: Великі дерева шануй, Що плід дають і в спеку тінь (II, 202); *шматувати, пошматувати, штурмувати.*

Префіксальні багатократні дієслова на -ову- завжди мають сталий наголос на на суфіксі *óвува-*: *позсóвувати., нагодóвувати, опанóвувати, обміркóвувати, замурóвувати, зарисóвувати*: ...*зарисóвувався* обрис від Афонської гори (III, 80).

У поетичних творах Івана Франка представлені його рідні бойківські діалектні слова з суфіксом -ува- та з їхніми наголосами, наприклад: *вінувати, повінувати*: Як не хочеш *дівувати* Треба ж *вінувати* (III, 384); *вцитькувати*: і був той ліс мені як мати, що *вцитькує* тривогу навісну (III, 110); *дралювати*: Додому *дралюють*, немов на пожар (II, 259); заматіркувати: Так буває спересердя, що й *заматіркую* (III, 140); *захапувати*: *Захапувати* непривченії груди (I, 331); *Куштувати «пробувати»*: Пройшов життя тяжку, жорстоку школу і *куштував* знання чудовий плід (III, 111); *Куштував* добра доволі, *Прокуштую* ще й біду (I, 249) *скуштувати*: Нехай і так! Підем, моя ти люба! *Скуштуємо* ще раз утіх земних (III, 188); *ліцитувати* «продавати на публічних торгах», *зліцитувати*: Грунт за довг *зліцитували*, А газда розпивсь (I, 178); *напастувати, снуватися*: Від тебе геть тікать хотів, круг тебе все *снувався* (II, 144); *степенувати «збільшити»*: Все степенуй, о Боже, По твоїй всесильній волі (III, 180); Любов людей, мов хліб той до засіка, Громадь і *степенуй* в любов до чоловіка (I, 166); *потратувати «понівечити»*: ...потратували всю ниву убогого твого сусіда (I, 192); *потручувати, потолочувати, рабувати, зрабувати «грабувати»*: Украсти, *зрабувати* – гріх страшний (I, 315); *плявдувати, підлотóчувати*: Добачить всіх сплетених коренів лиха, Що сили його *підлотóчує* стиха (I, 184); *правуватися* «судитися»: За той ліс громада з паном *правувалась* літ вже п'ять (I, 253); *тямувати*: Малим ще *тямую*, всі межі я знав за мамою літом щодень *тупцював* (I, 182); *трібувати, стрібувати* «спробувати» *хворувати* «хворіти» та ін.

Отже, в аналізованих поетичних текстах Івана Франка акцентуаційну характеристику дієслів першого структурного класу із суфіксом -ува- (-юва-) репрезентує велика група дієслів здебільшого відіменникового походження, які перед –ува- не мають інших суфіксів, що належать до акцентних типів **К** та **РС**, вони загалом відповідають сучасній літературній нормі та відображають тогочасну мовну практику.

З нормативною кореневою акцентуацією засвідчені в поезії Івана Франка здебільшого префіксально-суфіксальні дієслова, дещо рідше – суфіксальні.

Акцентний тип **РС** представлений численною кількістю дієслів з рухомим суфіксальним наголошуванням. Зафіксовані в поетичному мовленні Івана Франка префіксальні утворення загалом мають такий самий наголос, як їхні безпрефіксні кореляти.

Акцентні варіанти зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками і є наслідком еволюційних змін в системі наголосу дієслів та їх функціонування. В окремих контекстах спостерігаємо розбіжності зі сучасною наголосовою нормою, що зумовлено різними просодичними ситуаціями, але такі приклади є здебільшого епізодичними, частіше спостерігаємо діалектні слова з їхніми наголосами.

Список літератури:

1. Винницький В. М. Парокситонічна акцентуація дієслів / В. М. Винницький // Мовознавство. – 1980. – № 5. – С. 14-23.
2. Винницький В. М. Наголошування дієслів у поезії Івана Франка / В. М. Винницький // Укр. мова і література в школі. – 1981. – № 8. – С. 44-46.
3. Винницький В. М. Акцентуаційні етюди. / В. М. Винницький // – Жовква: Місіонер, 2004. – 282 с.
4. Винницький В. М. Українська акцентна система: становлення, розвиток / Винницький В. М // – Львів: Бібльос, 2002. – 578 с.
5. Кушлик О. П. Словотвірна парадигматика похідних дієслів в українській мові / О. П. Кушлик. – Дрогобич: Коло, 2015. – 384 с.
6. Митрополит Іларіон (Іван Огієнко). Український літературний наголос / І. Огієнко. – Вінніпег, 1952. – 304 с.
7. Сучасна українська літературна мова. Морфологія. – К., 1969. – С. 311-319.
8. Скляренко В. Г. З історії акцентуації неозначеної форми дієслів української мови / Скляренко В. Г. // Мовознавство. – 1988. – № 2. – С. 38-44.
9. Сербенська О. А. Мовний світ Івана Франка: Монографія / О. А. Сербенська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 372 с.
10. Франко І. Я. Зібрання творів: у 50 т. – К., 1986–1980.
11. Франко І. З останніх десятиліть XIX в. / І. Франко // Літературно-науковий вісник, 1901. – Т. УІІІ. – С. 122.

Легка Л.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

АКЦЕНТУАЦИЯ ГЛАГОЛОВ ИЗ СУФФИКСОМ -УВА- (-ЮВА-) В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИВАНА ФРАНКО

Аннотация
В статье проанализированы акцентуационные особенности суффиксальных и префиксально-суффиксальных глаголов первого структурного класса из суффиксом -ува- в поэтических произведениях Ивана Франко. По морфемной структуре и с помощью ударения установлены акцентные типы. Рассматриваемые глаголы с суффиксом -ува- принадлежат к двум акцентным типам: корневому і подвижному в суффиксах. Определены региональные акцентуационные особенности, установлены отклонения от литературного ударения, обусловлены просодическими ситуациями.
Ключевые слова: глаголы, акцентуация, акцентная система, акцентный тип, вариантное ударение, акцентная норма.

Lehka L.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ACCENTUATION OF SUFFIXAL AND PREFIXAL-AND-SUFFIXAL VERBS WITH THE SUFFIX -УВА- (-ЮВА-) IN IVAN FRANKO'S POETIC WORKS

Summary
In the article the accentuative peculiarities of suffixal and prefixal-and-suffixal verbs of the first structural class (with thematic suffix -ува-, (-юва-) in poetic works of Ivan Franko have been analyzed. They are presented in two accent types: the root one, and the one with movable accentuation within the suffix of verbs. The deviations from modern accent norm due artistic and poetic situations and unstable accentuation have been analyzed.
Keywords: accentuation, accent type, accent norm, variant stress, verbs.

УДК 378.6:62.016:811.161.2

ЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ ВИКЛАДАННІ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН

Лисенко Н.О.
Національний фармацевтичний університет

У статті узагальнено досвід використання форумів і чатів, а також вебінарів у структурі дистанційного курсу «Культура наукової мови» для підвищення рівня мовної компетентності студентів та вдосконалення навичок аргументації власного висловлювання під час участі в науковій дискусії.

Ключові слова: дистанційний курс, тьютор-філолог, навчальний форум, чат, вебінар, «Культура наукової мови».

Постановка проблеми. Сьогодні розвиток інформаційних технологій дозволив суттєво урізноманітнити форми проведення освітнього процесу. З'явилась можливість не тільки довільного пошуку потрібних даних у загальносвітовому банку інформації, але й системного та мотивованого дистанційного отримування знань з обраних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над створенням теоретичного підґрунтя дистанційної освіти, апробацією різних освітніх технологій і впровадженням досвіду західноєвропейських університетів, розробкою вимог до дистанційних курсів та діяльності тьютора працюють В. Кухаренко, А. Бойко, Н. Дем'яненко, Л. Настенко та ін., проте й досі у нашій країні поняття і нормативна база тьюторства знаходиться у стадії становлення і, як будь-яке нове явище, не має ані чіткого визначення, ані закріплених функцій. Однак це не заважає йому бути провідним елементом системи дистанційного навчання.

Кожна дисципліна має об'єктивні відмінності щодо застосовуваних форм, методів і прийомів, формулювання завдань, з'являються специфічні ризики, виникнення яких пов'язано з викладанням «мовної» дисципліни (ураховуючи розвиток сучасних комп'ютерних редакторів, існування он-лайн словників та ін.), що, у свою чергу, доводить актуальність даного дослідження.

Метою нашої статті є узагальнення практичного досвіду щодо використання навчальних форумів і чатів, вебінарів – невід'ємної складової інтерактивного освітнього простору, покликаної допомогти студенту підвищити рівень власної мовної компетентності та вдосконалити вміння аргументувати власне висловлювання, зокрема під час участі в науковій дискусії.

Виклад основного матеріалу. На даному етапі інтерактивний освітній простір Центру дистанційних технологій навчання НФаУ умовно поділяється на дві складові: дистанційну підтримку самостійної роботи студентів та дистанційні курси для студентів-фармацевтів з усіх дисциплін на платформі Moodle (зокрема курс «Культура наукової мови» для студентів, що отримують другу вищу освіту), розроблені відповідно до вимог для ліцензування таких курсів в Україні. Викладачами кафедри українознавства та латинської мови НФаУ створено обидва варіанти ресурсів.

Особливість дистанційного курсу (далі – ДК) з дисципліни «Культура наукової мови» полягає в тому, що ДК призначений для самостійного вивчення студентами (слухачами) усього навчального матеріалу (під керівництвом викладача-тьютора). Тобто, розрахований на студентів із високим рівнем мотивації. Культура наукової мови як навчальна дисципліна: ґрунтується на шкільній програмі з української мови та на курсі української мови (за професійним спрямуванням); закладає навички культури наукової комунікації; розширює словниковий запас студентів; формує навички й уміння використання мовних засобів наукового стилю, складання наукових текстів (рефератів, анотацій, рецензій, курсових робіт тощо); закладає основні принципи підготовки до виголошення наукових доповідей.

Курс містить 3 змістові модулі. Кожний змістовий модуль містить контрольний блок. Курс завершується заліком (модульна контрольна робота виконується аудиторно). Структура заняття складається з теоретичної частини (інформаційні матеріали), практичного блоку, який містить питання для самоконтролю, завдання для самостійної роботи (картки), завдання для тестового контролю, обговорення навчальних тем, тобто форум або чат.

Серед способів структурування навчального матеріалу використано таблиці, схеми, списки, що забезпечує наочність та краще засвоєння інформації. Також до структури деяких занять вміщено додаткові матеріали: посилання на інформацію з Інтернету, мультимедійні презентації тем.

Практична робота передбачає виконання письмових завдань (редагування фахових текстів, бібліографії, написання планів, анотацій і рецензій). Застосовується тестування з кожної теми заняття, а для оцінки рівня знань, набутих протягом вивчення змістового модуля – підсумкове тестування. В окремий ресурс виділено матеріали, що багаторазово використовуватимуться студентами при вивченні ДК, наприклад: глосарії, список рекомендованої літератури, а також загальні форуми.

У системі дистанційного навчання неоціненну роль відіграє саме комунікативний компонент, що реалізується через такі елементи курсу, як форуми і чати (загальні форуми необхідні для вирішення поточних організаційних питань та проведення консультацій). Навчальні форуми передбачають обговорення дискусійних проблем із тематики курсу. У ДК, призначеному для вивчення «мовної» дисципліни, організація спілкування є одним із провідних завдань. Для проведення навчання тьютор може використовувати різні

© Лисенко Н.О., 2017

форми асинхронного і синхронного спілкування. Зокрема В. Кухаренко пропонує застосовувати «читання та відповіді», ця форма спілкування передбачає надання студентам навчального матеріалу, а потім опитування, при якому переважати повинні відкриті питання. Якщо ж не дотриматися такого варіанту, то після відповіді першого студента зникає необхідність відповідати іншим. Інша форма *дебати*.

У класичному випадку у розділі курсу вибирається проблема, що має декілька чітко позначених точок зору і дає можливість створити групи «слухачі за» та «слухачі проти». Такі дебати легко керуються, використовуються у проблемно-орієнтованому навчанні, можуть використовувати як синхронний, так і асинхронний режими для свого проведення. І, звичайно, класична *конференція* – добре структурована форма дебатів. Наприклад, до роботи залучаються дві групи студентів, кожна з яких готує звіт за проблемою та презентує його. Далі дискусія відбувається у два етапи: пошук точки домовленості – компоненти проблеми, стосовно яких обидві групи мають спільну точку зору, та обговорення області протиріч. Групи доводять власні і досліджують тези, наведені опонентами. Провідна мета – вплинути на сприйняття проблемної ситуації [4].

Ми у ДК використовували форму дебатів, слідкуючи за тим, щоб навіть під час такого обмеженого спілкування в групах не виокремлювались «лідери» і «мовчуни», бо наша мета полягала у залученні до комунікації всіх. На нашу думку, на початку курсу краще застосовувати саме навчальний форум, а не чат. При асинхронному спілкуванні тьютор у тактовній формі (за попередньою домовленістю) встигатиме виправляти стилістичні огріхи опонентів. Вебінар – синхронна дискусія, вимагає не тільки ретельної підготовки як з боку викладача, так і з боку студента, а й наявність у останнього певного позитивного досвіду участі в асинхронних дискусіях.

Нашим студентам було запропоновано кілька форумів (новини, знайомство, допомога тьютора, взаємодопомога студентів та навчальний форум щозаняття). І якщо у форумі «Знайомство» ми отримали вільне спілкування від обговорення погодних умов до обміну адресами і запрошень на каву, то в навчальних форумах наші студенти

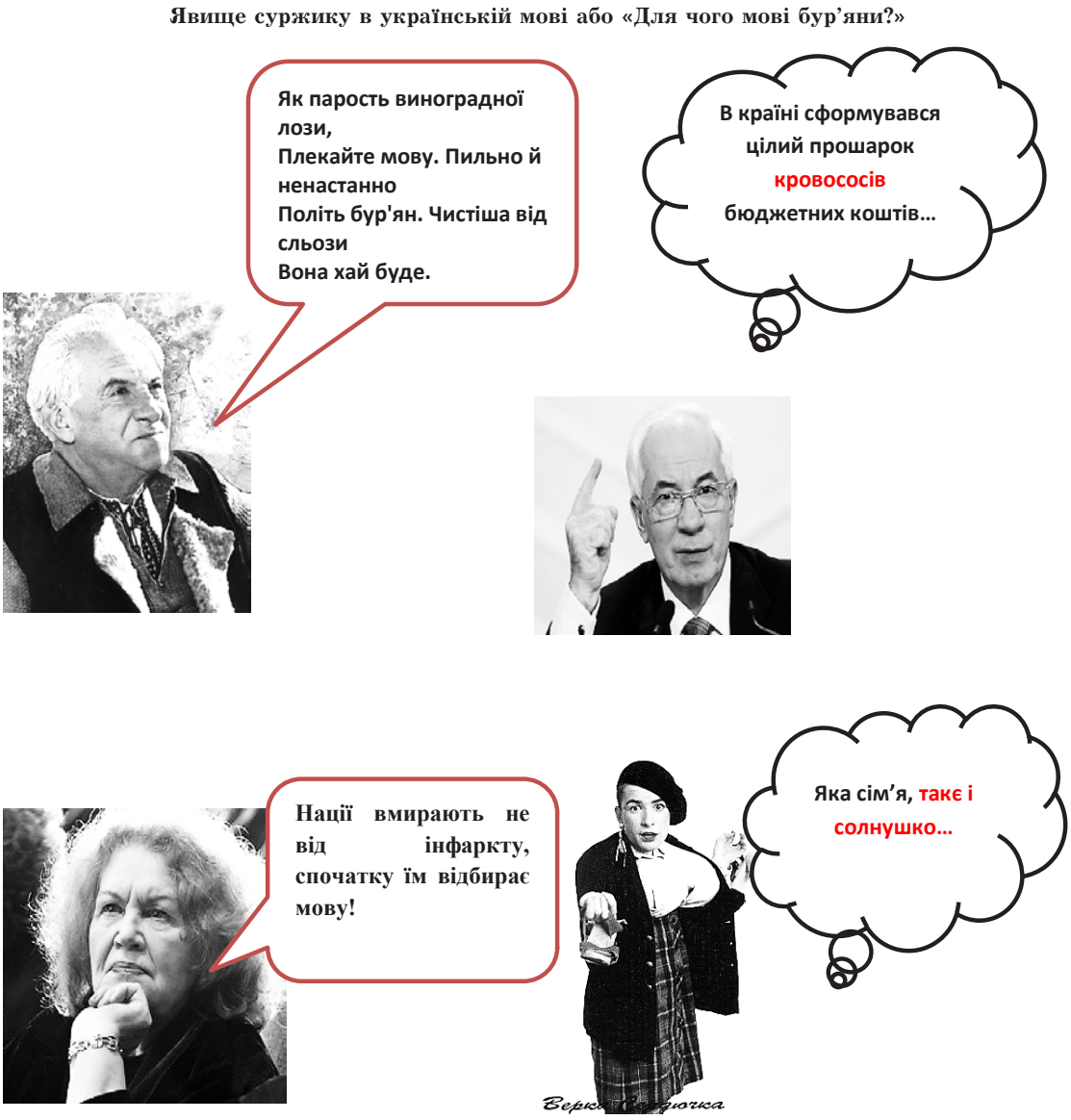

Рис. 1. Картка-опора для вебінару «Явище суржику в українській мові або «Для чого мові бур'яни?».

поводилися менш впевнено. Саме тому, кожен форум, на нашу думку, повинен починати викладач, орієнтуючи студентів на плідну дискусію.

Аналогічні зауваження висловлює і В. Кухаренко: «У дискусії бере участь не більше третини групи, але в той же час інша частина групи, пасивно беручи участь в обговоренні, змушена приймати ту або іншу точку зору. Таким чином, дискусія йде на користь усій групі, формуючи визначені образи і прив'язки у студентів. Треба, однак, підготувати додаткові питання особисто для «мовчунів», щоб перевірити їхню готовність до спілкування в разі необхідності» [4].

Зазначені поради були нами враховані при проведенні наступних форумів і чатів. Крім того, було збільшено кількість балів, що заховувалася кожному студенту за активну участь у дискусії, а також щоразу тьютором було підкреслено внесок кожного дописувача та висловлена подяка всім членам групи за участь, щоб у кожного із студентів залишалося почуття задоволення від участі і була збережена ділова, доброзичлива атмосфера, попри наявність діаметрально протилежних поглядів на обговорювану проблему поглядів.

Наприклад, при проведенні форуму «Бібліотека чи Інтернет?» студентам було запропоновано висловити свою точку зору щодо таких питань:

· чи потрібна сучасному науковцю бібліотека з паперовими носіями інформації?

· що обираєте Ви як одне з джерел отримання наукової інформації: сучасну бібліотеку чи мережу Інтернет? Чому?

· які Ви можете назвати переваги та недоліки Інтернет-джерел.

Участь у дискусії узяли понад 70% групи, майже всі відповіді за розміром дорівнювали есе. Студенти були заздалегідь попередженні про негативну оцінку за плагіат, відповідно відповіді не дублювали одна одну. Щодо ж до оформлення матеріалів для дискусії, то воно повинно стати додатковим мотиватором. Зокрема не буде зайвим використання малюнків-опор та цитат для привернення уваги. В. Пуля зазначає, що варто, не сперечаючись, що важливіше для привернення уваги читача – заголовок чи малюнок, переконатися, що і те, і інше обрано бездоганно [6]. Звичайно, не всі студенти візуали, але матеріал повинен бити приємним та зручним для сприйняття.

Наприклад, при проведенні одного з вебінарів використовувалася така картка-опора (рис. 1).

Питання, що виносяться для обговорення повинні бути цікавими, актуальними, можливо, навіть трохи провокативними, адже тільки такі тези можуть викликати жваве обговорення.

Наприклад, студентам під час вищезгаданої дискусії пропонувалося під час обговорення висловити свою точку зору стосовно таких питань:

1. Що таке суржик? Звичайна народна мова чи показник низького інтелектуального і освітнього рівня? Можливо, суржик – це українська мова майбутнього?

2. Як ви розумієте слова Ліни Костенко: «Нації вмирають не від інфаркту, спочатку їм відбирає мову».

3. Чи вважаєте ви себе білінгвом, які переваги ви маєте порівняно з тими людьми, які володіють тільки однією мовою, з якими проблемами стикаєтеся?

4. Які найтиповіші мовні помилки вам відомі, що можна зробити для їх виправлення, на які зразки можна орієнтуватися?

5. Досконале мовлення – візитна картка освіченої, інтелігентної людини. Чи мають право фахівці медичного профілю на користування суржиком? Доведіть свою думку.

А, наприклад, при проведенні форуму «Глобалізація суспільства – новітня загроза для незахищених мов» було запропоновані до обговорення такі питання:

1. Як ви ставитеся до ідеї упровадження в глобалізованому суспільстві єдиної універсальної мови?

2. Як ви ставитеся до інтернаціоналізації науки? Чим спричинено цей процес? Позитивним чи негативним він є, на вашу думку?

3. Які штучні мови вам відомі? Чи спроможна якась із них стати універсальною?

4. Розтлумачте слова науковця Луї Пастера: «Не має батьківщини наука, але мають батьківщину вчені».

5. Як пояснити значне переважання в Інтернеті англійської мови? Чим спричинено її високий престиж? (Понад 75% наукової продукції світу друкується цією мовою).

А також студенти мусили обговорити та прокоментувати всі тези учасників чату, чию думку вони підтримують чи з ким категорично не погоджуються.

Для проведення вебінару застосовувалися популярний відеохостинг YouTube та програмне забезпечення для проведення конференцій Google Hangouts.

Однак, крім наявності відповідного технічного забезпечення, тьютору разом із студентами доводиться вирішувати ще кілька проблем:

– час (спілкування відбувається on-line, більшість учасників групи повинна погодитись із проведенням вебінару у зазначений часовий проміжок);

– технічне забезпечення (відповідно обладнаний комп'ютер чи ноутбук, до того ж на початку кожного вебінару було б непогано залишати 10 хв. для тестового зв'язку);

– високий рівень мотивації (як у викладача, так у студента).

Спираючись на власний досвід, можемо зазначити, що найкраще такі on-line дискусії проходять у групах з 10-15 осіб. Оптимальна тривалість – до 45 хвилин. Відповідно, якщо в курсі працює кілька стандартних груп по 30 осіб, їх на час проведення вебінару доцільно було б розділити.

Варто також наголосити, що вже під час апробації курсів окреслилася низка проблем, пов'язаних із викладанням саме «мовної» дисципліни:

1) визначити авторство виконаного завдання, надісланого студентом, не можливо.

2) завдання, орієнтовані на переклад фахового тексту, дещо втрачають свою актуальність. Оскільки користування комп'ютерними перекладачами суттєво полегшує роботу студента. Як варіант, на нашу думку, можна використовувати тексти з великою кількістю підрядних зворотів і складною фаховою термінологією. Тоді роботу з перекладу тексту навіть за допомогою перекладача буде супроводжувати ретельне редагування;

3) використане на сайті програмне забезпечення дозволяє підтримувати зворотний зв'язок зі студентом. Отже, йому можна надіслати перевірене завдання, відредагувати повідомлення, залишене на форумі. Це забирає невиправдано багато часу, особливо, якщо треба залишити коментар. Надсилати еталони завдань також ризиковано. Це призведе до необхідності оновлення всієї бази щороку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, участь у навчальних форумах, чатах та вебінарах позитивно впливає на формування мовної компетентності студентів, надає впевненості у власних ораторських здібностях, що неодмінно допоможе під час ненавчальних дискусій. Форум, чат і вебінар – продуктивна форма роботи при дистанційному вивченні «мовних» дисциплін. Тьютор мусить вдатися до застосування всіх можливих мотиваторів для забезпечення активної участі студентів у дистанційному курсі. А у ВНЗ, що позиціонують себе як осередки дистанційної світи, знайдуться додаткові важелі як для стимуляції роботи тьюторів, так і для розробки правового підґрунтя щодо нормування їхнього робочого часу.

Список літератури:

1. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. Бойко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2F dspace.pnpu.edu.ua
2. Жевакіна Н. В. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання / Н. В. Жевакіна, М. А. Семенов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 5(216). – С. 5–9.
3. Костікова М. В. Про деякі аспекти діяльності тьютора в системі дистанційної освіти / М. В. Костікова, І. В. Скрипіна // Системи обробки інформації. – 2011. – Вип. 7(97). – С. 72–75.
4. Кухаренко В. Матеріали дистанційного курсу «Практикум тьютора» / В. Кухаренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dl.khpi.edu.ua /mod/book/ view.php?id= 376&chapterid=102
5. Настенко Л. Г. Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі / Л. Г. Настенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://readera.org/article/tjutorstvo-jak-prohresyevna-tekhnolohia-indyevidualizatsiye-osvitye-u-vyeshchiy-10181969.html
6. Пуля В. 13 способов заставить читателя кликнуть на ваш текст / В. Пуля. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://redactor.in.ua/ru/practice /7701.13_sposobov_zastavit_chitatelya_kliknut_na_vash_tekst
7. Технологія створення дистанційного курсу [навчальний посібник / за ред. М. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка]. – К.: Міленіму, 2008. – 324 с.

Лысенко Н.А.
Национальный фармацевтический университет

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация
В статье обобщен опыт использования форумов и чатов, а также вебинаров в структуре дистанционного курса «Культура научной речи» для повышения уровня языковой компетентности студентов и совершенствования навыков аргументации собственного высказывания во время участия в научной дискуссии.
Ключевые слова: дистанционный курс, тьютор-филолог, учебный форум, чат, вебинар, «Культура научной речи».

Lysenko N.O.
National University of Pharmacy

IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE COMPONENT IN DISTANCE EDUCATION OF LINGUISTIC DISCIPLINES

Summary
The article generalizes experience of forums and chats as well as webinars in the structure of distance course: «Culture of scientific discourse» for improving the level of linguistic competence of the students and the skills of argumentation of proper statement while the participation in the scientific discussion.
Keywords: distance course, tutor-philologist, educative forum, chat, webinar, culture of scientific discourse.

УДК 821.133.1–312.1=03.161.2

ОСОБЛИВОСТІ ОБ'ЄКТИВНОГО ПИСЬМА АННІ ЕРНО В ЙОГО СУБ'ЄКТИВНОМУ ВИМІРІ

Лук'янченко М.П.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена дослідженню літературного доробку Анні Ерно, розглянутого з позицій його ґендерно маркованих рис, що віддзеркалюють особистісно значущі інтенції автора-жінки. Розробка цієї теми зумовлена необхідністю ознайомлення зі здобутками сучасної французької жіночої прози. Остання – це результат розвитку і становлення цілого покоління митців нового типу на зламі XIX–XX ст. У даній розвідці коротко представлено огляд літературної спадщини Анні Ерно. Тут також проаналізовано творчу манеру письменниці на прикладі вибраних романів.
Ключові слова: жіноча проза, Анні Ерно, ґендерний дискурс, авто-соціо-біографічний метод, оповідь.

Постановка проблеми. У своїх автобіографічних романах (*Les Armoires vides* (1974), *Ce qu'ils disent ou rien* (1977), *La Femme gelée* (1981)) й особливо в романі «Його місце» (*La Place*) – книзі, присвяченій батьку, Анні Ерно розробляє новий «профіль» письма, який прагне винятковості в десінгуляризації, що можна вважати спробою звести до мінімуму прояви власної індивідуальності [10]. І справді, мета авторки – не просто розповісти про своє життя, але й взяти його за основу, щоб віднайти певні спільні для усіх моменти, істини. У такий спосіб Анні Ерно виходить за межі кордонів між особистим і соціальним. Вона стверджує, що її письменницький метод можна назвати авто-соціо-біографічним (цей неологізм придумала сама) [7; 14], і характеризується він, зокрема, пошуком об'єктивності та безособовості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Анні Ерно – сучасна французька письменниця, чий літературний доробок став предметом багатьох досліджень: розгляду її особливої поетики [8] та письменницької манери [4; 5]; автобіографічних [1; 2; 7; 13; 15], соціальних [3; 6; 12] та соціологічних [11] аспектів творчості. Саме завдяки останнім її творами продовжують цікавитися навіть соціологи.

Постановка завдання. Роман Анні Ерно «La Place» («Його місце» укр. мовою) можемо розглядати, власне кажучи, як ілюстрацію вже згаданої нової форми письма. Тим не менше, припускаємо також, що в іншому її романі під назвою «Жінка» – творі про життя матері – індекс десуб'єктивації та деперсоналізації невисокий, що авторська об'єктивність тут дещо розмита, бо письменниці так і не вдалося уникнути пасток суб'єктивності. Тож, особливе зацікавлення викликає можливість розглянути в межах нашої розвідки найбільш явні моменти вираження авторської суб'єктивності в інтенціонально об'єктивному письмі Ерно.

Виклад основного матеріалу. Для Анні Ерно лише те, що треба сказати, й визначає спосіб написання та композицію книги. Отож, починаючи з «Його місця», роману, який змальовує соціальний портрет батька, вона змінює свою манеру письма на авто-соціо-біографічну з метою зменшити вияв власного суб'єктивного «Я». Так, «авто», тому що йдеться про особистий досвід авторки, «соціо» стосується соціального спрямування, об'єктивних описів, а також частки історичності у творі. І, нарешті, «біографія», тому що це також розповідь про життя інших людей: *«Le classement dans l'autobiographie est beaucoup trop restreint: dans La Place, j'évoque la trajectoire sociale de mon père et non d'un personnage fictif, mais justement parce que je m'attache aux différentes places qui ont été les siennes et non aux événements singuliers, particuliers de sa vie, je sors de l'autobiographie»* [цит. за 3, с. 20]. І справді, роман «Його місце» не зовсім відповідає дефініції автобіографії за Ф. Леженом: *«récit rétrospectif en prose que quelqu'un fait de sa propre existence, quand il met l'accent principal sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa propre personnalité»* [9, с. 131]. За цим визначенням, в автобіографії увагу зосереджено на «Я» автора/оповідача/персонажа, його індивідуальності, і метою є, власне, розповісти історію цього «Я».

В авто-соціо-біографії центром оповіді залишається авторське «Я», але граматична перша особа зовсім не є суб'єктом і об'єктом одночасно [13, с. 165]. Анні Ерно не намагається розповісти історію свого життя, своєї особистості, у неї «Я» авторки/оповідачки – матеріал, щоб осягнути певні «колективні» істини буття. Так, в романі *La Place* «Я» не тільки відтворює життя батька Анні Ерно, але через нього – існування цілого соціального класу, класу залежного від інших. Тому людина – лише екземпліфікація, ілюстрація певних соціологічних явищ, а не презентація розвитку окремої особистості. Потім, в романі «Жінка» з такою ж формою написання, Анні Ерно намагається віднайти різні «обличчя» й описати життя матері. У цій книзі, як і в романі *La Place*, перша особа не говорить про себе (автора), але про свою матір, а через неї – про тих, хто належить до її середовища.

Саме в «Жінці» Анні Ерно вперше у повному обсязі представила свій авто-соціо-біографічний проект, вже розпочатий в попередньому романі: *«Ce que j'espère d'écrire de plus juste se situe sans doute à la jointure du familial et du social, du mythe et de l'histoire. Mon projet est de nature littéraire, puisqu'il s'agit de chercher une vérité sur ma mère qui ne peut être atteinte que par des mots»* [17, с. 23]. Наприкінці твору авторка ще раз наполягає на тому ж самому: *«ceci n'est pas une biographie, ni un roman naturellement, peut-être quelque chose entre la littérature, la sociologie et*

© Лук'янченко М.П., 2017

l'histoire» [17, с. 106]. Саме така форма дозволяє письменниці перейти від «Я» власного до «Я» іншого, від суб'єктивного до об'єктивного, від особистого до безособового.

Тож від моменту появи роману «Його місце», Анні Ерно намагається подавати факти у своїх творах так, як вони були прожиті, але без афективного навантаження. Письменницька праця прагне нейтралізувати емоції оповідача, тому повинна бути дистанційованою. Цьому якнайкраще відповідає так зване «рівне письмо» (écriture plate) [1; 4; 5; 7], яке й постало для втілення оповіді в авто-соціо-біографічному форматі.

Повернемося, однак, до аналізу письменницького підходу Анні Ерно в романі «Жінка». Вже в *La Place*, вона прагне досягти такого стилю письма, яке було б позбавлене звичних ознак художньої літератури, щоб опанувати т. з. «мовою речей» [3, с. 21], тобто «рівним письмом»: *«Plate parce que je décris la vie de mon père, ni avec mépris, ni avec pitié, ni à l'inverse en idéalisant. J'essaie de rester dans la ligne des faits historiques, en document. Une écriture sans jugement, sans métaphore, sans comparaison romanesque, une sorte d'écriture objective qui ne valorise ni dévalorise les faits racontés»* [Ibid., с. 21]. Анні Ерно хотіла, щоби описувані нею факти не здавалися ані «високими», ані «низькими», а просто залишалися «фактичними». Адже дійсно, в аналізованих творах спостерігаємо своєрідне письмо-констатацію, яке дозволяє побачити, не оцінюючи: *«[…] je n'ai pas le droit de prendre d'abord le parti de l'art, ni de chercher de faire quelque chose de «passionnant» ou d'»émouvant». Je rassemblerai les paroles, les gestes, les goьts de mon père, les faits marquants de sa vie, tous les signes objectifs d'une existence que j'ai aussi partagée. Aucune poésie de souvenir, pas de dérision jubilante. L'écriture plate me vient naturellement, celle-là même que j'utilisais autrefois à mes parents pour leur dire les nouvelles essentielles»* [16, с. 24]. Ця об'єктивність і нейтральність, які характеризують письменницьку манеру Анні Ерно, яскраво проявляються в уже неодноразово згадуваному романі «Його місце». Однак, як показало наше дослідження, в романі «Жінка» авторці не вдається, розповідаючи про життя матері, достатньо дистанціюватися, аби досягти бажаної об'єктивності.

З самого початку ознаки суб'єктивності проявляється в щойно названому творі. Авторка не може повністю приховати своє хвилювання, розповідаючи історію матері й писати про неї нейтрально, так, якби йшлося про когось стороннього. Хоча така мета в письменниці є, в «Жінці» її не досягнуто.

Близькість з матір'ю проявляється одразу й різними способами. Наприклад, в бажанні щось для неї зробити: *«J'ai voulu lui passer la chemise de nuit blanche, bordeée de croquet, qu'elle avait achetée autrefois pour son enterrement»* [17, с. 12]; *«J'ai pris du chêne parce que c'était l'arbre qu'elle préférait qu'elle s'inquiétait toujours de savoir devant un meuble neuf s'il était en chêne»* [с. 14]; *«Je voulais voir encore ma mère et poser sur elle deux petites branches de cognassier en fleur que j'avais dans mon sac»* [с. 16]; *«Le prêtre parlait de «la vie éternelle», de la «résurrection de notre soeur», il chantait des cantiques. J'aurais voulu que cela dure toujours, qu'on fasse encore quelque chose pour ma mère, des gestes, des chants»* [с. 17]; *«La soeur de ma mère avait prévu le repas de l'inhumation au restaurant. Je suis restée, cela aussi me paraissait une chose que je pouvais encore faire pour elle»* [с. 19].

Тісний зв'язок з матір'ю передається також через різні почуття оповідачки, приміром:

– через почуття провини: *«À Annecy, je pensais à elle avec culpabilité. Nous habitons une «grande maison bourgeoise», nous avions un seconde enfant: elle ne «profitait» de rien»* [17, с. 75]; *«Plusieurs fois, le désir brutal de l'emmener, de ne plus m'occuper d'elle, et savoir aussitôt que je n'en étais pas capable. (Culpabilité de l'avoir placée là; même si, comme disaient les gens «je ne pouvais pas faire autrement»)»* [с. 102];

– через тугу (тривогу), поки мати була в притулку: *«Au moment de la revoir; mon angoisse à chaque fois de la retrouver encore moins «humaine»* [17, с. 99];

– через страждання бачити маму хворою: *«Je regardais ses epaules nues, son corps que je voyais pour la première fois abandonné, dans la douleur»* [17, с. 85]; *«Je lui apportais du chocolat, des pâtisseries, […], elle n'arrivait pas à le manger (douleur indicible de la voir se débattre, les doigts, la langue pour en venir à bout)»* [с. 101];

– безмежний сум з приводу її смерті: *«Dans la semaine qui a suivi, il m'arrivait de pleurer n'importe où. En me réveillant, je savais que ma mère était morte. Je sortais de rêves lourds dont je ne me rappelais rien, sauf qu'elle y était, et morte»* [17, с. 20]; *«C'est au-dehors, en ville, que j'étais le plus mal. Je roulais, et brutalement: «elle ne sera plus jamais nulle part dans le monde»* [с. 20-21];

– через вияви прихильності й ніжності: *«Et des instants de vide chaque fois que je constate «ce n'est plus la peine de» ou «je n'ai plus besoin de» (faire ceci ou cela pour elle)»* [17, с. 21];

– через почуття жалю: *«Une femme s'est mise à crier, la même depuis des mois. Je ne comprenais pas qu'elle soit encore vivante et que ma mère soit morte»* [17, с. 12]; *«Le trou de cette pensée: le premier printemps qu'elle ne verra pas»* [с. 21]; *«Elle racontait gaiement des histoires sur ses compagnes de chambres, […] C'est la dernière image heureuse que j'ai de ma mère»* [с. 89]; *«Elle était une petite fille qui ne grandirait pas»* [с. 101]; *«Je n'entendrai plus sa voix. […] J'ai perdu le dernier lien avec le monde dont je suis issue»* [с. 106];

– гніву: *«On me disait, «ça servait à quoi qu'elle vive dans cet état plusieurs années». Pour tous, il était mieux qu'elle soit morte. C'est une phrase, une certitude, que je ne comprends pas»* [17, с. 19]; *«Dans ces conditions, «sortir» un livre n'a pas de signification, sinon celle de la mort définitive de ma mère. Envie d'injurier ceux qui me demandent en souriant, «c'est pour quand votre prochain livre?»* [с. 69];

– любові: *«J'ai peur des obus et qu'elle meure. Il me semble que nous étions tous les deux amoureux de ma mère»* [17, с. 46];

– прив'язаності: *«En effet, elle ne voulait pas la perdre: «Avec stupeur, je réalisais qu'elle pouvait mourir»* [17, с. 85]; *«Il conseillait de la placer dans une maison de retraite. J'ai repoussé cette solution»* [с. 88]; *«Tout le temps du trajet, je pensais «maintenant, je vais m'occuper d'elle»* [с. 88]; *«Je*

ne voulais pas qu'elle meure. J'avais besoin de la nourrir, la toucher, l'entendre» [с. 101].

Коли Анні Ерно розповідає про характер матері, її особисте ставлення імплікується в різних дрібних висловлюваннях. Вона не втомлюється виділяти свою маму серед інших тим, що вона робила: вона цінувала її вольовий характер (*«volonté»*) [17, с. 39]; її ефективність і *«son orgueil d'être bonne et utile»* [17, с. 44] під час війни; материнську відданість, *«son désir le plus profond […] de donner [à sa fille] tout ce qu'elle n'avait pas eu»* [17, с. 51]; її бажання вчитися [17, с. 56]; усі зусилля, щоб *«libérer [sa fille] de toutes les tâches matérielles, regrettant de devoir [la] laisser faire la cuisine et les courses»* [17, с. 78]; її гордість (*«elle était la mère qui refuse qu'on l'aide avec la même réprobation de voir [sa fille] travailler de [ses] mains»* [17, с. 78]) і життєву силу (*«jamais elle ne disait «je suis trop vielle pour» aller à la pêche avec les garçons, à la foire du Trône, se coucher tard, etc.»* [17, с. 84], привітність й доброзичливість (*«elle aimait donner à tous, plus que recevoir»* [17, с. 105-106].

Наведені приклади демонструють, що роман «Жінка» не написано у тоні констатації, як ми це фіксуємо в романі «Його місце». При написанні цієї книги емоції «не знято», одразу видно, що авторка не може позбутися почуттів, бути цілковито нейтральною. Тож стверджуємо, що Анні Ерно не вдалося встановити об'єктивну дистанцію, розповідаючи про матір, тоді, як у романі про батька, вона достатньо «віддалена».

Тим не менше, в сценах, де письменниця відтворює соціальне життя матері, ознак суб'єктивності менше, навіть якщо в деяких з них вона все ж вирізняє її серед інших людей того середовища, про яке розповідається: *«l'enfance de ma mère: un appétit jamais rassasié»* [17, с. 27], *«la chambre commune pour tous les enfants», «le lit partagé avec une soeur», «les robes et les chaussures depassées d'une sœur à l'autre», «une poupée de chiffon à Noël», «l'école communale, plus ou moins suivant les travaux des saisons et les maladies des frères et des soeurs»* [с. 28], *«l'indifférence de quitter l'école à douze et demi, la règle commune»* [с. 29], *«comme beaucoup de familles nombreuses, la famille de ma mère étant une tribu»* [с. 31], *«de tous, ma mère étant symbole de violence et d'orgueil, une clairvoyance revoltée de sa position d'inférieure dans la société»* [с. 32], *«sous l'Occupation, sa tentative de nourrir tout le monde, surtout les familles nombreuses, son désir, son orgueil d'être bonne et utile»* [с. 44], *«dans le monde de ma grand-mère, l'idée même de la liberté des filles n'ayant pas de sens, sinon en termes de perdition»* [с. 60], *«à certains moments, ayant dans sa fille en face d'elle, une ennemie de classe»* [с. 65]. Що є незаперечним в цих прикладах, так це відсутність займенника першої особи однини «я» – найпершої з ознак суб'єктивності. Тому такі сцени описано найбільш об'єктивно і нейтрально.

Інший метод, яким послуговується Анні Ерно для об'єктивізації особистого бачення є використання початкових букв слів та ініціалів. Цей прийом дозволяє приховати справжні назви місць або імена персонажів, роблячи їх анонімними. Така техніка справді підвищує ступінь об'єктивності та безособовості твору. Узагалі використання ініціалів є однією з характерних особливостей письменницької манери Анні Ерно, але вони в «Жінці» вони зустрічаються доволі рідко: *«Comme beaucoup de familles nombreuses, la famille de ma mère était une tribu, c'est-à-dire que ma grand-mère et ses enfants avaient la même facon de comporter et de vivre leur condition d'ouvriers à demi ruraux, ce qui permettait de les connaotre «les D…»* [17, с. 31-32]; *«Et cette philosophie régulière des soignantes: «Allez, madame D…, prenez un bonbon, ça fait passer le temps»* [с. 97].

Варто також додати, що в «рівному» письмі Анні Ерно підібрані слова і фрази навіть не потребують інтерпретації. Синтаксис речень максимально спрощений і не заважає читабельності. Перевага надається простим структурам, найбільш поширеними є іменникові та інфінітивні форми. Письменниця відмовляється від т. з. «чистого естетичного задоволення», тому тут практично відсутні метафори й інші тропи або ж фігури стилістичного синтаксису; минулий час *le Passé composé* займає місце книжного минулого часу *le Passé simple*. Крім того, для підсилення відчуття реальності, Анні Ерно широко використовує розмовні слова та вирази, якими послуговувалися її батьки, а всі цитування навантажені особливим змістом, бо передають особливе «забарвлення» кожної сцени: біль від неї, її незвичність чи соціальне насильство: *«Naturellement, aucun bonheur d'écrire, dans cette entreprise où je me tiens au plus près des mots et des phrases entendus, les soulignant par des italiques. Non pour indiquer un double sens au lecteur et lui offrir le plaisir d'une complicité, que je refuse sous toutes ses formes, nostalgie, pathétique ou dérision. Simplement parce que ces mots et ces phrases disent les limites et la couleur du monde où vécut mon pere, où j'ai vécu aussi. Et l'on n'y prenait jamais un mot pour un autre»* [16, с. 46].

Таким чином, численні приклади свідчать, що Анні Ерно не змогла уникнути суб'єктивного бачення свого минулого. Дійсно, суб'єктивна пам'ять явно присутня в романі «Жінка» і набагато більше, аніж в романі «Його місце». Тому технологія «рівного» письма тут не проявляється з усією бажаною об'єктивністю і нейтральністю. Однак, ясність свідомості і тверезий погляд на різні факти – одні з характеристик «рівного» письма – беззаперечно присутні й у «Жінці». Деперсоналізація особистого досвіду тут досягається багатьма способами, які дозволяють надати колективного значення чомусь окремішньому, індивідуальному.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки проведеного дослідження слід наголосити, що у романі «Жінка» можна виділити два типи оповіді – суб'єктивну й власне об'єктивну, які чергуються. У романі «Жінка» Анні Ерно як оповідачці не завжди вдається залишатися об'єктивною щодо історії своєї матері. Хоча тут, як і в *La Place*, головною авторською настановою є виклад тільки фактів без вибору якоїсь конкретної позиції. Однак, усі вони так чи інакше позначені відтінком емоцій або особистим баченням письменниці. Тож, у перспективі, можна проаналізувати інші твори письменниці в компаративному аспекті на предмет реалізації в них відстороненої позиції авторки-оповідачки.

Список літератури:

1. Bajomée D., Dor J. Annie Ernaux, se perdre dans l'écriture de soi / Danielle Bajomée, Juliette Dor. – Paris: Klinksieck, 2011. – 168 p.
2. Boehringer M. Paroles d'autrui, paroles de soi: Journal du dehors d'Annie Ernaux / Monika Boehringer // Études françaises. – 2000. – 36(2). – P. 131-148.
3. Charpentier I. Réceptions «ordinaires» d'une écriture de la honte sociale: les lecteurs d'Annie Ernaux / Isabelle Charpentier // Idées économiques et sociales. – 2009/1. – No. 155. – P. 19-25.
4. Chytilová L. «L'écriture plate» dans les œuvres La Place, Une Femme et La Honte d'Annie Ernaux [Електронний ресурс] / Lucie Chytilová. – Режим доступу: http://docplayer.fr/175298-L-ecriture-plate-dans-les-oeuvres-la-place-une-femme-et-la-honte-d-annie-ernaux.html
5. Dugast-Portes F. Annie Ernaux: Étude de l'œuvre / Francine Dugast-Portes. – P.: Bordas, 2008. – 176 p.
6. Garaud C. Écrire la différence sociale: registres de vie et registres de langue dans La place d'Annie Ernaux / Christian Garaud // French forum. – Mai 1994. – 19(2). – P. 195-214.
7. Ghafouri Gharavi L., Tabrizi Moeini S. Le «je» autobiographique dans La Place d'Annie Ernaux [Електронний ресурс] / Leylâ Ghafouri Gharavi, Sanâz Tabrizi Moeini // La Revue de Téhéran. – 2013. – No. 94. – Режим доступу: http://www.teheran.ir/spip.php?article1785#gsc. tab=0
8. Jarry J. Une femme au cœur de l'écriture / Johanne Jarry // Nuit blanche, le magazine du livre. – 2000. – No. 80. – P. 14-17.
9. Lejeune Ph. Autobiographie en France / Ph. Lejeune. – P.: A. Colin, 1998. – 363 p.
10. Leyris R. Quelques mots d'Annie Ernaux [Електронний ресурс] / Raphaëlle Leyris. – Режим доступу: http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/quelques-mots-d-annie-ernaux_4503063_3260.html
11. Litvinavičienė I. Les aspects sociologiques dans l'œuvre d'Annie Ernaux / Inga Litvinavičienė // LITERATŪRA. – 2007. – No. 49(5). – P. 164-171.
12. Nassehi Z. Intimité et vécu social dans l'œuvre d'Annie Ernaux / Zohreh Nassehi. – Mashhad, 2006. – 327 p.
13. Nassehi Z. L'Autofiction ou la recherche d'une autobiographie objective. De l'évolution de l'écriture de soi dans la littérature française contemporaine, le cas d'Annie Ernaux / Zohreh Nassehi // Autofiction dans la littérature française extrême contemporaine: Colloque, Université de Téhéran. – Téhéran, 2011. – P. 159-171.
14. Pécheur J. Annie Ernaux: une place à part / Jacques Pécheur // Le français dans le monde. – 2000. – No. 310. – P. 6-7.
15. Thomas L. Annie Ernaux, à la première personne / Lyn Thomas. – P.: Stock, 1999. – 315 p.

Джерела ілюстративного матеріалу:

16. Ernaux A. La Place / Annie Ernaux. – P.: Gallimard, coll. Classico-lycée, 2010. – 125 p.
17. Ernaux A. Une Femme / Annie Ernaux. – P.: Gallimard, 1987. – 105 p.

Лукьянченко М.П.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ ОБЪКТИВНОЙ МАНЕРЫ НАПИСАНИЯ АННИ ЭРНО В ЕГО СУБЪЕКТИВНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Аннотация
Статья посвящена исследованию литературного наследия Анни Эрно, рассматриваемого с позиций его гендерно маркированных черт, отражают личностно значимые интенции автора-женщины. Разработка этой темы обусловлена необходимостью ознакомления с достижениями современной французской женской прозы. Последняя – это результат развития и становления целого поколения художников нового типа на рубеже XIX-XX вв. В данной статье коротко представлен обзор литературного наследия Анни Эрно. Здесь также проанализировано творческую манеру писательницы на примере избранных романов.

Ключевые слова: женская проза, Анни Эрно, гендерный дискурс, авто-социо-биографический метод, повествование.

Lukyanchenko M.P.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

OBJECTIVE FEATURES OF ANNI ERNO'S WRITING IN ITS SUBJECTIVE DIMENSION

Summary
The article focuses on the research into Annie Ernaux's literary works through the prism of its gender marked peculiarities that mirror the woman writer's personal intentions. The topicality of the article is substantiated by the necessity to familiarize with the heritage of contemporary French women prose, the latter reflecting the result and incipiency of the whole generation of artists of the new type at the turn of 19th-20th centuries. In this article, the author briefly highlights Annie Ernaux's literary heritage while special attention is paid to the writer's artistic manner as exemplified by the novels chosen for analysis.

Keywords: women prose, Annie Ernaux, gender discourse, auto-socio-biographical method, narrative.

УДК 82.09(71)

ПРОБЛЕМАТИКА РЕЛІГІЙНО-ФІЛОСОФСЬКИХ АСПЕКТІВ БУТТЯ У МАЛІЙ ПРОЗІ ЕЛІС МАНРО

Луцик В.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянута загальна проблематика релігійно-філософського сприйняття дійсності персонажами малих прозових творів Еліс Манро. Проаналізовано ключові підходи до художнього моделювання дійсності у коротких оповіданнях канадської письменниці. Окреслено тематичні лінії розмежування між авторкою та іншими представниками англомовного письменства релігійного спрямування. Амбівалентність у ставленні щодо питань життя і смерті постає ключовою рисою у поведінці головних героїв у коротких оповіданнях «Час смерті» та «Нащадки живого тіла». Специфіка творчості Е. Манро недостатньо досліджена в українському літературознавстві.
Ключові слова: Еліс Манро, мала проза, релігійно-філософські аспекти буття, канадська література, духовні питання життя і смерті.

Постановка проблеми. Філософські зв'язки авторів англомовної постмодерністської літератури XX-го століття з езотеричними категоріями таємного і незбагненного дають підстави вести мову про складність і невизначенність даного феномену. Творців малої прози окресленого періоду часто приваблює складність таїни буття. Канадська письменниця Еліс Манро (1931) постає яскравим представником згаданого напрямку: її характеризує намагання працювати у межах реалістичної традиції і водночас виходити за її рамки. Таке поєднання відбиває дихотомічну природу сприйняття дійсності у коротких оповіданнях лауреата Нобелівської премії з літератури 2013-го року. На жаль, досі не існує фундаментальних праць, які б дали об'єктивну оцінку малому прозовому доробку канадської письменниці. Звідси – актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поодинокі спроби охарактеризувати творчість мисткині здійснили українські літературознавці Олександра Гетьман («Еліс Манро – лауреат Нобелівської премії з літератури 2013», 2013) [4], Стефан Азберг («Я була єдиною людиною, яка писала оповідання і нікому не говорила про це», 2014) [1], Ярослав Голобородько («Вона розповідає не людські історії – вона розповідає життя», 2013) [5], Дмитро Самолюк («Вічний двигун нестримного таланту», 2014) [6]. Детальний аналіз окремих малих прозових творів авторки здійснили українська дослідниця Олена Бабенко «Unknown World Literature: a Short Story «To Reach Japan» by Alice Munro» («Невідома світова література: коротке оповідання Еліс Манро «Досягнути Японії», 2015) [3] та російський літературознавець Андрій Анісімов «Лексико-стилістичні особливості прози Еліс Манро» (2014) [2]. На даний момент відсутні цілісні переклади добірок малої прози Е. Манро українською мовою.

Формулювання цілей статті. Запропонована стаття має на меті розкрити основні підходи канадської письменниці Еліс Манро до художнього зображення дійсності у царині малих прозових творів, а саме: провести літературознавчий аналіз стратегій текстотворення у межах релігійної та духовної тематики.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з другої половини XX ст., сакральні, релігійні та духовні аспекти творчості англомовного письменства незаслужено перебували на маргінесі літературознавчих студій. Впливовий голландський філософ Гент де Ріс (1958) влучно зазначив з цього приводу в оглядовій праці «Філософія і повернення до релігійного» («Philosophy and the Turn to the Religious», 1999) що у різні часи релігію розглядали як «правду в оманливій одежі» (Арур Шопенгауер), «антропологію замасковану під теологію» (Людвіг Фейєрбах), «ідеологію і хибну свідомість» (Карл Маркс), «інфантильний невроз» (Зигмунд Фройд), «безглуздий вияв почуття» (Рудольф Карнап), «категорію помилки» (Гілберт Райл), «форму буття» (Людвіг Вітгенштайн) [15, с. 2]. Такий негативний підхід мав на меті знизити зацікавленість наукової громади у подальших дослідженнях окресленої тематики.

Попри численні спроби заперечити релігійні мотиви у працях провідних представників англомовної літератури, стрижневі релігійно-духовні мотиви зримо простежуються у працях таких видатних письменників як Джон Апдайк, Джеральд Гопкінс, Грем Грін, Фленері О'Коннор, Клайв Льюїс, Еліс Манро, Вільям Морріс та інших. З цього приводу, впливовий канадський дослідник Вільям Джеймс заявив, що сучасна література «переміщає духовне та релігійне із традиційної категорії позаземного існування у повсякденне життя людини» [9, с. 9]. Саме таке переміщення чітко простежується вже у ранніх спробах пера Еліс Манро, а саме у дебютній добірці малої прози «Танець щасливих тіней» («Dance of the Happy Shades», 1968) [10].

Творчість Еліс Манро постає надійним індикатором релігійного духу часу у канадській літературній традиції останніх десятиліть XX ст. Однак, заслуговує на увагу і той факт, що авторка ніколи не виявляла глибокого зацікавлення традиційними практиками організованої релігії – у її працях відсутня церковна догматика та пропаганда обрядовості. Дочка письменниці Шила Манро зазначає в автобіографічній праці «Життя матерів і дочок» («Lives of Mothers and Daughters», 2001), що її батьки «були налаштовані проти догм і ритуалів, а також всієї ідеї первородного гріха» [12, с. 61].

Початок творчості Еліс Манро у 1960-х рр. припав на розпал кризи культурної системи у

© Луцик В.І., 2017

межах західного цивілізаційного простору. Однак, численні літературні заяви про «смерть Бога» виявилися далекими від істини. Так, англійський літературний критик Ендрю Вільсон спростував дані твердження і зазначив у праці «Похорони Бога» («God's Funeral», 1999), що більшість питань щодо «Вікторіанської духовної кризи ще й досі не отримали задовільних відповідей» [16, с. 15]. Схожа лінія трактування релігійної проблематики чітко простежується у коротких оповіданнях Е. Манро. Вона поєднує багаторівневі структури, які прямо розкривають складні релігійні питання, з більш обтічними і метафоричними підходами: останні явно проступають у працях пізнього періоду творчості (1994–2012). Слід також виокремити тематичну синхронність та паралелізм праць Е. Манро у пов'язі з малою прозою цілої плеяди канадських письменників, таких як Робертсон Дейвіс, Етель Вільсон, Морлі Каллаген, Маргарет Лоуренс і Патриція Пейдж. Короткі оповідання зазначених творців відбивають загальні тенденції літературного процесу досліджуваної культурно-історичної доби. Їх поєднує намагання віднайти сакральне, релігійне і духовне у сучасному світі, який за визначенням провідного американського соціолога Морріса Бермана наполегливо «усуває духовне у феноменологічних виявах буття» [7, с. 69].

Критична оцінка поверхневого та вульгарного сприйняття релігії наочно проступає у другій добірці малої прози Е. Манро «Життя дівчат і жінок» («Lives of Girls and Women, 1971) [11], а саме в коротких оповіданнях «Хрещення» («Baptism») та «Час віри» («Age of Faith»). Головна героїня згаданих коротких оповідань зазнає страждань через неможливість примирити власне раціональне сприйняття дійсності з християнськими догмами.

Текст мовою оригіналу:

«God was made by man. Man at a lower and bloodthirstier stage of his development than he is now, we hope» [11, с. 89].

Текст мовою мети:

«Бога створила людина. Людина, яка, сподіваємося, знаходилася на нижчому і більш кривавому щаблі розвитку, ніж ми» (Переклад – Луцик В.І.).

Безсумнівно, процитований фрагмент короткого оповідання містить чітке релігійне забарвлення. Незважаючи на тверді атеїстичні погляди, згаданий персонаж твору розривається між запереченням і визнанням вищого божественного начала.

Текст мовою оригіналу:

«Not even she was prepared to say Nothing, and to see herself and every stick and stone and feather in the world floating loose on that howling hopeless dark» [11, с. 84].

Тест мовою мети:

«Та ба навіть вона не виявилась спроможною вимовити слово «Ніщо», ані уявити себе, а також кожну гілку, піщинку і пилинку у цьому світі завислою у кричущій безнадійній темряві» (Переклад – Луцик В.І.).

Як уже зазначалося, таке пряме і буквальне ставлення до релігійної тематики у творах Е. Манро зазнало численних трансформацій упродовж творчої кар'єри письменниці. Також на увагу заслуговує і той факт, що більшість літературних критиків неохоче коментували досліджуваний аспект коротких оповідань з-під пера канадської мисткині. Так, впливова дослідниця англомовної літератури Нора Робсон влучно зазначила у статті «Еліс Манро та білий американський південь: пошуки» («Alice Munro and the White American South: the Quest»), що більшість критиків та оглядачів її творчості «уникають згадки про релігійні пошуки у доробку письменниці» [13, с. 77]. При цьому, Н. Робсон вбачала причину такого ставлення у загальних антирелігійних тенденціях англомовної літературознавчої науки даного періоду.

Також потрібно виокремити спроби видатного канадського літературознавця Джима Стратерса щодо оформлення наративних стратегій Е. Манро в особливий різновид релігійності, який чітко проступає на фоні інших авторів конкретно-історичної доби. На його думку, авторка малої прози постає «щирим релігійним творцем літератури, особливо якщо релігійне – це особливий тип сприйняття оточуючої дійсності» [14, с. 294]. У цьому контексті, на перший план виходить значна інтенсивність та деталізація художнього зображення спільного буття з Богом.

Питання смерті і потойбічного життя у малій прозі Е. Манро постають одним з ключових дискусійних моментів, які хвилюють головних персонажів твору «Нащадки живого тіла» («Heirs of the Living Body»). Численні риторичні запитання матері головної героїні Дел Джордан на кшталт «Що таке смерть?», «Як це померти?» [11, с. 40] проходять наскрізною ниткою через досліджуване коротке оповідання. Такі прямі й гострі запитання щодо невідомих та містичних аспектів людського існування та небуття гостро відчуваються упродовж усієї творчої кар'єри письменниці.

Роздуми про неминучість смерті, або ж за висловом авторки «факт смерті» посідають ключове місце у канві малих прозових творів письменниці. Як влучно зауважила американська дослідниця Ілдіко де Пепп Керрінгтон: «неминучість смерті витає над прозою Манро» [8, с. 38]. Однак, потрібно зазначити, що сама авторка вперто відмовляється окреслити межі даної категорії. Звідси – міркування головних героїв часто набувають форми амбівалентних та оксимоморонічних структур.

У даному контексті, ключовим моментом будь-якого релігійного вчення постає опис і пояснення цього складного феномену. Визначний британський теолог Дадлі Янг у фундаментальній монографії «Походження сакрального» («Origins of the Sacred», 1991) справедливо зауважив, що традиційно наука про Бога «починається з усвідомлення смерті» [17, с. 86]. Вчений вбачає надання вірянинам допомоги у тлумачення таємниці смерті одним із основних завдань релігії.

Саме відхід у кращий світ постає відправною точкою у короткому оповіданні «Час смерті» («The Time of Death») із добірки «Танець щасливих тіней». Головний персонаж твору Патриція Перрі опиняється у складній психологічній ситуації, яку спричинина трагічна смерть її півторарічного брата. Прибуття похмурих представників «Армії Спасіння» та виголошення промови не допомагає юній героїні досягти кращого розуміння Божих мотивів.

Текст мовою оригіналу:

«In the garden of heaven, the children bloom like flowers. God needed another flower and he

took your child. Sister, you should thank him and be glad» [10, с. 91].

Текст мовою мети:

«У небесному саду діти буяють, немов квіти. Богу була потрібна ще одна квітка, ось він і забрав твою дитину. Сестро, ти повинна дякувати йому і веселитися» (Переклад – Луцик В.І.).

Таке пояснення не задовольнило присутніх дітей, а їхні обличчя «сповнила спантеличена дитяча серйозність» [10, с. 91]. Втручання вищої сили, яке призводить до фатальних наслідків, помітне у низці коротких оповідань авторки: «Пам'ятник» («Memorial»), «Випадок» («Accident»), «Коло молитви» («A Circle of Prayer»), «Утіха» («Comfort»). Віруючі персонажі згаданих творів часто не розуміють, чому Бог, попри свою всемогутність, дозволив трапитися лиху. Вони намагаються примирити власну віру в Бога з безглуздими проявами Всесвіту, які завжди можуть покласти кінець будь-якому існуванню. Намагання дев'ятирічної Патриції навести лад у власному домі нагадують метафоричні спроби упорядкувати небесний хаос:

Текст мовою оригіналу:

«This place stinks... I'm going to clean this place up... It never gets cleaned up like other places» [10, с. 94].

Текст мовою мети:

«Від цього місця тхне... Я його зараз приберу належним чином...Його ніколи не прибирають, як інші оселі» (Переклад – Луцик В.І.).

Зазначена божественна упорядкованість протиставляється науковим досягненням сучасної позитивістської науки, дарвіністичної біології та фройдистської психології. Намагання знайти докази Божого існування простежуються у висловах героїні короткого оповідання «Нащадки живого тіла». При цьому такі пошуки Дел часто супроводжує страх того, що після смерті на людей чекає період фізичного знищення індивідуальної свідомості і темрява небуття. Окреслені спроби маркують один із найбільш типових мотивів у прозі Еліс Манро: вирішення дилеми щодо існування Бога, яка завжди залишається актуальною у кінцівці твору.

Схожа тематика обрамлює канву короткого оповідання «Час віри». Логічні засновки матері Дел підтримують наукову критику антропоморфних богів як ірраціонального віддзеркалення людських бажань і мрій. Така агностична логіка міркувань матері Дел не зменшує прагнення її дочки продовжити пізнання Бога і укріплювати власну віру. Проте, вона сіє зерна сумнівів у молодому розумі головного персонажу твору щодо питання Христових страждань:

Текст мовою оригіналу:

«Were they that bad, when you knew, and He knew, and everybody knew, that He would rise up whole and bright and everlasting and sitteth on the right hand of God the Father Almighty from whence He shall come to judge the quick and the dead?» [11, с. 91].

Текст мовою мети:

«Чи були вони настільки сильними, коли і Ти, і Він знали, кожен з Вас знав, що Він встане із мертвих у вічному сяйві і буде сидіти праворуч від Отця Бога Всемогутнього, коли знову прийде судити живих і мертвих?» (Переклад – Луцик В.І.).

Спроби Дел отримати релігійну перспективу, яку вона б могла безпосередньо пов'язати з повсякденним людським існуванням утверджує особливий різновид релігійності, який характерний для малої прози Е. Манро. Такий тип християнської віри чітко проступає у проповіді англіканського священика із досліджуваного твору:

Текст мовою оригіналу:

«It was so we should know in our own blackest moments that our doubts, our misery had been shared by Christ Himself, and then, knowing this, our doubts would all the more quickly pass» [11, с. 92].

Текст мовою мети:

«Навіть у найтемніші часи ми повинні знати, що наші сумніви, наші страждання були розділені Самим Христом. А згодом, володіючи такими знаннями, наші сумніви розвіються самі по собі» (Переклад – Луцик В.І.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз малих прозових творів Е. Манро дає підстави вести мову про особливий підхід до тектотворення у царині релігійної та духовної тематики канадської письменниці. Основним принципом авторки постає амбівалентність власної позиції у цьому питання. Віра в існування духовного начала всіх людей поєднується із науковим скептицизмом та запереченням такої можливості. Така творча манера якісно відрізняє мисткиню від когорти англомовних релігійних авторів другої половини XX ст., які виявляються більш однозначними у даному питанні.

Список літератури:

1. Азберг С. «Я була єдиною людиною, яка писала оповідання і нікому не говорила про це...» [Текст] / Стефан Азберг; Е. Манро // Всесвіт. – 2014. – № 7–8. – С. 191–196.
2. Анисимов А. Лексико-стилистические особенности прозы Элис Манро (на примере рассказа «To Reach Japan» / Антон Анисимов / сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции «Глобализация науки: проблемы и перспективы», 7 февраля 2014 г., в 3 ч. Ч. 2. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – С. 9–11.
3. Бабенко О. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. В. Ковальчук, О. Ю. Костюк, С. В. Новоселецька. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 52. – С. 3–4.
4. Гетьман О. Еліс Манро – лауреат Нобелівської премії з літератури 2013 [Текст] / Олена Гетьман // Зарубіжна література в школах України. – 2013. – № 11. – С. 62–63.
5. Голобородько Я. Вона розповідає не людські історії – вона розповідає життя [Текст] / Ярослав Голобородько // Віче. – 2013. – № 23. – С. 28–29.
6. Самолюк Д. Вічний двигун нестримного таланту / Дмитро Самолюк // Дніпро. – 2014. – № 1. – С. 118–120.
7. Berman M. The Re-enchantment of the World / Morris Berman. – London: Cornell University Press, 1981. – 368 p.

8. Carrington I. Controlling the Uncontrollable: The Fiction o f Alice Munro / Ildiko de Papp Carrington. – DeKalb: Northern Illinois University Press, 1989. – 244 p.
9. James W. Locations of the Sacred: Essays on Religion, Literature and Canadian Culture. – Waterloo: Wilfred Laurier Press, 1998. – 288 p.
10. Munro A. Dance of the Happy Shades: And Other Stories / Alice Munro. – New York: Vintage Books USA, 1998. – 240 p.
11. Munro A. Lives of Girls and Women / Alice Munro. – Vintage Digital, 2015. – 336 p.
12. Munro S. Lives of Mothers and Daughters: Growing up with Alice Munro / Sheila Munro. – New York: Union Square Press, 2008. – 288 p.
13. Robson N. Alice Munro and the White American South: The Quest / Nora Robson // The Art of Alice Munro. Saying the Unsayable. – Waterloo: University of Waterloo Press, 1984. – P. 73–84.
14. Struthers J. «Alice Munro»/ Jim Struthers // A Reader's Companion to the Short Story in English. – London: Greenwood Press, 2001. – P. 288–299.
15. Vries H. Philosophy and the Turn to the Religious /Hent de Vries. – Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999. – 496 p.
16. Wilson A. God's Funeral: The Decline of Faith in Western Civilization / Andrew Wilson. – New York: W.W. Norton and Company, 1999. – 512 p.
17. Young D. Origins of the Sacred: The Ecstasies of Love and War / Dudley Young. – New York: St. Martins, 1991. – 493 p.

Луцик В.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРОБЛЕМАТИКА РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИХ АСПЕКТОВ БЫТИЯ В МАЛОЙ ПРОЗЕ ЭЛИС МАНРО

Аннотация
В статье рассмотрена общая проблематика религиозно-философского восприятия действительности персонажами малых прозаических произведений Элис Манро. Проанализированы ключевые подходы к художественному моделированию действительности в коротких рассказах канадской писательницы. Определены тематические линии разграничения между автором и другими представителями англоязычной литературы религиозного направления. Амбивалентность в отношении к вопросам жизни и смерти представляется ключевой чертой в поведении главных героев в коротких рассказах «Время смерти» и «Потомки живого тела». Специфика творчества Е. Манро недостаточно исследована в украинском литературоведении.
Ключевые слова: Элис Манро, малая проза, религиозно-философские аспекты бытия, канадская литература, духовные вопросы жизни и смерти.

Lutsyk V.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF EXISTENCE IN ALICE MUNRO'S SHORT FICTION

Summary
The article deals with the general problems of religious and philosophical reality perception as seen by the characters of Alice Munro's short fiction. The main approaches to modelling the artistic reality in Canadian writer's short stories are analysed. The thematic lines of separation are drawn between the author and other English literary representatives whose fiction displays a religious bend. The ambivalence in relation to the matters of life and death is manifested as the main feature of characters' behaviour in «The Time of Death» and «Heirs of Living Body». The specifics of A. Munro's literary output has not been sufficiently researched by Ukrainian literary critics.
Keywords: Alice Munro, short fiction, religious and philosophical aspects of existence, Canadian literature, spiritual matters of life and death.

УДК 821.161.2

СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ ПОБУТОВОЇ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПОЕМИ «ЕНЕЇДА» І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО У НІМЕЦЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ І. КАЧАНЮК-СПЄХ

Луцик Х.Ю.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті запропоновано зіставний аналіз одиниць побутової культурно-специфічної лексики поеми «Енеїда» І. Котляревського та їхніх відповідників у німецькому перекладі І. Качанюк-Спєх. На основі виокремлених способів перекладу встановлено основні стратегії відтворення культурної специфіки тексту поеми. З'ясовано, що у понад 50% контекстуальних вживань відтворення побутової лексики відбувається шляхом редукції її культурної семантики (стратегії нейтралізації та елімінації). Стратегії доместикації та форенізації не мають домінантного характеру, їхні показники однакові. Проведений аналіз дозволяє дійти висновку про те, що виведене співвідношення стратегій відтворення культурно-специфічної лексики у німецькому перекладі зумовлене як об'єктивними перешкодами на рівні українсько-німецького бінарного зіставлення, так і суб'єктивним підходом перекладачки, в основі якого «відтворення загального враження на читача».
Ключові слова: «Енеїда» І. Котляревського, німецький переклад І. Качанюк-Спєх, культурно-специфічна лексика, стратегія перекладу, побутові реалії, тематична група.

Постановка проблеми. Вагому частку сучасних перекладознавчих пошуків становить дослідження стратегій відтворення культурної специфіки тексту. Культурно-специфічна лексика (КСЛ), зокрема, побутові реалії, є саме тим елементом художнього стилю І. Котляревського, який надає бурлескно-травестійній поемі «Енеїда» статус оригінального твору і, разом з тим, пояснює її запізнілу іншомовну рецепцію. Повний німецькомовний переклад поеми І. Качанюк-Спєх, що є об'єктом аналізу у пропонованій статті, виданий 2003 року у Мюнхені, через понад 200 років після виходу оригінального твору. На його основі отримуємо можливість простежити основні закономірності відтворення побутової КСЛ у рамках часткової теорії перекладу, в українсько-німецькому бінарному зіставленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Станом на сьогодні вивчення німецькомовної рецепції поеми «Енеїда» І. Котляревського (переклади І. Качанюк-Спєх та О. Грицая) обмежене кількома рецензіями та науковими статтями В. Грицини [1], М. Зимомрі [2], Л. Прими [3], а також розвідками автора цього дослідження [2; 4-7]. Загальнотеоретичні проблеми відтворення культурно-специфічної лексики висвітлено у працях Л. Андрейко [8], М. Іваницької [9], А. Кам'янець і Т. Некряч [10] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті інтерпретації культурно-специфічного тексту поеми «Енеїда» потребує ретельного дослідження рівень співвідношення між самобутністю автора [11, с. 117] та автономністю перекладача [12, с. 13] шляхом з'ясування домінантних стратегій відтворення культурно-специфічної лексики.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є встановлення домінантних стратегій відтворення побутової культурно-специфічної лексики поеми «Енеїда» І. Котляревського (ІК) [13] у перекладі І. Качанюк-Спєх (ІКС) [14] німецькою мовою.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу способів відтворення у німецькому перекладі побутових реалій трьох основних тематичних груп (ТГ) поеми «Енеїда» – «традиційні напої», «традиційні страви» та «традиційний одяг» – представленого у попередніх наукових матеріалах [2; 4; 5], було встановлено такі числові закономірності: гіперонімічне перейменування (29,5%), підбір функціонального аналога (15,1%), дескриптивна перифраза (9,4%), ситуативний відповідник (9,1%), транскодування (7,7%), метод уподібнення та калькування (по 6,9%). Ще 9,1% побутових реалій усіх ТГ не мають прямих відповідників у тексті перекладу.

У перекладі ІКС повною мірою виявляється функціональний потенціал **гіперонімічного перейменування** у синтезі з двома іншими способами – **дескриптивною перифразою** та **калькуванням**. В основі цієї комбінації лежить поширений спосіб словотвору німецької мови – словоскладання, що передбачає калькування структурних частин ядер-реалій [5, с. 8-9; 7, с. 26-28]. Зважаючи на те, що переклад ІКС виконано без дотримання римування оригінального вірша, композити тут виконують функцію лексичної економії і широко застосовуються для відтворення побутових реалій усіх трьох аналізованих ТГ. Завданням описових відповідників, утворених шляхом граматичного словоскладання, є експлікація денотативного значення одиниці оригіналу. При відтворенні цим способом реалій ТГ «традиційні напої» і «традиційні страви» есплiковано інформацію про спосіб приготування та основні інґредієнти.

ІК: *А послі танців* ***варенухи***
По філіжанці піднесли [13, с. 27]
ІКС: *Nach so viel Mühe leerte jeder*
Gleich becherweise ***Honigschnaps*** [14, с. 11];
ІК: І *ганусною підкріпивсь* [13, с. 219]
ІКС: *Und sich gestärkt mit* ***Anisschnaps*** [14, с. 182];
ІК: *На закуску куліш і кашу,*
Лемішку, зубці, путрю, ***квашу***
І з маком медовий шулик [13, с. 26]
ІКС: *Als Nachtisch* ***Mehlspeise*** *und Mais,*
Verschiedene Getreidebreie.
Honig- und Mohnkuchen zum Schluß [14, с. 10].

© Луцик Х.Ю., 2017

У ТГ «традиційний одяг» кількість дескриптивних композитів найбільша. При такому способі відтворення експліковано різні види денотативної інформації:

1. Логічний поділ референтів на верхній та нижній одяг:

ІК: *Сорочку і* ***каптан з китайки*** [13, с. 27]

ІКС: *Ein* ***Ьberrock aus rotem Samt*** [14, с. 12];

ІК: *Приходила і ся (Ганна) сюди*
В ***червоній юпочці баєвій*** [13, с. 26]

ІКС: *In* ***einem Oberkleid aus Samt*** [14, с. 11].

2. Матеріал, з якого виготовлене вбрання:

ІК: *І шапку, пояс з каламайки,*
І ***чорний шовковий платок*** [13, с. 27]

ІКС: *Ein Stoffgürtel und eine Mütze*
Mit ***einem schwarzen Seidentuch*** [14, с. 12].

3. *Комбінована експлікація попередніх характеристик*:

ІК: *Взяла* ***очіпок грезетовий***
І ***кунтуш з усами люстровий,***
Пішла к Зевесу на ралець [13, с. 21]

ІКС: *Mit* ***einem Oberrock aus Samt,***
Am Kopfe ***eine Brokathaube,***
So ist vor Zeus sie angelangt [14, с. 6].

Трапляються випадки подвійної гіперонімії, наприклад, *пояс з каламайки – ein Stoffgürtel.* Лексема *der Gürtel* відповідає лексемі *пояс* на денотативному (смуга з певного матеріалу для підперізування), але не збігається з нею на конотативному (Еней – козак, а козаки носили за поясом зброю) рівні. Лексема *каламайка* та її відповідник *der Stoff* у німецькому перекладі не можуть вважатися еквівалентними навіть за обсягом своїх денотатів. Адже *каламайка* – конкретний тип тканини.

Високим є показник **транскодування**, що пояснюється багатократним застосуванням політерного відтворення однакових лексем у різних контекстуальних ситуаціях у межах цілого тексту перекладу, наприклад: *брага – die Braha* (7 разів), *борщ – der Borschtsch* (3 рази). Активне залучення техніки транскодування простежується на фоні домінантності родо-видової заміни, оскільки ці два способи перекладу є комплементарними з погляду відтворення семантики. Тоді як транскодування дозволяє найбільш повно зберегти етномовний компонент лексеми [15, с. 17], гіперонімічне перейменування нівелює його. Тому внесення лексем мови оригіналу у текст перекладу в незмінній зовнішній формі є спробою компенсувати загальну нейтралізацію національно-культурної ознаки. Транскодуванням відтворено найбільш знакові для української культури реалії, що позначають традиційні страви:

ІК: ***Борщу*** *трохи було не з шість* [13, с. 45]

ІКС: *In sechsen sprudelte* ***der Borschtsch*** [14, с. 28];

ІК: ***Варенички пшеничні білі*** [13, с. 106]

ІКС: ***Aus weiЯem Teig die Warenyky*** [14, с. 82];

ІК: *Лубенського шмат* ***короваю*** [13, с. 133]

ІКС: *Als Gebäck* ***Korowaj aus Lubenj*** [14, с. 108].

Відсутність транскодованих форм серед відповідників реалій ТГ «традиційний одяг» вказує на низьку міжкультурну мобільність елементів національного костюму порівняно з елементами національної кухні, що легше проникають у лексикон генетично віддалених мовних систем.

Доцільність транскодування у німецькому перекладі неоднозначна. У процесі опрацювання життєвого досвіду побутові реалії не тільки набувають емотивності, яку не завжди можна віддзеркалити в такий спосіб. Нерідко лексеми, механічно перенесені у текст перекладу з тексту оригіналу, зберігають тільки базові денотативні семи або й залишаються незрозумілими для реципієнта. За такого алгоритму відтворення адекватне сприйняття української реалії залежить від попереднього ознайомлення реципієнта з культурою мови оригіналу:

ІК: *Еней в Олімпі буде з нами*
Живитись тими ж ***пирогами,***
Які кажу пекти я вам [13, с. 268]

ІКС: *Aeneas kommt auf den Olymp,*
Um mit uns ***perohy*** *zu essen,*
Die ihr auf meinen Befehl kocht [14, с. 222];

ІК: ***Пиріг*** *завдовжки із аршин* [13, с. 129]

ІКС: *Langen gebackenen* ***Perih*** [14, с. 105].

Адаптивна техніка **міжмовного запозичення** має оказіональний характер і відбувається за посередництва:

1. Третьої мови стосовно українсько-німецького бінарного зіставлення, близькоспорідненої до мови оригіналу (російська):

ІК: *Дідона рано схопилась,*
Пила з похмілля ***сирівець*** [13, с. 27]

ІКС: *Ganz früh sprang Dido aus dem Bette,*
Trank zur Ausnüchterung ***den Kwas*** [14, с. 12];

ІК: *Анхіз з* ***горілочки*** *умер* [13, с. 42]

ІКС: *Und so durch* ***Wodka*** *umgekommen* [14, с. 27].

2. Третьої мови стосовно українсько-німецького бінарного зіставлення, генетично віддаленої від мови оригіналу (італійської):

ІК: *З* ***кулешиком*** *лемішку їла* [13, с. 180]

ІКС: *Aß nur Polenta und* ***den Brei*** [14, с. 150].

Для німецького перекладу не є характерною лексико-семантична компенсація, проте тут застосовується **структурне переформатування** оригінальних кластерів у конкретному контексті шляхом уподібнення. Перекладачка цілеспрямовано інтерпретує контекст у такий спосіб, щоб пристосувати його до адресата. Тому утворені внаслідок нього структури відрізняються від, наприклад, ситуативних одиниць-коменсаторів в англомовному перекладі Б. Мельника [6, с. 70–71]. Переформатування відбувається на основі денотатів одиниць мови оригіналу, які наділяються новим конотативним значенням:

ІК: *І кубками пили слив'янку,*
Мед, пиво, брагу, ***сирівець,***
Горілку просту і калганку,
Кривсь для духу яловець [13, с. 26]

ІКС: *Man reichte Sliwowitz in Bechern,*
Met, Bier, die Braha und ***den Kwas,***
Auch Branntwein aus der Galantwurzel
Und ebenso ***Wacholderschnaps*** [14, с. 10].

Концепт *ялівець* уособлює магічний, ритуальний підтекст українського обрядового життя [16, с. 87]. Нове значення «ялівцева горілка (джин)» утворено завдяки додаванню продуктивного гіпероніма *der Schnaps.* Новосформоване поняття є більш зрозумілим для німецькомовного читача, бо походить із сусідніх Нідерландів. На можливість здійснення такої трансформації перекладачці вказує контекст, адже в аналізованому епізоді згадано декілька назв традиційних напоїв.

Аналогічне переформатування кластера трапляється й у іншому уривку:

ІК: *Зразову до ріжків* ***печінку,***

Гречаний з часником пампух [13, с. 42]

ІКС: *Brühe mit* ***Leberknödeln*** *drauf,*

Und Buchweizen gewürzt mit Knoblauch [14, с. 27].

Тут семантичне перегрупування відбувається без залучення додаткових компонентів. Зіставлення аналізованих рядків, що містять кластер, дозволяє виокремити шість значущих семантичних елементів у тексті оригіналу та п'ять – у тексті перекладу. Внаслідок їхнього перегрупування виникає новий контекст (рис. 1).

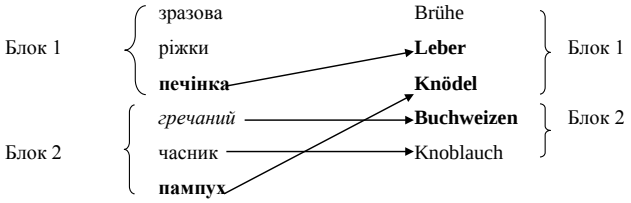

Рис. 1. Адаптивне перегрупування кластеру реалій у німецькому перекладі

Таблиця 1

Стратегія відтворення культурної специфіки оригіналу		Разом у трьох ТГ	**Сумарний показник**
		%	%
Нейтралізація	Гіперонімічне перейменування	29,5	**40,8**
	Дескриптивна перифраза	9,4	
	Контекстуальне розтлумачення	1,9	
Доместикація	Метод уподібнення	6,9	**8,8**
	Міжмовне запозичення	1,9	
Форенізація	Транскодування	7,7	**8,0**
	Комбінована реномінація	0,3	
	Семантичне увиразнення	0,0	
Універсалізація	Функціональний аналог	15,1	**15,1**
Елімінація	Відповідник відсутній	9,1	**13,5**
	Лексико-синтаксичне перефразування	4,4	

Примітка: n – кількість контекстуальних вживань

З рис. 1 зрозуміло, що компоненти оригінального кластера, до якого входять реалії ТГ «традиційні страви», за композиційною та смисловою ознакою умовно згруповано в два блоки мови оригіналу з центральними елементами *печінка* і *пампух* відповідно. У тексті перекладу їхні відповідники *Leber (печінка)* та *Knödel (кльоцка, фрикаделька)* об'єднано в один смисловий блок. Лексема *гречаний* стає центральним елементом другого. У першому смисловому блоці мови оригіналу здійснено ще одну суттєву заміну – вилучено елементи старого контексту *зразова* та *ріжки* і додано елемент нового – *Brühe (бульйон).* Цим значення адаптовано до німецькомовного реципієнта, оскільки суп з печінковими кльоцками є традиційною стравою німецької, австрійської та чеської кухонь [17]. Лексеми *пампух* і *Knödel* є відповідниками тільки у контексті. Отже, адаптація відбувається не тільки на лексичному чи лексико-семантичному рівні, а й на структурно-синтаксичному. В основі уподібнення лежить денотативне перегрупування в контексті культури мови перекладу, а не спільність ознак. Німецькомовний уривок відповідає оригінальному в смисловому плані та за художніми якостями. При цьому говоримо про заміну культурної специфіки.

На основі розробленої типології стратегій відтворення КСЛ [5, с. 8] і проведеного вище аналізу релевантних способів перекладу побутових реалій трьох ТГ виділяємо такі стратегії відтворення культурної специфіки поеми «Енеїда» у німецькому перекладі (табл. 1).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного зіставного аналізу встановлено, що для перекладу ІКС характерний високий рівень нейтралізації культурно-специфічного значення (40,8%). Ще у 13,5% контекстів досліджуваний пласт лексики зазнав його елімінації. Таким чином, у 54,3% контекстів відтворення побутової лексики засобами німецької мови відбувається шляхом редукції її культурної семантики, що відчутно стерло національний колорит оригіналу. Отримані показники дозволяють говорити також про те, що німецька перекладачка зосереджує увагу на збереженні текстових структур оригіналу, «відтворенні *загального* (курсив наш. – Х.Л.) враження, яке письменник хоче справити на читача» [14, с. 240]. Водночас вона добирає функціональні аналоги до лексем без виразної культурної семантики поза конкретним контекстом. Внаслідок цього у німецькому перекладі універсалізацію (15,1%) слід розглядати як категорію, де виражено закономірні об'єктивні явища мови, а не суб'єктивний підхід до відображення культури тексту оригіналу. Стратегії доместикації (8,8%) та форенізації (8,0%) однаково виражені у тексті перекладу і не мають домінантного характеру.

Перспективним вбачається дослідження закономірностей відтворення культурної специфіки поеми «Енеїда» І. Котляревського в інших бінарних зіставленнях та на матеріалі інших тематичних груп культурно-специфічної лексики.

Список літератури:

1. Грицина В. Відтворення форм звертання у німецьких перекладах «Енеїди» Котляревського / Володимир Грицина // Іноземна філологія. – 2008. – Вип. 120. – С. 150-154.
2. Зимомря М.І., Гаврилюк Х.Ю Картина світу та її колористика у поемі «Енеїда» І. Котляревського: особливості перекладу реалій // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки. – Кіровоград, 2013. – Вип. 116. – С. 13-17.
3. Прима Л. Поема Івана Котляревського «Енеїда» у німецькомовній інтерпретації Остапа Грицая / Л. Прима // Теорія і практика перекладу: матеріали Міжнар. наук. конф.: Studia in honorem: на пошану доктора

філологічних наук, професора Олександра Чередниченка. – Київ; Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – Т. 1. – С. 144–152. – (Наукові записки факультету романо-германської філології; серія: Філологічні науки).
4. Гаврилюк Х. Особливості відтворення національно-специфічної лексики у перекладах І. Качанюк-Спєх / Христина Гаврилюк // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – Вип. 4. – С. 117–123.
5. Гаврилюк Х.Ю. Переклади «Енеїди» Івана Котляревського: інтерпретація національної та світової міфології [Текст]: автореферат дис. ... кандидата філологічних наук: [спеціальність] 10.02.16 – перекладознавство / Гаврилюк Христина Юріївна; М-во освіти і науки України, Державний заклад «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». – Одеса, 2014. – 18 с.
6. Гаврилюк Х.Ю. Інтерпретація культурної специфіки поеми «Енеїда» І. Котляревського в перекладі Б. Мельника // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2015. – Вип. 3(81). – С. 68-74.
7. Луцик Х.Ю. Поема «Енеїда» І. Котляревського в контексті культурної парадигми художнього тексту // Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. праць. – 2016. – № 1. – С. 24-33.
8. Андрейко Л.В. Стратегії очуження та одомашнення при перекладі інтертекстуальних одиниць в художньому творі / Л.В. Андрейко // Філологічні трактати. – 2015. – Т. 7, № 3. – С. 7-13.
9. Іваницька М.Л. Розвиток уявлень про очуження та одомашнення в європейському перекладознавстві // Мовні і концептуальні картини світу. – 2012. – С.75-82.
10. Кам'янець А.Б., Некряч Т.Є. Інтертекстуальна іронія і переклад: монографія. – К.: Видавець Карпенко В.М., 2010. – 176 с.
11. Venuti L. The Translator's Invisibility / Lawrence Venuti. – 2nd ed. – London and NewYork: Routledge, 2008. – 319 p.
12. Venuti L. The Scandals of Translation: Towards an aethics of difference / Lawrence Venuti. – London and New York: Routledge, 1998. – 210 p.
13. Котляревський І.П. Енеїда. Ivan Kotliarevsky. Aeneid / І.П. Котляревський; translated by Bohdan Melnyk. – Canada, Toronto: The Basilian Press, 2004. – 278 p.
14. Kotljarevs'kyj I. Aeneida / Ivan Kotljarevs'kyj; [Deutsch von Irena Katschaniuk-Spiech; hrsg. von Leonid Rudnytzky, Ulrich Schweier]. – München: Ukrainische Freie Universität, 2003. – 242 s.
15. Содомора П.А. Побутові реалії Гомерової «Одіссеї» у перекладі (на матеріалі українських перекладів поеми): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 / Павло Андрійович Содомора. – К., 2004. – 20 с.
16. Сологуб Л. Фразеологізми «Енеїди» в перекладах різних авторів / Л. Сологуб // Іван Котляревський та українська культура XIX–XX століть: зб. наук. статей. – Полтава, 2005. – С. 87-89.
17. Wikipedia [die electronishe Ressource]: die freie Enzyklopädie. – Access mode: http://de.wikipedia.org

Луцык К.Ю.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СТРАТЕГИИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ БЫТОВОЙ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПОЭМЫ «ЭНЕИДА» И. КОТЛЯРЕВСКОГО В НЕМЕЦКОМ ПЕРЕВОДЕ И. КАЧАНЮК-СПЕХ

Аннотация
В статье представлен сравнительный анализ единиц бытовой культурно-специфической лексики поэмы «Энеида» И. Котляревского и их эквивалентов в немецком переводе И. Качанюк-Спех. На основе ввыделенных способов перевода установлены основные стратегии воспроизведения культурной специфики текста поэмы а общем. Подсчитано, что в более 50% контекстуальных употреблений воспроизведение бытовой лексики происходит путем редукции ее культурной семантики (стратегии нейтрализации и элиминации). Стратегии доместикации и форенизации не имеют доминантного характера, их показатели совпадают. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что представленное соотношение стратегий воспроизведения культурно-специфической лексики в немецком переводе обусловлено как объективными препятствиями на уровне украинско-немецкого бинарного сопоставления, так и субъективным подходом переводчицы, в основу которого положен принцып воспроизведения «общего впечатления на читателя».
Ключевые слова: «Энеида» И. Котляревского, немецкий перевод И. Качанюк-Спех, культурно-специфическая лексика, стратегия перевода, бытовые реалии, тематическая группа.

Lutsyk Kh.Yu.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

CULTURE-SPECIFIC LEXICON REPRODUCTION STRATEGIES IN THE GERMAN TRANSLATION OF I. KOTLIAREVSKYI'S «THE AENEID» BY I. KATSCHANIUK-SPIECH

Summary
The article offers a contrastive analysis of everyday life culture-specific units of «The Aeneid» by I. Kotliarevskyi and their equivalents in the German translation by I. Katschaniuk-Spiech. Principal ways of their rendering appear to predetermine dominant strategies of cultural specificity reproduction in general. In over 50% of all contextual usages the analyzed units have been rendered by way of their cultural semantics reduction (strategies of neutralization and elimination). Domestication and foreignization are represented equally and are not prevalent. The quantitative representation of translation strategies is accounted for by objective discrepancies with respect to the Ukrainian and German binary opposition as well as the subjective translator's choice to reproduce «a general impression on the reader» in the first place.
Keywords: «The Aeneid» by I. Kotliarevskyi, German translation by I. Katschaniuk-Spiech, culture-specific units, translation strategies, everyday life realia, thematic group.

УДК 398.6(477):811.111

СТРУКТУРНА ТА ФУНКЦІЙНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПАРЕМІЙ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАГАДОК І ПРИСЛІВ'ЇВ)

Лучечко Т.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Статтю присвячено аналізові структурних та функційних особливостей загадок і прислів'їв з метою виявлення спільних ознак, що об'єднують їх в єдиний паремійний фонд. Досліджено також їх диференційні характеристики, які дають змогу розмежувати загадку і прислів'я як паремійні різновиди.
Ключові слова: паремія, загадка, прислів'я, структура, образ, трансформація.

Постановка проблеми. У мовознавстві термін «паремія» позбавлений чіткої змістової окресленості. Частина дослідників схиляються до думки, що це короткий текст, який має самодостатнє значення та може вживатися самостійно [16, с. 460], або ж афористичні вислови, що відображають норми етики та закони роду [13, с. 10], а також словесні мініатюри, що в процесі формування закріпились як своєрідні усталені формули, образні кліше [12, с. 253].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Паремії неодноразово були об'єктом наукових пошуків. У мовознавстві увагу дослідників привертають особливості художніх образів, поетика, граматика, формальне, тематичне та функційне упорядкування, особливості репрезентації мовної свідомості в пареміях, їхнє походження тощо (В. Анікін, І. Голубовська, А. Жолковський, А. Крікман, З. Коцюба, Е. Кьонгес-Маранда, Ю. Левін, В. Мокієнко, О. Морозов, Т. Ніколаєва, М. Пазяк, Г. Пермяков, О. Тищенко, та ін.). Однак питання дефінітивної розмитості паремій досі залишається одним із найскладніших та малодосліджених.

Метою розвідки є висвітлення проблеми категоріального розмежування загадки і прислів'я на основі спільних ознак, що інтегрують їх в єдиний паремійний фонд, і виявлення диференційних характеристик, які об'єктивують автономний статус досліджуваних паремійних одиниць.

Виклад основного матеріалу. Паремії – це найчастіше саме прислів'я і приказки, хоча також і загадки [4, с. 10], примовки, прикмети, повір'я, ворожби, задачі, небилиці, нісенітниці, анекдоти тощо. Т. Ніколаєва визначає такі завдання паремій (загадок і прислів'їв): 1) повідомити основне про світ і людину; 2) сприяти гомеостазуванню суспільства; 3) впливати на потенційного «блудного сина» з метою повернення його до лона «Колективного Розуму», стверджуючи при цьому, що ці завдання реалізуються обома видами паремій по-різному, способами, модифікованими в окремі епохи розвитку суспільства, незважаючи на те, що часто вони розглядаються як цілісний паремійний об'єкт [9, с. 156].

Дослідники давно помітили структурну близькість загадки і прислів'я, що зумовлюється спільністю їх походження та постійними взаємовпливами. У різних мовах можна натрапити на випадки переходу цих паремій з одного типу до іншого: *What is easy to get into but hard to get out of?* (Trouble) [23, с. 153] – *Don't trouble trouble until trouble troubles you* [1, с. 286]. Для трансформації прислів'я в загадку часто достатньо оминути підмет у прислів'ї і перетворити його

© Лучечко Т.М., 2017

на відповідь, змінити інтонацію, оскільки загадці властиві всі особливості народного вірша, типові для прислів'я [2, с. 78]: *What thing is onely upon this earth not subject unto feare, nor doth not weigh the threatnings of tyrants pin or haire?* (A good conscience) [23, с. 677] – *A clear conscience fears not false accusations.* [1, с. 141]; *Хто найбільший у світі чоловік?* (Громада) [7, с. 324] – *Громада – великий чоловік* [13, с. 276]. Аналізуючи структуру паремійного фонду, Г. Пермяков заперечує випадковий характер паремійних трансформацій і вказує на головну причину цього явища – наявність значної кількості спільних ознак у всіх типах паремійних одиниць, які вчений трактує як парадигматичні форми однакової сутності з трансформованою зовнішньою чи внутрішньою структурою. Наприклад, за ознаками зовнішньої структури прислів'я належать до фразових (виражених реченням) замкнутих кліше (клішованих від початку до кінця), а загадки – до надфразових діалогічних; а за характеристиками внутрішньої структури загадки і прислів'я – синтетичні (багатозначні) клішовані одиниці з образним мотивуванням [12, с. 261–266].

Основою для побудови прислів'їв і загадок служить минулий досвід, ретроспективні дії, на які посилаються комуніканти. Характер настанов та рекомендацій у прислів'ях стосуються сучасних та прийдешніх поколінь [17, с. 60]. Тому прислів'я – це «багатовікова мудрість» народу, яка вчить життя: *Без труда нема плода* [13, с. 276], а загадка всього лиш повідомляє про світ, зокрема людину та її властивості [10, с. 312]: *Look into my face and I'm everybody, scratch my back and I'm nobody* (Mirror) [23, с. 57].

«Загадкам властива композиційна будова «за аналогією», що базується на законі магічного мислення «наслідок породжує причину або подібне породжує подібне» [18, с. 12]. Прислів'я в стислій і точній формі підводять підсумки спостережень над подіями чи явищами, відзначаючи в них характерне, стирають індивідуальні риси подій, даючи узагальнений висновок, який можна застосувати, характеризуючи аналогічні події чи явища. Саме принцип аналогічного співвіднесення ситуації об'єднує аналізовані види паремій. У прислів'ях мова йде про аналогію поведінки чи ситуації, у загадках вибудовується аналогія між вихідною і кодуючою ситуаціями, яка часто базується на несподіваності [9, с. 153].

Паремії є мовними кліше, що об'єднуються за загальною функційною подібністю, але диференціюються за вираженням домінантних функцій. Так, головне завдання прислів'їв полягає в моделюванні життєвих ситуацій, у загадках домінує повчальна функція – вони ознайомлюють із картиною світу, із правилами мислення [12, с. 255].

Загадка об'єктивує зовнішні характеристики картини світу, а прислів'я акцентує головним чином на внутрішніх властивостях реалій. Визначальною властивістю епітетів у прислів'ях, орієнтованих на соціальні взаємини, є емоційна та моральна оцінка, загадка ж тяжіє не до узагальнень, а до «видового» зображення реалій, орієнтуючись на «світ речей», які можна побачити з різних сторін і які є чимсь більшим, ніж соціальні істини. Тому загадка лише зображає предмет, а прислів'я передає судження й пояснює його.

Прислів'я і загадки є самостійними одиницями тексту, які диференціюються за особливостями форми. Прислів'я – це довершений за змістом вислів, який становить граматично й інтонаційно оформлене судження. Відтак, прислів'я – це завжди твердження, смислове навантаження якого – застереження, схвалення, порада, сумнів, докір, звинувачення: *The chain is no stronger than its weakest link* [23, с. 22]; *Де тонко, там і рветься* [13, с. 263]. За своєю формою загадки – це поєдинчі поетичні запитання, в котрих без двозначності, часом тільки в переносному смислі репрезентується певна прикмета загаданого предмета. Загадка, як правило, – це важка задача-запитання: *What belongs to you that your friends use oftener than you do?* (Your name) [23, с. 17]; *Що без дірки наливається?* (Овоч) [7, с. 84]. Звичайно, це твердження часткове, бо у фольклорній скарбниці значно більше загадок у формі стверджувальних речень, приміром, за підрахунками Н. Захарової, 77,2% із проаналізованих 4000 українських загадок композиційно оформлені як константи (повідомлення, твердження, переконання) і лише 22,8% як запитання [6, с. 121]: *Один баранець пасе тисячі овець* (Місяць) [7, с. 46]; *It is very old but still it shines* (Moon) [23, с. 23]. Камінь спотикання тут – у функції та призначенні загадок. Якщо трансформувати питальні фрази у стверджувальні, сутність загадки не зміниться, оскільки її образна частина завжди реалізує питальний зміст, незалежно від того, чи відповідна конструкція є питальною у плані синтаксису [8, с. 255; 6, с. 122], адже хоча питання у багатьох випадках формально не виражене, воно однаково чітко детермінує відповідь, яка ніби верифікує питальну основу формально нейтральної «розповідної» структури [15, с. 56]. Трансформація загадки-запитання у загадку-твердження не змінить завдання цих паремій – на основі метафоричних образів виявити приховані образи: *What flows, but cannot flow out?* (River) [23, с. 25] – *It flows, but cannot flow out.* В обох випадках адресат повинен дати однакові відповіді. Ця різниця передбачає саме структурну відмінність обох жанрів, тобто стверджувальну форму прислів'їв і питальну форму загадок [20].

Американські дослідники Р. Джордис та А. Дандис акцентують увагу на структурному аспекті в аналізі паремій і дефініціюють загадку як традиційний вербальний вислів з дескриптивним компонентом [19, с. 113], який також координує структуру прислів'я. У кожному випадку дескриптивний елемент складається з «теми» і «коментаря» (topic and comment). Однак у загадці тема відома лише адресанту, а у прислів'ї завдяки контексту – обом, адресанту та реципієнту [20]. «Коментар», як правило, інформує про форму, функцію чи дію, властиву «темі». В одиниці тексту може існувати від одного до кількох дескриптивних елементів. У загадці *A golden sieve with many black houses in it* (Sunflower) [23, с. 28] існує два опорні пункти: 1) *sieve* – тема, *golden* – коментар; 2) *houses* – тема, *black* – коментар. В українській загадці *Один баранець пасе тисячі овець* (Місяць) [7, с. 46] виділяємо один дескриптивний елемент із темою *баранець* і коментарем – *пасе вівці*. В українському прислів'ї *Голодному все смакує* [13, с. 304] виокремлюємо один дескриптивний елемент із темою – *голо-*

дний і коментарем – *все смакує*. Англійська паремія *Drunkenness reveals what soberness conceals* [1, с. 299] складається з двох дескриптивних елементів: 1) *drunkenness* – тема, *reveals* – коментар; 2) *soberness* – тема, *conceals* – коментар.

Структурний підхід до дослідження паремій передбачає поділ загадки і прислів'я на дві частини: означуюче та означуване. У. Пепічелло та Т. Ґрін припускають, що у прислів'ї взаємозалежність обох компонентів об'єктивується у кореляції уявної (провербіальної) та реальної ситуації. У загадці, яка трактується як цілісна одиниця, роль означувального виконує питально-відповідна єдність, що характеризує акт загадування (riddle act), а не відокремлена питальна частина, оскільки у значній кількості прикладів з імплікованим питальним форматом означуюче не ідентифікується як таке поза загадковим контекстом. Означуваним у загадках є не окремий загадуваний об'єкт чи ситуація (приміром, амбівалентність, що є лінгвальним «вістрям» загадки *What is the best key to have*? (Lucky) [23, с. 95], виявляється у відповіді, яку, отже, варто ідентифікувати не як розгадку, а як складову питально-відповідної послідовності, що фокусується на гнучкості лінгвального коду), а радше сам код. Цей факт свідчить про металінгвальну сутність загадок: вони є способом застосовування мови для демонстрації своєї майстерності [21, с. 126–128].

На думку Е. Кьонгес-Маранди, образна частина загадки і прислів'я – це тотожні означувальні [8, с. 280]. Критерій, що демаркує обидва жанри, – це функціонування і вживання другого елемента – означуваного (відгадки). У прислів'ї означуване зрозуміле з контексту, «воно відразу розкриває зміст метафори та у самому тексті містить її пояснення» [14, с. 75]. При озвучуванні прислів'я виникає ситуація протилежна загадуванню загадки. Відповідь (означуване) тут уже заздалегідь відома, зміст прислів'я лише описує, коротко визначає це означуване [8, с. 280]. Озвучуючи прислів'я *No cross, no crown* [13, с. 39], адресант пояснює, коментує вже відомий адресату образ лінивця, розвиваючи ідею працелюбності.

Загадка відрізняється від прислів'я за термінами мовленнєвої комунікації – референта дескриптивного елементу необхідно відгадати, враховуючи ролі того, хто говорить, і того, хто слухає. Загадка може розглядатися як висловлювання, що уособлює лише рему (вказівка на якості предмета), а тему (об'єкт) необхідно відгадати. Рематичний блок у загадці подається у пролонгованій формі, у препозиції до імплікованої теми, яка знаходиться за межами питальної частини і залежить від пошуків із боку адресатів, їх креативного менталітету [17, с. 60]. Наприклад, *Без рук, без ніг, зате у білій сорочці* [7, с. 211] – рема, відгадка (*подушка*) – тема. Або ж *A steel horse drags much behind it* [23, с. 16] – рема, *train* – тема. Означувальне не просто уточнює тему (відгадку), а й вказує на неї. Якщо у прислів'ї спостерігаємо таку послідовність: спочатку тема, а потім її уточнення, то у загадці все відбувається за зворотнім сценарієм: спочатку ставимо запитання (уточнення), а лише згодом необхідно дати відповідь (тему). Спочатку адресант озвучує означуюче *Two mothers have five sons and each one has a name* [23, с. 19] – *Дві матері мають по п'ять синів і кожному сину ім'я є* [7, с. 155], а потім адресат озвучує відповідь – *fingers / руки* і *пальці*. «Перерозподіл тривіальне / нове об'єктивує статус загадок як реверсивів» [17, с. 118]. Таким чином, загадка – це парадоксальна структура, бо маючи всього лиш два опорні пункти (питання і відповідь), вона ухитряється розвиватися у двох протилежних напрямах: механізм утворення загадки скеровує рушійну силу від означуваного до означуючого, а процес її озвучення передбачає зворотній напрям дії: від образної частини до відгадки. Отже, загадка – це означуюче, до якого необхідно знайти означуване. Прислів'я – це вже дане означуване, означуюче до якого виникає у процесі комунікації і залежить від комунікативної ситуації [8, с. 280]. Тут, як і в загадці, необхідно виявити співвідношення між даним і прихованим образами, проте у цьому випадку релевантним буде лише перший етап. Тому прислів'я – це повідомлення даного, а загадка – ще й складний процес установлення об'єкта, який описується.

Загадка реалізується як форма спілкування, що передбачає наявність двох співрозмовників, тим самим набуваючи ознак діалогічної єдності. Один із співрозмовників повідомляє щось адресату, не розповідаючи про це прямо, а інший намагається розкодувати інформацію. Майже завжди це спілкування повністю відповідає узагальненій ситуації «запитання – відповідь» [5, с. 49] і лише зрідка «запитання – запитання», як-от, у текстах *Кручене, верчене, куди ти біжиш? – Стрижена біда, нащо тобі я?* (Річка і осока) [7, с. 323]; *Crooked and straight, which way are you going? – Croptail every year, what makes you care?* (Meadow to brook and the brook's reply) [23, с. 123]. Головна відмінність загадки від інших діалогічних єдностей полягає у тому, що вона не утворюється спонтанно, а функціонує як певний стереотип. «Якщо звичайний діалог виникає із спілкування, то загадка реалізується як спілкування» [11, с. 160] У прислів'ї, навпаки, співрозмовник інформує адресата, даючи уже розкодовану інформацію, чим перешкоджає участі адресата в комунікації. Тому спілкування у прислів'ї відповідає моделі «відповідь – запитання». Отже, загадка за своєю специфікою діалогічна, а прислів'я монологічне.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, спільні ознаки вмотивовують паралельне існування загадки та прислів'я в межах єдиного паремійного простору. Розбіжності, що диференціюють обидва жанри, зумовлюють їх незалежність як паремійних різновидів і виявляються у стверджувальному форматі прислів'їв та в питальній сутності загадок. За своєю комунікативною структурою загадка – це діалог з участю адресата, який лише зображує предмет, а прислів'я – монологічне висловлювання без обов'язкової участі адресата, яке дає пораду, моделюючи ситуацію. Перспективним є дослідження спільного та відмінного у структурних та функційних характеристиках паремійних різновидів на матеріалі замовлянь, небилиць, примовок, прикмет тощо.

Список літератури:

1. Англо-український фразеологічний словник [уклад. Баранцев К. Т.]. – К.: Рад. Школа, 1969. – 1051 с.
2. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / Владимир Прокопьевич Аникин. – М.: Учпедгиз. – 1957. – 240 с.
3. Бланшу К. Концепт ветер в русских паремиях: опыт семантического изучения / К. Бланшу // Исследования в области балто-славянской культуры: загадка как текст. 2 / отв. ред. Т. М. Николаева. – М.: Индрик, 1999. – С. 110–127.
4. Гурскі А. І. Беларускія загадкі: даследаванне жанру / Антон Іванавіч Гурскі. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2000. – 80 с.
5. Захарова Н. В. Діалогічна природа й комунікативна спрямованість загадки / Н. В. Захарова // Лінгвістика. – 2007. – № 1(11). – С. 47–54.
6. Захарова Н. В. Функціонування народної загадки в мовленні (на матеріалі українських і німецьких народних загадок) / Н. В. Захарова // Нова філологія / за ред. Манакіна В. М. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 36. – С. 120–123.
7. Загадки / [упорядкув., вступ. ст. та прим. І. П. Березовського]. – К.: Вид-во АН УРСР, 1962. – 511 с.
8. Кёнгес-Маранда Э. Логика загадок / Э. Кёнгес-Маранда // Паремиологический сборник: пословица, загадка (структура, смысл, текст) / сост., ред. и предисл. Г. Л. Пермяков. – М.: Наука, 1978. – С. 251–281.
9. Николаева Т. М. Загадка и пословица: социальные функции и грамматика / Т. М. Николаева // Исследования в области балто-славянской культуры: загадка как текст. 1 / ред. Т. М. Николаева. – М.: Индрик, 1994. – С. 143–178.
10. Николаева Т. М. Обобщенное, конкретное и неопределенное в паремиях / Т. М. Николаева // Малые формы фольклора: сб. ст. памяти Г. Л. Пермякова / сост. Т. Н. Свешникова. – М.: Восточная литература РАН, 1995. – С. 311–324.
11. Онищенко Г. А. Особливості структури загадки як складного синтаксичного цілого / Г. А. Онищенко // Дослідження з лексикології і грамматики української мови: зб. наук. пр. / за ред. проф. Д. Х. Баранника. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – Вип. 4. – С. 157–162.
12. Пермяков Г. Л. К вопросу о структуре паремиологического фонда / Г. Л. Пермяков // Типологические исследования по фольклору: сб. ст. памяти В. Я. Проппа / сост. Е. М. Мелетинский, С. Ю. Неклюдов. – М.: Наука, 1975. – С. 247–274.
13. Прислів'я та приказки: природа. Господарська діяльність людини / упоряд. М. М. Пазяк. – К.: Наук. думка, 1989. – 480 с.
14. Салтовська Н. В. Особливості функціонування загадки в процесі її історичного розвитку / Н. В. Салтовська // Вісник Київського університету. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика / відп. ред. Шевлякова О. В. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 1998. – Вип. 7. – С. 72–76.
15. Топоров В. Н. III. К реконструкции «загадочного» прототекста (о языке загадки) // Исследования в области балто-славянской культуры: загадка как текст. 2 / ред. Т. М. Николаева. – М.: Индрик, 1999. – С. 54–68.
16. Українська мова. Енциклопедія / [редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Заблюк та ін.]. – К.: Укр. енцикл., 2000. – 752 с.
17. Швачко С. О. Концепт загадок та їх омовлення / С. О. Швачко // Збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції «Концептологія в системі гуманітарних наук». – Полтава: ПДПУ, Техсервіс, 2009. – С. 59–62.
18. Ярмоленко Н. Міфічні анахронізми жанру загадок. / Н. Ярмоленко // Література. Фольклор. Проблеми поетики: зб. наук. пр. / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2000. – Вип. 7. – С. 11–20.
19. Georges R. A. Toward a structural Definition of the Riddle / Robert A. Georges, Alan Dundes, // Journal of American Folklore. – 1963. – Vol. 76. – № 300 (Apr. – Jun.) – P. 111–118.
20. Green T. The Proverb and Riddle as Folk Enthymemes [Электронний ресурс] / Thomas Green, William Pepicello // De Proverbio. – 2000. – Vol. 6. – № 2. – Режим доступу до журн: http://www.deproverbio.com/DP JournalPROVERBIUM
21. Pepicello W. J. The Language of Riddles. New Perspectives / William J. Pepicello, Thomas A. Green. – Columbus: Ohio State University Press, 1984. – 170 p.
22. The Oxford Dictionary of English Proverbs. / [ed by Frank Percy Wilson]. – 3rd ed. – Oxford: Clarendon Press, 1992. – 930 p.
23. Rosenbloom J. Biggest Riddle Book in the World / Joseph Rosenbloom. – X.: Sterling Publ. Co., Inc., 1976. – 256 p.

Лучечко Т.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СТРУКТУРНАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПАРЕМИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАГАДОК И ПОСЛОВИЦ)

Аннотация
Статья посвящена анализу структурных и функциональных особенностей загадок и пословиц с целью описания общих признаков, обьединяющих их в единый паремиологический фонд. Анализируются также их различительные характеристики, которые определяют загадку и пословицу в разные жанры фольклора.
Ключевые слова: паремия, загадка, пословица, структура, образ, трансформация.

Luchechko T.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL DIFFERENCES OF PROVERBS AND RIDDLES AS PAROEMIA GENRES

Summary
The article focuses on English and Ukrainian riddle and proverb structure and function analysis and is aimed at finding out the convergent characteristics which unite them in one proverbial fund. It also researches the divergences which help to define riddle and proverb into different folklore genres.
Keywords: paroemia, riddle, proverb, structure, image, transformation.

УДК 37.014.5

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ФРАНЦІЇ

Лучкевич В.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Статтю присвячено вивченню особливостей підготовки викладачів французької мови як іноземної у Франції. З'ясовано, що підготовка викладачів французької мови як іноземної здійснюється на магістерських програмах французьких університетів. Державний диплом викладача французької мови як іноземної можна одержати по завершенню курсу дистанційного навчання в Альянс Франсез. Проаналізовано зміст навчальних планів підготовки викладачів французької мови як іноземної. Виявлено особливості організації дистанційного навчання викладачів французької мови як іноземної.
Ключові слова: підготовка викладачів французької мови як іноземної, магістерська програма, мовна освіта, дистанційне навчання, навчальні плани.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти України спрямована на інтеграцію у європейський освітній простір. Сучасні тенденції розвитку європейського освітнього простору демонструють важливість міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами, необхідність уніфікації освітніх програм та поглибленого вивченні іноземних мов, збільшення гуманітарної складової у змісті освіти. Як видно, іншомовна підготовка фахівців стає нагальною необхідністю у процесі модернізації системи вищої освіти.

Для Української держави цінним є міжнародний досвід організації підготовки педагогічних кадрів, здатних конкурувати на ринку праці. Завдяки цілеспрямованій професійній підготовці вчителів-філологів, іноземна мова для їх вихованців стає вагомим інструментом для академічної мобільності, доступу до сучасної інформації та новітніх технологій, конкурентоспроможності на ринку праці тощо. В цьому контексті значний інтерес становить вивчення досвіду підготовки викладачів французької мови як іноземної у Франції, що базується на *Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти з урахуванням професійних та соціальних потреб цільової аудиторії, передусім нефранкомовних осіб.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення і розвитку вищої системи освіти Франції висвітлювалися у працях О. Бочарової [2], Г. Єгорова, І. Жуковського, І. Зазюна, А. Максименка [6], Л. Пуховської, О. Хміль та ін. У дослідженнях О. Голотюк [3], Л. Зазюн [4], О. Лисової, В. Минько, О. Сухомлинської приділено увагу підготовці педагогічних кадрів в системі вищої освіти Франції.

Окремим аспектам професійної підготовки іноземних фахівців у Франції присвячене дисертаційне дослідження О. Авксеньєвої «Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції» [1]. Організація та діяльність різноманітних французьких мовних шкіл і центрів побіжно висвітлена у розвідках В. Лучкевич [5], О. Мітькіної, М. Тадєєвої.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте у вказаних вище дослідженнях практично не висвітлено особливості підготовки педагогічних кадрів для забезпечення навчального процесу в професійно-лінгвістичних центрах, мовних школах, що спеціалізуються на викладанні французької мови як іноземної з урахуванням вікових особливостей цільових груп, їх інтересів та мовного рівня.

Метою статті є аналіз особливостей організації та змісту підготовки викладачів французької мови як іноземної у Франції з метою використання зарубіжного досвіду у системі вітчизняної професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Французька республіка в умовах сьогодення намагається активно проводити зовнішню мовно-освітню політику, яка спрямована на популяризацію французької мови та культури за кордоном, формування позитивного іміджу Франції як сильної розвиненої

© Лучкевич В.В., 2017

держави у світовому співтоваристві. Для цього Франція ініціювала створення багатьох громадських міжнародних організацій та спеціальних центрів, головною метою яких було пропагування французької мови та культури на міжнародній арені. Серед таких можемо назвати: Бюро з питань науки і зав'язків для навчання французької мови у світі (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL)), Науково-освітній центр для поширення французької мови (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), Французькі Альянси (Alliances Françaises), Французькі інститути (Instituts français) та ін. Завдяки їх плідній діяльності у різних країнах світу були створені французькі осередки, де запроваджувалися різноманітні мовні курси для іноземних громадян.

В останні десятиліття у Франції було створено понад сотню сертифікованих мовних центрів, де «здійснюється підготовка іноземних громадян до складання іспитів DELF і DALF, екзаменів Торговельної Палати Парижа, Альянс франсез і університетів» [1, с. 11]. Зазначимо, що DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) і DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) – це офіційні дипломи Міністерства освіти Франції, які підтверджують рівень володіння французькою мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій в галузі мовної освіти. Ці дипломи дають змогу іноземним громадянам здобувати освіту у французьких університетах, допомагають у пошуках роботи, офіційного працевлаштування тощо.

Мовні курси є дуже розповсюдженими як у самій Франції, так і поза її межами. Їх тривалість коливається від вікових особливостей групи, професійної спрямованості, цільового призначення. Вони не обов'язково закінчуються складанням іспиту DELF чи DALF. Проте навчання в них будується згідно методичних рекомендацій, ухвалених Радою Європейського Союзу. На сучасному етапі у Франції поширені мовні курси з вивчення французької мови як іноземної для трудових мігрантів та їх дітей.

Широке розповсюдження мовних курсів та лінгвістичних центрів у Франції і за кордоном сприяло утвердженню думки про необхідність введення нової спеціальності в університетську підготовку – викладача французької мови як іноземної (professeur de français langue étrangère (FLE)). Іншим ключовим фактором в утвердженні цієї думки була також і діяльність Бюро з навчання французької мови й культури за кордоном (BEL), що активно займалися організацією і проведенням літніх стажувань для вчителів французької мови з інших країн, розробкою нових методів і підходів до навчання французької мови, виданням підручників та методичної літератури [11, с. 22].

Таким чином, у 1983 році «французька мова як іноземна» стала університетською спеціальністю. Важливу роль в цьому процесі відіграв Міжнародний центр педагогічних досліджень (CIEP), який першим організував підготовку викладачів французької мови як іноземної з урахуванням специфічних методів і підходів, необхідних у процесі навчання іноземців різних вікових груп французької мови. На сьогоднішній день Міжнародний центр педагогічних досліджень займається також розробкою теоретичних і методичних аспектів вивчення французької мови, організацією семінарів для керівників освітніх систем різних країн, міжнародних конференцій та семінарів з питань мовної освіти у Франції на за кордоном [7].

Щодо організації професійної підготовки викладачів французької мови як іноземної, то тут доречно зауважити, що у Франції не існує її повного циклу. Підготовка такого типу викладачів розпочинається з магістерського рівня, після одержання дипломів: *bac + 3*, що означає складання бакалаврського іспиту після завершення навчання в ліцеї та одержання дипломів DEUG (diplôme d'études univeristaires générales (диплом загальної університетської освіти, заключний диплом першого циклу навчання, що передбачає два роки навчання)) та Licence (лісанс – перше посвідчення другого циклу університетів); *bac + 5*, тобто дипломів Maotrise (метріз – заключне посвідчення другого циклу університетів), DEA (diplôme d'études approfondies (диплом поглибленої університетської освіти)) або DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées (диплом вищої спеціалізованої освіти)).

Магістерська програма передбачає навчання впродовж двох років, після кожного з якого студент одержує відповідний диплом, що дає змогу займатися професійною діяльністю. Розглянемо більш детально зміст підготовки викладачів французької мови як іноземної на прикладі університету в Нанті.

Впродовж першого семестру студенти повинні вивчити такі дисципліни, як: «Лінгвістика з засвоєння і вивчення французької мови як іноземної або другої» (5 кредитів ЄКТС); «Прагматика у навчанні і засвоєнні іноземних мов» (5 кредитів ЄКТС); «Фонетика, фонологія та фонетичні виправлення» (3 кредити ЄКТС); «Культура й дидактика» (5 кредитів ЄКТС); «Методика навчання французької мови як іноземної» (6 кредитів ЄКТС); «Інформаційні та комунікаційні технології» (6 кредитів ЄКТС) [9]. В другому семестрі передбачено вивчення обов'язкових та вибіркових дисциплін. Серед обов'язкових назвемо наступні: «Оцінювання та обґрунтування оцінок у навчанні французької як іноземної» (4 кредити ЄКТС); «Рекомендації щодо написання кваліфікаційної роботи» (без форми контролю); «Англійська мова з методикою викладання» (3 кредити ЄКТС); Кваліфікаційна робота після закінчення практики (15 кредитів ЄКТС); «Вступ до комп'ютерної обробки текстів» (4 кредити ЄКТС); «Мультимедійні засоби у вивченні французької мови як іноземної» (4 кредити ЄКТС). На вибір пропонуються такі дисципліни: «Значення слова: семантичний та прагматичний аспекти» або «Франкомовна література» (4 кредити ЄКТС); «Французька лінгвістика: прагматичний підхід» або «Графічна система та правопис французької мови» (4 кредити ЄКТС) [9].

Другий рік навчання в магістратурі передбачає поглиблене вивчення (спеціалізацію) в двох напрямах: 1) використання мультимедіа на заняттях французької мови як іноземної; 2) застосування інформаційних технологій у навчанні французької мови як іноземної. До їх програми

включені спеціальні предмети («Плюрілінгвальне та плюрікультуральне навчання», «Методичні концепції», «Стратегії вивчення мов» та ін.), що в сумі складають 15 кредитів ЄКТС. Ще стільки ж кредитів виділено на написання магістерської роботи (впродовж другого семестру) [9]. Загалом на засвоєння магістерської програми підготовки вчителя французької мови як іноземної впродовж двох років навчання виділено 90 кредитів ЄКТС. Це відповідає загальним європейським нормам з підготовки фахівців магістерського рівня.

Можемо відзначити, що підготовка викладача французької мови як іноземної у Франції базується на засвоєнні студентами дисциплін педагогічного циклу, передусім методики навчання іноземної мови, та предметів, що стосуються використання інформаційних технологій у процесі навчання французької мови як іноземної. Значну кількість кредитів виділено й на написання кваліфікаційних робіт, що мають тісний зв'язок в педагогічною практикою.

Підготовка вчителів французької мови як іноземної може відбуватися також і дистанційно. Серед найбільш відомих французьких центрів, які мають право видавати дипломи державного зразка, що дають змогу викладати французьку мову як іноземну (DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère)), можемо назвати Альянс Франсез. Такий тип навчання спрямований як на вже сформованих фахівців, передусім педагогів французької мови із зарубіжних країн, так і осіб, які мають відповідний сертифікат про закінчення середньої школи та бажають працювати вчителями французької мови як іноземної [DAEFLE]. Слід зауважити, що дистанційне навчання в Альянсі проводиться за підтримки Національного центру дистанційної освіти ((CNED) Centre National d'Enseignement à Distance), який надає інформаційні ресурси для організації он-лайн класів та проведення групових лекційних, практичних і семінарських занять [10]. Водночас Центр дає змогу студентам користуватися необхідними навчальними цифровими ресурсами, що є в його розпорядженні.

Щоб стати учасником навчальної програми, спочатку необхідно здати вступний он-лайн тест та сплатити грошовий внесок за нього. Навчальна програма складається з шести модулів, з яких п'ять – обов'язкові, а один – на вибір студента та передбачає 480 годин навчального навантаження [8]. В цьому ракурсі слід наголосити, що навчання може тривати впродовж одного року або ж його можна розбити на кілька сесій (2, 3 чи 4 роки).

Коротко зупинимося на змістових модулях, які повинен засвоїти студент. До складу обов'язкових модулів включені такі: «Загальна дидактика і методика навчання» (120 год.), «Фонетика і методика вимови» (120 год.), «Методика навчання граматики французької мови як іноземної» (60 год.), «Оцінювання французької мови як іноземної» (60 год.), «Спостереження та методичний супровід у класі» (60 год.). На вибір пропонуються наступні модулі: «Навчання французької мови професійного спрямування», «Французька мова як іноземна для дітей», «Використання інформаційних технологій у процесі навчання», «Особливості навчання французької мови для дорослих-початківців» [8].

Всі необхідні дидактичні матеріали з кожного модуля розміщуються на відповідній освітній платформі і є у вільному користуванні цілої групи. В он-лайн режимі відбуваються окремі лекційні та практичні заняття для всіх учасників навчального процесу. В індивідуальному порядку передбачений також і тьюторський супровід кожного студента впродовж навчального періоду. Після кожного модуля студенти здають відповідний екзамен, що дозволяє їм перейти до наступного. Навчання завершується складанням письмового випускового іспиту, після якого студенти можуть одержати дипломи і почати свою професійну діяльність.

На основі аналізу навчальної програми, можемо констатувати, що у процесі підготовки викладачів французької мови як іноземної багато часу виділяється на вивчення сучасних підходів до навчання іноземних мов. Серед таких пріоритетними є компетентнісний та діяльнісний підходи. Вони сприяють розвитку творчої навчально-пізнавальної діяльності учнів, формуванню мотивації до навчання, до створення власного мовленнєвого продукту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка викладачів французької мови у Франції відбувається в університетах на магістерських програмах, у змісті яких переважають дисципліни, що стосуються методики навчання та використання інформаційних технологій на уроках французької мови. Одержати диплом вчителя французької мови як іноземної можна і під час дистанційного навчання, організованого Альянс Франсез за підтримки Національного центру дистанційної освіти. На основі аналізу змістових модулів можемо констатувати, що тут підготовка викладачів французької мови як іноземної концентрується довкола засвоєння методик навчання французької мови як іноземної. Водночас застосування діяльнісного і компетентнісного підходів є ключовими у формуванні професійно-практичних і творчих здібностей особистості з урахуванням її реальних потреб.

Перспективними напрямами дослідження вважаємо порівняльний аналіз змісту професійного підготовки вчителів іноземних мов в Україні та Франції з метою використання французького досвіду в українських ВНЗ.

Список літератури:

1. Авксентьєва О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції: автореф. дис.,. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. І. Авксентьєва; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
2. Бочарова О. А. Адаптація вищої освіти Франції до європейського освітнього простору / О. А. Бочарова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – Вип. 5. – С. 36–43.
3. Голотюк О. В. Кадри національної педагогічної освіти Франції / О. В. Голотюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. – Київ – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 319–323.

4. Зязюн Л. І. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції / Л. І. Зазюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Педагогіка, психологія.– 2002.– Вип. 2. – С. 177–192.
5. Лучкевич В. В. Роль університетської агенції Франкофонії в інтернаціоналізації вищої освіти [Електронний ресурс] / В. В. Лучкевич // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 1. – С. 148–153. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2016_1_26
6. Максименко А. П. Загальні тенденції розвитку університетської освіти Франції у XIX столітті / А. П. Максименко // Теоретичні питання культури, освіти й виховання: Збірник наукових праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 31. – С. 107–110.
7. Coopération en éducation et formation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ciep.fr/presentation-ciep/cooperation-education-formation
8. DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.alliancefr.org/enseignants-fle/formations/daefle
9. Master 1 parcours: FLE: Analyse et programmation de la communication didactique [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ttps://www.univ-nantes.fr/SI00105/0/fiche___formation/&RH=FORIN&ONGLET=4
10. Le CNED. Coopération et partenariats [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cned.fr/le-cned/international/cned-dans-le-monde/
11. Puren Ch. Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 / Ch. Puren – Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures. – 1994. – № 95 (juillet-septembre). – P. 13–23.

Лучкевич В.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВО ФРАНЦИИ

Аннотация
Статья посвящена изучению особенностей подготовки преподавателей французского языка как иностранного во Франции. Выяснено, что подготовка преподавателей французского языка как иностранного осуществляется на магистерских программах французских университетов. Государственный диплом преподавателя французского языка как иностранного можно получить после завершения курса дистанционного обучения в Альянс Франсез. Проанализировано содержание учебных планов подготовки преподавателей французского языка как иностранного. Выявлены особенности организации дистанционного обучения преподавателей французского языка как иностранного.
Ключевые слова: подготовка преподавателей французского языка как иностранного, магистерская программа, языковое образование, дистанционное обучение, учебные планы.

Luchkevych V.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

EDUCATION OF TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN FRANCE

Summary
The article is devoted to the study of the particularities of education of teachers of French as a foreign language in France. It was found that the education of teachers of French as a foreign language is only on master's programs at the French universities. The national diploma of the teacher of French as a foreign language can be received at the end of distance learning in the Alliance Française too. Analyzed The content of the curriculum for teachers of French as a foreign language has been analyzed. The peculiarities of the organizing of distance learning of French as a foreign language have been revealed.
Keywords: education of teachers of French as a foreign language, master's program, language education, distance learning, curriculum.

УДК 821.111.09«1572/1631»

ДЖОН ДОНН: СТУПАЮЧИ НА TERRA INCOGNITA

Маркова М.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Статтю присвячено видатному авторові англійської літератури кін. XVI – поч. XVII ст. – проповідникові, прозаїкові та поетові, засновникові т. зв. «метафізичної школи» поезії Джону Донну. Прослідковано історію перекладів та публікацій письменника в СРСР. Окреслено основні напрямки дослідження творчості Дж. Донна на пострадянському літературознавчому просторі. Проаналізовано домінуючі тенденції осмислення літературної постаті митця у світовому науковому дискурсі. Запропоновано стислий огляд його життєвого шляху.
Ключові слова: англійська література, бароко, біографія, Джон Донн, метафізична школа поезії.

Постановка проблеми. Пострадянському літературознавчому дискурсу офіційна радянська наука залишила у спадок цілу низку нерозв'язаних проблем. Так, зокрема, її заанґажованість стосовно літератури бароко призвела до того, що і сьогодні у багатьох країнах колишнього СРСР про творчість барокових митців слова відомо дуже небагато. І якщо, скажімо, українська барокова художня словесність вже певною мірою науково осмислена та проінтерпретована у вітчизняному літературознавстві, то європейське бароко у його різнобарвних національних варіантах ще здебільшого залишається тут terra incognita. Одним із невиправдано проігнорованих дослідниками літератури барокових авторів кін. XVI – поч. XVII ст. є англійський поет, прозаїк та проповідник, засновник т. зв. «метафізичної школи» англійської поезії (Г. Воен, Дж. Герберт, Р. Крешо, Е. Марвел та інші) Джон Донн (саме як бароковий автор Дж. Донн трактувався радянськими істориками і теоретиками літератури, тоді як у себе на батьківщині він традиційно вважається пізнім гуманістом, а художній доробок письменника найчастіше розглядається у контексті творчості митців єлизаветинської доби).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Російський дослідник І. Шайтанов зазначає, що в радянський час «читач дізнавався про Донна (не знаючи його) як про того, кому в англійському літературознавстві приділяється невиправдано велика увага на шкоду Мільтонові» [11, с. 241]. Альтернативи такій офіційній позиції не існувало вже хоча б тому, що переклади Дж. Донна в СРСР довго не публікувалися, а доступу до текстів в оригіналі не було. Переломним для ситуації став 1965 р., коли академічна серія «Літературні пам'ятники», редагована Д. Ліхачовим, заанонсувала вихід збірки «Поезія англійського бароко». Твори митців мали бути перекладені Й. Бродським та прокоментовані В. Жирмунським, проте, на жаль, книга так і не вийшла – перекладач, як відомо, змушений був покинути Росію. До цього часу він устиг опрацювати лише декілька текстів, і з цих перекладів лише один («Когда твой горький яд меня убьет...») знайшов шлях до публіки, будучи процитованим у статті А. Анікста «Ренесанс, маньєризм і бароко в літературі і театрі Західної Європи». Паралельно із цим у 1969 р. у третьому томі зібрання творів С. Маршака був уміщений переклад одного із сонетів англійського митця – «Смерть, не гордись, когда тебя зовут...».

У 1973 р. світ побачила збірка поезій Дж. Донна, перекладених Б. Томашевським. Перекладознавці та дослідники літератури загалом стримано оцінили її вартість, проте незважаючи на всі недоліки («Томашевський знищив інтонацію оригіналу, <...> поряд з інтонацією зник особливий характер мовної дотепності, несподіваність різких метафоричних зближень, що наче народжуються спонтанно <...> Донн спробував заговорити російською, змінивши дотепність на банальність» [11, с. 242 – 243]), книга мала величезне культурне значення, оскільки вперше дала можливість радянським читачам познайомитися із текстами метафізика.

Наступними вагомими подіями у цьому контексті стали вихід тому «Бібліотеки всесвітньої літератури» під назвою «Європейська поезія XVII ст.» (1977 р.) та антології «Англійська лірика першої половини XVII ст.» (1989 р.), куди поряд із текстами інших митців окресленої доби були включені і твори Дж. Донна (в основному у перекладах Г. Кружкова та В. Щедровицького). Зазначимо, що антологія, укладена А. Горбуновим, стала основою для всіх наступних російськомовних видань Дж. Донна, а його ж передмова до неї – «Поезія Джона Донна, Бена Джонсона та їхніх молодших сучасників» – чи не першою і на багато років єдиною спробою наукової інтерпретації творчості поетів метафізичної школи у російському літературознавстві (серед попередників А. Горбунова можемо назвати хіба що Р. Самаріна, чия дуже лаконічна стаття «Донн і «поети-метафізики»«була вміщена у четвертому томі «Історії всесвітньої літератури» за 1987 р.).

Прикметно, що довгий час вивчення творчості Дж. Донна у Росії не переростало меж дисертаційного жанру. Першовідкривачем у цьому сенсі виявився грузинський дослідник З. Карумідзе із дисертацією на тему «Феномен дотепності Джона Донна» (1984 р.). Пік популярності англійського автора серед аспірантів та докторантів припав на початок 2000-х рр.: так, протягом 2000–2010 рр. різним аспектам творчості Дж. Донна було присвячено більше 20 кандидатських та докторських досліджень (А. Волкова, Н. Гаврилова, Л. Єгорова, Є. Іконникова, І. Магомедова, В. Макаров, С. Осокіна, І. Скиба, К. Соколов, Ю. Хохлова та багато інших). Своєрідним підсумком дисертаційної традиції осмислення Дж. Донна і водночас початком виходу цього осмислення за академічні кола можна вважати монографію С. Макуренко-

© Маркова М.В., 2017

вої «Джон Данн: поетика і риторика» (1994 р.), укладену на основі захищеної авторкою роботи. Серед подальших здобутків російської науки у дослідженні творчості митця назвемо насамперед праці вже згадуваного нами А. Горбунова [1; 2], а також А. Нестерова, який, мабуть, є найбільш активним популяризатором англійського автора в Росії на сучасному етапі [5; 6; 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Що стосується України, то тут ситуація довкола Дж. Донна зовсім невтішна. Українською мовою на сьогоднішній день перекладено лише кілька його сонетів («Пішов останній акт моєї драми», «Мізерна смерте, хай тебе назвуть», «Невже мене створив ти, щоб стлівав?», «Коли б зітхання й плач прийшли звідтіль», «О хвилювання й сумніви в борні», «Не величайся, смерте» та «Збий серце, Триєдиний Бог, бо йшов...»), три послання («Штиль», «Містеру К. Б. (Мій друже, не забути з довгих літ...)», «Містеру С. Б. (О, ти, що тайни закутків дізнав...)», низка поезій різних жанрів – «Прощавання із забороною плачу», «Розпад», «Елегія на упокій леді Маркгем», «О, перш ніж відійде від мене дух...», «До моєї володарки, що спати вкладається» та невеличкий уривок із поеми «Перші Роковини» («Анатомія світу»). Частина із перекладів опублікована у поетичних антологіях «Світанок: із Європейської поезії Відродження» (1978 р., укладач – Д. Павличко, перекладач – Віктор Коптілов) та «Веретено» (1980 р., перекладач – Б. Мозолевський), решту (перекладачі – Б. Завідняк, Д. Павличко та Л. Череватенко) – у різних числах журналу «Всесвіт». Якщо ж говорити про наукові дослідження, то тут можемо назвати лише дві невеликі розвідки, присвячені емблематичним творам Дж. Донна [4; 9], а також статтю, що торкається проблеми концепції людини і світу у творчості англійського поета [3]. Як бачимо, українських перекладачів і дослідників літератури ще чекає попереду величезний обсяг роботи у різних напрямах.

Формулювання цілей статті. Наша розвідка ставить перед собою завдання певною мірою заповнити ту лакуну, яка існує у вітчизняному літературознавстві довкола імені Дж. Донна, та має на меті простежити домінуючі тенденції осмислення літературної постаті митця у світовому науковому дискурсі, з одного боку, а також подати стислий огляд його життєвого шляху – з іншого.

Виклад основного матеріалу. Цікаво, що шлях Дж. Донна до широких читацьких і навіть дослідницьких кіл був дуже довгим не лише за межами Англії, але і на батьківщині. За життя письменник був досить популярним серед сучасників (з 1633 р. по 1669 р. у світ вийшло сім видань його віршів) та мав репутацію мало не законодавця літературної моди. Введений ним до англійської поетичної мови особливий вид метафори – «conceit» (кончетті/концепт) став розпізнавальною рисою творчості цілої групи поетів, котрі вчилися у Дж. Донна та намагалися писати у його стилі. Але вже у кінці XVII ст. літературні смаки в Англії різко змінюються – домінуючими у поезії стають принципи класицистичної естетики. Твори Дж. Донна не відповідали її нормам – їх уважали занадто складними для розуміння, темними, дивними і навіть непристойними, манеру митця називали неправильною і грубою, відтак його ім'я опинилося на маргінесі читацької уваги, його стали поступово забувати.

В епоху Просвітництва Дж. Донна не вивчали, не видавали, не перекладали і не наслідували, і лише силами англійських романтиків, а насамперед С. Т. Колриджа, він був реабілітований. Щоправда, на початку XIX ст. Дж. Донна читали лише у вузькому навколо літературному інтелектуальному середовищі, проте з часом контингент шанувальників його поезії значно розширився – з 1820-х рр. про митця починають писати великі літературні журнали, а вже незабаром статті про його творчість стають практично обов'язковими для популярних англійських видань, призначених для самоосвіти.

У 1872–1873 рр. та 1896 р. в Англії виходять два перші повні двотомні видання поезії Дж. Донна із ґрунтовними літературознавчими передмовами. До цього часу поет уже визнаний багатьма критиками, хоча його місце в історії англійської літератури ще не цілком визначене. Найвищий рівень зацікавленості творчістю Дж. Донна в Англії припадає на 90-і рр. позаминулого століття. Саме в цей час розпочинається формування культу автора, який буквально охопив англомовний літературний світ у 10–20-х. рр. XX ст. Не останню роль у цьому процесі відіграв вихід першого академічного видання поезії Дж. Донна, підготованого Г. Грирсоном, а також публікація ним же підготованої антології «Metaphysical Lyrics and Poems of the 17th Century», на яку відомий поет та літературний критик Т. С. Еліот відгукнувся знаковою статтею під назвою «Поети-метафізики» (1921 р.). У ній саме ті художньо-естетичні характеристики (надмірна інтелектуальність, філософічність, туманність мови, майже непроникна багатошаровість тексту тощо), які досі вважалися недоліками творчої манери Дж. Донна, проголошуються еталонними для справжньої модерної поезії, а складність його текстів трактується як природна, оскільки вона є відображенням складності самого життя. Так, автор пише (тут і далі задля уникнення помилок при подвійному перекладі, подаємо цитати із перекладених російською іншомовних джерел у російськомовному варіанті): «Потенциальные интересы поэта ничем не ограничены; чем он интелектуальнее, тем лучше; <...> по всей видимости, поэты, существующие внутри нашей цивилизации, такой, какова она есть, должны быть сложными. Наша цивилизация охватывает огромное количество разнообразных и сложных феноменов, и эта сложность и разнообразие, воздействуя на утонченную чувственность, должны производить разнообразные и сложные результаты. Поэт должен стать еще восприимчивей, иносказательней, уклончивей – лишь тогда он сумеет заставить язык вобрать требуемое значение» [12].

Дж. Донн виявився дивовижно співзвучним культурі початку XX ст., справжнім модерністом за духом. При цьому цікаво, що його «модернізація» почалася не із переосмислення творчого спадку, а зі створення металітературного образу, своєрідного авторського міфу, в якому митець постає супернеординарною особистістю: католик із народження, котрий через неможливість просування на державній службі вимушений був

прийняти сан англіканського священика; фривольний поет у ранній період творчості та благочестивий проповідник у зрілому віці; ексцентрик, що перед смертю наказав загорнути себе у погрібальний саван та виліпити з натури надгробну статую. В епоху модерну Дж. Донну приписують іноді майже сенсаційні риси характеру, його життя уявляється суцільним скандалом. Саме цей металітературний образ, як пише російська дослідниця О. Половинкіна, «наблизив до сучасності поета далекої епохи, дозволив утвердитися культу Донна, створив для нього ґрунт» [8].

Що ж стосується творчості, то поезія Дж. Донна була близька модерністам насамперед своїм бунтом проти традиції, експериментами із формою та стилем, способом вислову: на початку XX ст. в Англії змінюються уявлення про літературну норму, романтичний вірш стає об'єктом різкої критики, а контрастно до його сугестивної музичності «розмовний» стиль Дж. Донна сприймається як найбільш адекватний самій думці. Як зазначає з цього приводу А. Горбунов, «на відміну від поетів старшого покоління – передусім раннього Шекспіра, котрий захоплювався словесною грою, любив неологізми і музику звука, Донна більше цікавила думка як така. Звісно, і він чудово володів словом, але завжди підпорядковував його сенсу вірша, прагнучи виразити усі свої інтелектуальні піруети простою розмовною мовою» [1, с. 403]. Модерністи високо цінували цю природність, невимушеність інтонацій автора, у їхній системі естетичних цінностей буденність, приземленість тону його віршів не вважалися вадами.

Протягом 1920-х рр. англійськими митцями на чолі із Т. С. Еліотом та В. Вулф у Дж. Доннові відкриваються все нові і нові актуальні риси. Він бачиться поетом, що належить сучасному світу навіть більше, ніж своїй епосі, є носієм модерної свідомості, модерного світовідчуття і світорозуміння. Водночас емблематична образність, самобутня метафорика його текстів, принципи риторичного вислову стають предметом прискіпливої уваги літературознавців. Ці тенденції, зрештою, спричиняють те, що у 1930-х рр. Дж. Донн фактично набуває статусу класика англійської літератури, а його поезія стає невід'ємною частиною університетських літературних студій. Так митець, що належав до кардинально іншого типу культури, письменник досить давній, аби бути класиком, через три століття після своєї смерті стає на батьківщині модним, а далі культовим автором і лише за тим входить до літературного канону.

Важливо підкреслити, що, набувши загальновизнаного значення для розвитку англійської літератури зокрема та світової загалом, творчість Дж. Донна не втратила своєї популярності. З новою силою ім'я автора актуалізується в середині XX ст., коли Е. Гемінґвей видає свій, мабуть, найбільш відомий роман, назвою та епіграфом для якого обирає цитати однієї із проповідей Дж. Донна – «По кому б'є дзвін». У другій половині століття виходять також численні наукові видання поезії Дж. Донна, підготовані Г. Ґарднер, У. Мілґейтом, А. Дж. Сміттом, К. А. Парадайсом, Дж. Керрі та іншими, а у США навіть з'являється окремий науковий журнал, присвячений його творчості – «John Donne Journal» [1, с. 411-412]. Та й на початку XXI ст. вірші англійського поета звучать напрочуд свіжо, виглядають дуже сучасними як за формою, так і за змістом. Ким же був Дж. Донн? Спробуємо відповісти на це питання.

Завдяки праці ректора Ітон-Коледжу, авторитетного мистецтвознавця свого часу Ісаака Волтона «Життєпис доктора Джона Донна, покійного настоятеля собору Святого Павла у Лондоні» [10], написаній у стилі середньовічної агіографічної літератури, ми досить багато знаємо про життя поета. Народився Джон Донн 1572 р. у Лондоні. Батько його, заможний купець, походив зі старовинного валійського сімейства, мати – із нащадків видатного англійського гуманіста Томаса Мора. Обоє бути ревними католиками. Початкову освіту письменник здобув удома, а в одинадцять років його відправляють до Оксфорда. В цей час він уже вільно володіє французькою і латиною. Коли Дж. Донну виповнилося 14, він перевівся до Кембриджа, де навчався протягом двох років. З 1589 р. по 1591 р. юнак подорожує Європою, продовжуючи здобувати знання в Італії та Іспанії. У 1591 р. він вступає у Тевіс-Інн, а ще через рік переходить до Лінкольнз-Інн у Лондоні, де студіює право. Судячи з усього, саме тоді Дж. Донн починає свою літературну діяльність – принаймні, точно відомо, що перша його сатира була написана у 1593 р. [1, с. 353].

У 1596 р. і 1597 р. Дж. Донн бере участь у двох морських експедиціях графа Ессекса: спочатку на штурм Кадиса, згодом – на Азорські острови. По поверненні до Англії лорд Еллесмер пропонує йому посаду секретаря. Дж. Донн погоджується і перебуває на цій службі протягом п'яти років – аж поки не закохується у своячицю леді Еллесмер – Анну Мор, доньку Джорджа Мора, тогочасного коменданта Тауера, і таємно не одружується із нею. Сталося це 1601 р. Коли таємниця розкривається, юнака заарештовують і кілька місців утримують у в'язниці.

Після звільнення Дж. Донн довго не може налагодити свої фінансові справи, проте доля усміхається йому – молоде подружжя запрошує до себе далекий родич – сер Френсис Воллі. У його маєтку у Пірфорді поет проживає протягом кількох років. Тут він займається вивченням цивільного та церковного права. Після смерті покровителя сім'я Доннів, що вже поповнилася численними дітьми, перебирається у містечко Мітчем, недалеко від Кройдона, проте сам митець незабаром залишає дружину та переїжджає до Лондона, який давав йому набагато більше можливостей для активної діяльності. В цей період Дж. Донн особливо заглиблюється у дослідження полеміки між римо-католицькою та англіканською церквами. На цей же час припадає і його знайомство із сером Робертом Друрі, людиною доволі впливовою у придворних колах, куди він уводить і Дж. Донна. Письменник навіть на деякий час вирушає до Франції у складі англійського посольства при дворі Генриха XIV.

Після повернення на батьківщину вельможні покровителі Дж. Донна намагаються прилаштувати його на державну службу при монархові, проте на перешкоді стояло його католицьке віросповідання. У 1610 р. Яків I наказує йому викласти свої думки стосовно питання супрематії (від лат.: «першість», «верховенство»; мається на увазі підпорядкування англійських єпископів Папі

Римському), що було своєрідним «каменем спотикання» у тогочасних релігійних дебатах. Так народжується праця «Псевдомученик», прочитавши яку, король пропонує Дж. Доннові прийняти сан англіканського священика. Прямої відмови той не дає, проте зволікає із відповіддю 5 років, весь цей час студіюючи богословські трактати й удосконалюючи знання класичних мов.

У 1615 р. Дж. Донн, зрештою, стає особистим капеланом Якова I. Цього ж року король, перебуваючи із візитом у Кембриджському університеті, домагається, аби йому присвоїли звання доктора теології. З цього моменту починається блискуча проповідницька кар'єра Дж. Донна (свою першу проповідь він виголосив у Паддингтоні). Як пише I. Волтон: «Его способности и слава как проповедника были столь велики, и он был столь хорошо известен достойным и влиятельным людям и любим ими, что уже в первый год после принятия сана ему предложили четырнадцать приходов» [10, с. 320].

Коли Дж. Донн повертається із Кембриджа, помирає під час пологів його дружина, залишивши напівсиротами семеро дітей (ще п'ятеро померли раніше). У цей сумний для митця час його друзі з Лінкольнз-Інн запрошують його до себе на лектуру – так Дж. Донн знову опиняється у стінах alma mater. Праця письменника тут була на рік перервана поїздкою до Богемії, а по поверненні до Англії у 1621 р. король пропонує йому зайняти посаду настоятеля собору Святого Павла, яку Дж. Донн із вдячністю приймає і обіймає до останніх днів життя. На той момент йому щойно виповнюється п'ятдесят років.

На п'ятдесят четвертому році життя, взимку 1623 р., митець важко захворів. Під час хвороби він створює працю «Devotions upon Emergent Occasions» (А. Нестеров, на нашу думку, досить вдало перекладає її назву як «Звернення до Господа у час нужди і лих») у якій, як на сповіді, викладає найпотаємніші думки, що оволодівають його душею під час недуги. Короткочасне покращення стану здоров'я дозволило йому опублікувати цю книгу. Проте вже у серпні 1630 р. хвороба знову повертається. Дж. Донн поступово вигасає. Перед смертю він прискіпливо редагує свої проповіді, що ж стосується поезії, то в ці роки він практично не звертається до неї, вважаючи свої ранні поетичні вправляння негідними його теперішнього статусу доктора теології. У 1631 р. Дж. Донн помирає. Похоронено його у соборі Святого Павла на тому місці, яке він сам собі обрав незадовго до кончини.

Після Дж. Донна залишився значний літературний спадок: окрім уже згаданих праць, це трактат «Біотанатос», присвячений проблемі самогубства, близько 20 проповідей, три великі поеми та численні поезії різних жанрів (елегії, епіграми, послання, сатири, сонети, епіталами тощо), а також чудовий портрет, намальований I. Волтоном. Процитуємо його як своєрідний підсумок своєї розповіді про життя поета: «Он был скорее высок, чем низок; тело у него было пропорциональное, держался он прямо, а все его слова и поступки делали его облик невыразимо привлекательным. Меланхолия и приятная веселость сочетались в нем и так выгодно оттеняли друг друга, что находиться в его обществе было величайшим удовольствием в мире. Его возвышенная фантазия отличалась могуществом, сравнимым только с остротой его ума, а рассудительность подчиняла себе и обращала во благо и то, и другое. Выражение лица у него было бодрое, оно без слов свидетельствовало о чистоте его души, о том, сколь многое ей открыто и о том, что совесть этого человека пребывает в мире сама с собою. Глаза у него часто увлажнялись, говоря о чувствительном сердце, исполненном благородного сострадания; о душе слишком достойной, чтобы наносить обиды, и слишком преданной Христу, чтобы не прощать их другим. Он много размышлял, в особенности после принятия сана, о благости Всемогущего Господа, о бессмертии души и о райском блаженстве; и часто повторял в священном экстазе: «Благословен Бог, ибо он Бог Единый в своей единственности и божественности». Он отличался страстностью натуры, но был склонен обуздывать свои слишком сильные порывы. Он ценил все отмеченные человеколюбием дела и установления, и дух его был исполнен такого милосердия, что он не мог созерцать страдания человеческие без жалости и попыток облегчить их. Он был чистосердечен и неутомим в своем стремлении к знаниям, которыми его великая и деятельная душа теперь насытилась и возносит хвалы Господу, когда-то вдохнувшему ее в это не знавшее отдыха тело; тело, которое прежде было храмом Святого Духа, а теперь стало пригоршней христианского праха» [10, с. 343–344].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У своїй статті ми прослідкували історію вивчення художнього спадку англійського поета-метафізика Дж. Донна в науці про літературу та подали основні віхи життєвого шляху автора, абстрагуючись від дискусійних моментів його біографії та не торкаючись проблем творчості. Зрозуміло, що ці питання потребують дослідження у межах окремих розвідок.

Список літератури:

1. Горбунов А. «Другая оптика» – поэзия Джона Донна / А. Горбунов // Донн Дж. Стихотворения и поэмы / Джон Донн; [изд. подгот. А. Горбунов, Г. Кружков, И. Лисович, В. Макаров; отв. ред. А. Горбунов]. – М.: Наука, 2009. – С. 347–412. – (Литературные памятники).
2. Горбунов А. Три великих поэта Англии: Донн, Милтон, Вордсворт / А. Горбунов. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 230 с.
3. Зуєнко М. Особливості організації поетичної картини світу в ліриці Джона Донна / М. Зуєнко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Короленка: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 1. – С. 91–94.
4. Назаров Н. Емблематизм у поезії Джона Донна / Н. Назаров // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2010. – № 6. – С. 27–30.
5. Нестеров А. «Алхимическое богословие» Джона Донна / А. Нестеров // Донн Дж. По ком звонит колокол: Обращения к Господу в час нужды и бедствий; Схватка смерти, или утешение душе, ввиду смертельной

жизни и живой смерти нашего тела / Джон Донн; [пер. с англ. А. Нестерова, О. Седаковой]. – Изд. 2-е. – М.: Энигма, 2012. – С. 353–396.
6. Нестеров А. Джон Донн и его «ars moriendi» / А. Нестеров // Донн Дж. По ком звонит колокол: Обращения к Господу в час нужды и бедствий; Схватка смерти, или утешение душе, ввиду смертельной жизни и живой смерти нашего тела / Джон Донн; [пер. с англ. А. Нестерова, О. Седаковой]. – Изд. 2-е. – М.: Энигма, 2012. – С. 5–20.
7. Нестеров А. Циркуль и окружность. К вопросу о датировке «Прощания, запрещающего грусть» Джона Донна / А. Нестеров // Донн Дж. По ком звонит колокол: Обращения к Господу в час нужды и бедствий; Схватка смерти, или утешение душе, ввиду смертельной жизни и живой смерти нашего тела / Джон Донн; [пер. с англ. А. Нестерова, О. Седаковой]. – Изд. 2-е. – М.: Энигма, 2012. – С. 397–419.
8. Половинкина О. «Родственность Гюисмансу». Джон Донн и «конец века» [Электронный ресурс] / О. Половинкина // Вопросы литературы. – 2008. – № 3. – С. 188–212. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/voplit/2008/3/po10
9. Ситченко А. Emblems of more або Емблематизм у поезії Джона Донна / А. Ситченко // Зарубіжна література в школах України. – 2008. – № 7–8. – С. 44–47.
10. Уолтон И. Жизнеописание доктора Джона Донна, покойного настоятеля собора Святого Павла в Лондоне / Исаак Уолтон // Донн Дж. Стихотворения и поэмы / Джон Донн; [изд. подгот. А. Горбунов, Г. Кружков, И. Лисович, В. Макаров; отв. ред. А. Горбунов]. – М.: Наука, 2009. – С. 301–344. – (Литературные памятники).
11. Шайтанов И. Уравнение с двумя неизвестными: Поэты-метафизики Джонн Донн и Иосиф Бродский / И. Шайтанов // Шайтанов И. Компаративистика и/или поэтика. Английские сюжеты глазами исторической поэтики / И. Шайтанов. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2010. – С. 238–274.
12. Элиот Т. С. Поэты-метафизики [Электронный ресурс] / Томас Стернз Элиот. – Режим доступа: http://screen.ru/vadvad/Litoboz/Donne/eliot.htm

Маркова М.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ДЖОН ДОНН: СТУПАЯ НА TERRA INCOGNITA

Аннотация
Статья посвящена выдающемуся автору английской литературы кон. XVI – нач. XVII в. – проповеднику, прозаику и поэту, основателю т. н. «метафизической школы» поэзии Джону Донну. Прослежено историю переводов и публикаций писателя в СССР. Определены основные направления исследования творчества Дж. Донна на постсоветском литературоведческом пространстве. Проанализированы доминирующие тенденции осмысления литературной фигуры художника в мировом научном дискурсе. Предложено краткий обзор его жизненного пути.
Ключевые слова: английская литература, барокко, биография, Джон Донн, метафизическая школа поэзии.

Markova M.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

JOHN DONNE: STEPPING ON TERRA INCOGNITA

Summary
The article is devoted to the outstanding author of English literature of the end of the XVI – early XVII century – preacher, poet, founder of the «metaphysical school» of poetry John Donne. The history of translations and publications of the writer in the USSR is featured. Basic directions of research of John Donne's works on the literary post-Soviet space are observed. Dominant trends in understanding of the literary figure of the artist in the world scientific discourse are defined. A brief overview of his life is offered.
Keywords: baroque, biography, English literature, John Donne, the metaphysical school.

УДК 821.161.2-1:81'255.4

«ЗАПОВІТ» Т. ШЕВЧЕНКА В КОНТЕКСТІ МНОЖИННОСТІ ПЕРЕКЛАДІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Матвіїшин О.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянуто німецькомовні варіанти «Заповіту» Т. Шевченка, здійснено порівняння перекладів І. Франка, Г. Коха, Г. Ціннер; проаналізовано особливості відтворення семантичних, граматичних, стилістичних фігур, а також звукопису та ритміко-інтонаційного малюнка у кожному перекладі зокрема; підкреслено, що множинність перекладів пов'язана з творчістю особистості.
Ключові слова: поетичний переклад, множинність перекладів, поетичний образ, зміст, форма, стилістичні фігури, рима.

Постановка проблеми. Сучасне перекладознавство відзначається підвищенням наукового інтересу до осмислення суті поетичного перекладу, множинності його перекладацької інтерпретації, питання індивідуального перекладацького стилю, які неодноразово знаходились у центрі уваги низки дослідників. Проблему багатоплановості змісту тексту та множинності перекладів ґрунтовно розглянуто в плані українсько-англійського бінарного зіставлення. Проте на сьогоднішній день в теорії та практиці художнього перекладу мало досліджень, зокрема в українсько-німецькій мовній площині, присвячених питанню часового фактору і перекладної множинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні досягнення у вивченні проблеми множинності перекладу вбачаємо у працях А. Федорова [8], І. Кашкина [3], М. Новикової [6], О. Чередниченко [9], О. Лучук [5] та ін. Інтенсивне освоєння німецькомовної інтерпретації Кобзаревої спадщини проаналізовано у наукових доробках М. Зимомрі [1], М. Іваницької [2], Я. Погребенник [7], О. Матвіїшин [4] та ін. Незаперечним є той факт, що проведена дослідницька праця є справою великої наукової ваги, однак автори зосереджуються головно на історії перекладів, еволюції сприйняття українського художнього слова в німецькомовному світі та обмежуються кількома коментарями щодо якості перекладу та аспектів перекладацької майстерності окремих майстрів художнього слова, не проводячи ґрунтовних паралелей між перекладами різних авторів.

Мета статті полягає у визначенні особливостей перекладу Кобзаревого «Заповіту» німецькою мовою в контексті перекладної множинності. **Предметом** дослідження є художні переклади з української мови німецькою, зокрема вірш «Заповіт», а **об'єктом** дослідження виступає ідіолект перекладача як чинник творення множинності перекладу. Мета наукової розвідки зумовлює вирішення таких **завдань**: 1) обґрунтувати сутність поняття «множинності перекладів»; 2) провести всебічний аналіз першотвору і його німецькомовних інтерпретацій у світлі сучасних перекладознавчих парадигм; 3) дослідити особливості відтворення поетичної форми та лексико-стилістичних засобів першоджерела і показати, як вони пов'язані з перекладацькою творчістю. **Матеріалом** для статті послужили текст оригіналу Т. Шевченка «Заповіт» та його німецькомовні варіанти у перекладах Івана Франка, Ганса Коха, Гедди Ціннер.

Виклад основного матеріалу. Трудність тексту, який перекладається, перебуває в прямо пропорційній залежності від ідіолекту його автора, від своєрідності авторського світобачення та художнього мислення, і чим значнішою є ця трудність, тим довший за проміжком і за часом шлях до повноцінного перекладу, тим необхіднішими виявляються повторні підступи з різних боків крізь низку послідовних перекладів. «Сам факт множинності перекладів – показник прагнення до максимальної вичерпності об'єкта перекладу. Множинність перекладів – це проміжна ланка в ланцюгу: оригінал – реалістичний переклад» [9, с. 28]. Виникнення нового перекладу, коли існують інші варіанти, інші прочитання оригіналу, спричинене індивідуалізацією перекладного процесу. Теоретично може існувати необмежена кількість перекладів одного і того ж чужомовного твору, і кожен з цих перекладів може претендувати на самостійне художнє значення. У перекладацькій практиці зустрічаються різні прояви перекладної множинності: у просторі – коли одну і ту саму річ переозвучують різними мовами, у часі – коли її перекладають заново в різні епохи, різні переклади одного твору, здійснені одним перекладачем, хронологічно обмежена перекладна множинність, що задовольняє запити різних суспільно-культурних груп [5, с. 166]. М. Новикова твердить, що декілька перекладів дозволяє зрозуміти текст краще саме тому, що через переклад іншомовний, іншокультурний текст наочно показує, який він динамічний, як глибоко вкорінений в систему контактів – і авторських, і перекладацьких. Взяті разом, не як сума текстів, а як діалог, переклади окреслюють об'єктивні інтерпретаційні можливості даного твору [6, с. 30].

Проблема множинності постає здебільшого при перекладі поезії. Це можна пояснити властивостями самого жанру, а саме його смисловою насиченістю. Компресія інформації в поетичному тексті базується на здатності слова працювати у двох і більше значеннях, викликаючи додаткові асоціації. Тому поетичний переклад дає перекладачеві більше прав, вимагає активніше втручатися в текст [6, с. 29], що можна проаналізувати на прикладі німецькомовних варіантів Кобзаревого «Заповіту».

© Матвіїшин О.М., 2017

Найбільше німецькою мовою перекладено творів Т. Шевченка, деякі поезії перекладалися неодноразово, приміром, «Заповіт» (13 разів). Причину виникнення багатьох версій «Заповіту» можна пояснити, як зазначають деякі науковці, багатозначністю образів оригіналу: «Коли образ багатий та багатогранний, кожний новий переклад дозволяє грати в ньому якусь нову грань» [3, с. 475].

В основі Кобзаревого «Заповіту» спостерігаємо алітерації та асонанси, чергування голосних і приголосних, які підсилюють задум автора, його ідею. Цілісність перекладеного поетичного твору створюють синсематичні образи: рима, ритм, внутрішня рима, звукопис, алітерації, адже саме ці образи «виникають із сполучення композиційних, ритміко-інтонаційних та евфонічних особливостей віршованого тексту, причому образи цього типу, вступаючи у взаємодії з семантичними, доповнюють і підсилюють їх, вони можуть включатися в систему образів – домінант твору» [9, с. 9].

Основа першої частини твору полягає в органічному поєднанні автора з рідним краєм. Відчуття гармонії посилюється альтерованим плавним «л», мальовничі картини українських бескидів підкреслюються асонованим «о»: «...Серед степу шир**о**к**о**г**о**, / На Вкраїні ми**л**ій, / Щоб **л**ани шир**о**к**о**п**о**л**і**, / І Дніпр**о**, і кручі» [10, с. 371]. У перекладах дане поєднання виражене не дуже яскраво, проте акцент здебільшого ставиться на «е», «еі», як, наприклад, у німецькомовному варіанті Г. Ціннер: «...In der l**ie**b**e**n Ukrain**e**, / Auf der St**e**pp**e**, der br**ei**t**e**n, / Wo man w**ei**t**e** F**e**ld**e**r sieht, / Den Dnj**e**pr und s**ei**n**e** H**ä**ng**e**» [13, с. 15]. Насичене вживання звука «е» надає віршу атмосферу роздолля і в перекладах І. Франка: «Mitt**e**n in der breit**e**n St**e**pp**e**, / Der geliebt**e**n Ukrain**e**, / Daß ich gr**e**nz**e**nlose F**e**ld**e**r / Und den Dn**e**pr und sein**e** Schn**e**ll**e**n» [11, с. 16].

Так, у другій строфі важливе значення у змалюванні картини бурі на Дніпрі, в описі красоти і величі Дніпра відіграє алітерація «р», яка виразно звучить у першотворі (перифраза «**р**еве **р**евучий», «Дніп**р**о», «к**р**учі»; персоніфікація «як понесе з Ук**р**аїни у синєє мо**р**е к**р**ов во**р**ожу»). Найбільш вдало впорався із цим завданням І. Франко: «Das Gebraus der großen Wellen, / Wenn Sie von der Ukraine / Schwemmen fo**r**t ins Mee**r** und schleppen / Feindesblut und Feindesleichen» [11, с. 16]. Рев Дніпрової води відтворено як Geb**r**aus der g**r**oßen Wellen, тобто «штурм, рев, великих хвиль». До того ж префікс «Ge-» (значення збірності, узагальненості) має тут посилювальний характер. У перекладах Г. Ціннер спостерігаємо адекватне відтворення неспокійного Дніпра шляхом компенсації – перекладачка вдається до використання лексичних одиниць, які підкреслюють бурхливу пейзажну картину: «Wo man hören kann sein *Tosen*, / Seine *wilden Sänge*. / Wenn aus unsrer Ukraine / Zum Meer dann, zum blauen, / Treibt der Feinde Blut, verlaß ich...» [13, с. 15]. Німецька інтерпретація Г. Коха, хоч і несе описовий характер, найяскравіше відтворює слуховий образ «ревучого» Дніпра: «Daß ich hö**r**e, **r**auh den **r**auhen, / Wilden Dnip**r**o b**r**üllen. / Wenn des Feindes letzte Leichen / Sich in Strome ballen» [12, с. 30]. Перекладачеві вдалося відтворити повтор «р» і тим самим посилити акустикою відчуття грізної сили ріки, донести до чужомовного читача символ уособлення України. Г. Кох вірно транслітерує топонім Дніпро – Dnipro, тоді як І. Франко та Г. Ціннер вдаються до русизмів (відповідно Dnepr і Dnjepr).

Образність вірша ґрунтується на поєднанні емоційно-експресивних стилістичних засобів, передовсім епітетів. Особливо рясніє ними початок вірша, де автор пейзажно-зоровими деталями змальовує живописну картину України: «степу широкого», «Вкраїні милій», «лани широкополі». Переклад Г. Коха передає лише один епітет, який, однак, позбавлений своєї образності: «лани широкополі» – «lieblich Auen», слово «Вкраїна» вживається без характеризуючого прикметника («In der Ukraine»), «широкого» замінено дієслівною конструкцією («Wo die Steppe weit sich breitet»). У німецькомовній інтерпретації Г. Ціннер збережено всі епітети: «Auf der Steppe, der *breiten*», «In der *lieben* Ukraine», «Wo man *weite* Felder sieht». Переклад останнього є семантично адекватний, але позбавлений свого естетичного ефекту та конотаційного забарвлення. Влучний переклад цієї гіперболи знаходимо в І. Франка: «*grenzenlose* Felder».

У третій строфі вжито епітет ***кров ворожу***, що характеризується просодією, свідчить про неспокійний характер твору і тим самим несе потужний заклик. Фоніка німецької мови не дозволяє адекватно відтворити цю стилістичну фігуру, проте доцільним є переклад І. Франка, який вдається до лексико-стилістичної компенсації, використовуючи морфемний повтор ***Feindes**blut und **Feindes**leichen*, що розширює і посилює образ.

Особливої піднесеності у п'ятій строфі Шевченкового твору надають спонукально-наказові форми дієслів, зокрема церковнослов'янські лексеми наказового способу «порвіте», «окропіте»: «*Поховайте* та *вставайте*, / Кайдане *порвіте* / І в**р**ажою злою к**р**ов'ю / Волю *ок**р**опіте*» [10, с. 371]. Інтонаційному й змістовно-смисловому виділенню окремих слів сприяє звуковий повтор проривного «р», що акустично посилює вираження рішучості, грізності намірів боротьби з лютим, ненависним ворогом. Творчо підійшов до відтворення граматично напруженої частини твору І. Франко, а для підсилення урочистого стану перекладач вжив не звичайну конструкцію імперативу від дієслова «röten», а високостильову з дієсловом «mögen» в умовному способі: «Ja, begrabt mich und erhebt euch, / und zersprenget eure Ketten, / Und mit schlimmem Feindesblute / *M**ö**ge* sich die Freiheit *r**ö**ten*!» [11, с. 16]. Фоносемантика останнього рядка не дозволяє передати звукового повтору «р», проте адекватно відтворює асонанс першоджерела: «о» (в**о**лю **о**кр**о**піте) відповідає «ö» (m**ö**ge, r**ö**ten). Як відомо, поезії притаманний тісний взаємозв'язок між змістом і формою. Кожен перекладач, беручи до уваги важливі з його точки зору моменти тексту оригіналу (взаємодія змісту і форми чи фонетичне оформлення), зробить акцент на одній з цих сторін, внаслідок чого виникають різні переклади одного тексту. Німецький варіант Г. Коха відтворює зміст першотвору, проте він позбавлений образності, інтонаційності: «Grab mich ein – was liegt am Toten? – / Sprengt die Sklavenbande, / Und im Blute der Despoten / Tilgt des Landes

Schande!» [12, с. 30]. Творчо, на відміну від інших перекладачів, підійшов Г. Кох до перекладу вислову «кайдани порвіте» – «Sprengt die Sklavenketten». Таким уточненням іменника атрибутивною деталлю митець хотів поглибити ідейну сутність образу, підкреслити ненависть поета до поневолення його народу. Експресивного значення набувають ці рядки у перекладі Г. Ціннер через збереження стилістичної фігури – анжамбеману, коли в позиції переносу спостерігаються ті ж лексеми, що в оригіналі: «So begrabt mich und erhebt euch! / Die Ketten zerfetzet! / Mit dem Blut der bösen Feinde / Die Freiheit benetzet!» [13, с. 15].

Заключна строфа як суцільний афористичний вислів концентрує у собі концепти *воля, сім'я, слово*, і містить глибокий загальнолюдський зміст та естетично-смислову експресію: «І мене в сім'ї *великій*, / *В* сім'ї *вольній, новій*, / Не забудьте пом'янути / Незлим тихим словом» [10, с. 371]. Ампліфікаційний ряд епітетів, інверсії, повтори актуалізують значення єдності і створюють значний експресивний заряд. Повтор не збережено в жодному перекладі. Характер інтерпретації І. Франка, її тональність загалом відповідають оригіналові, хоча переклад позбавлений епітетів, яких замінюють іменники одного лексико-стилістичного ряду, що творять аналогічну образну картину: «Und am Tag, der euch die *Freiheit* / Und *Verbrüderung* wird schenken / Möget ihr mit einem stillen / Guten Worte mein gedenken» [11, с. 16]. Функціональної адекватності між оригіналом і перекладом досягнуто і в інтерпретації Г. Ціннер. Перекладачка зберігає постпозитивні епітети з відстанню у два рядки: «Meiner sollt *in der Familie*, / *In der großen*, ihr gedenken, / Und sollt *in der freien, neuen* / Still ein gutes Wort mir schenken» [13, с. 15]. Інверсовані епітети забезпечують виразність, ритмомелодійну гнучкість фрази та відповідну стилістичну тональність. Варто зауважити, що Г. Ціннер схиляється до використання постпозитивних означень навіть за відсутності в оригіналі: Auf der Steppe, *der breiten* або Zum Meer dann, *zum blauen* та ін. Описово, без збереження ритміко-мелодійної інтонації знаходимо даний уривок у Г. Коха: «Dann auch meiner wollt als Freie / Wehmütig gedenken, / Und mir *in der Brüder Reihe* / Still ein Wörtlein schenken» [12, с. 30].

Семантичне навантаження у «Заповіті» отримує остання фраза – епітет «незлим тихим словом», яка набуває посиленого значення, а епітети одного лексико-стилістичного ряду творять своєрідну єдність. Переклад І. Франка найточніше відтворює оригінал: «...mit einem *stillen / Guten Worte* mein gedenken» [11, с. 16]. Дещо видозміненою із збереженням семантичного наповнення звучить ця фраза у Г. Ціннер: «Still ein *gutes* Wort mir schenken» [13, с. 15]. Повна втрата епітетів спостерігається у перекладі Г. Коха: «Still ein Wörtlein schenken» [12, с. 30], проте їх часткова компенсація відбувається введенням суфікса зменшеності (Wort-Wörtlein), що часто передає найтонші відтінки почуттів, переживань та оцінок.

В німецькомовному варіанті Г. Ціннер спостерігається тенденція до використання особового займенника *ihr*, що призводить до виникнення додаткових пауз, що не є припустимим в оригіналі: «Wenn ich sterbe, sollt zum Grab *ihr*...» [13, с. 15]. В плані поетичної форми найбільш наближеним до оригіналу є переклад І. Франка: рима і римування відповідають оригіналові, вірш також складається із 6 строф.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кожен з перекладів вірша Т. Шевченка «Заповіт» німецькою мовою відобразив певні аспекти першотвору. Г. Кох зробив акцент на змістовній стороні, чіткіше відтворюючи семантико-лексичний пласт оригіналу. І. Франко звернув увагу на збереження поетичної форми, відтворивши емоційний фон, евфонію, систему образів. Переклад Г. Ціннер спрямований на відтворення не поетичної форми, а образів, завдяки відтворенню лексико-стилістичних засобів. Виходячи з того, що текст перекладу ніколи не може бути абсолютним еквівалентом тексту оригіналу, важко судити, наскільки вдалим є той чи інший переклад. Проте кожен з перекладів одного й того ж самого твору дає змогу відчути ті зв'язки, які існують між окремими образами оригіналу і які в кожному перекладі проявляються по-своєму, кожен новий переклад ніби доповнює інший. Отже, проведений аналіз німецькомовних варіантів Кобзаревого «Заповіту» може бути тільки початком об'ємнішого дослідження першоджерела в інтерпретаціях інших майстрів перекладу та стати частинкою дослідження перекладацької майстерності Г. Коха чи І. Франка.

Список літератури:

1. Зимомря Н. И. Освоение литературного опыта. Преемственность традиции восприятия творчества Тараса Шевченко / Н. И. Зимомря, О. И Билоус. – Дрогобич: Коло, 2003. – 280 с.
2. Іваницька М. Л. Місце особистості перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах / М. Л. Іваницька // Наукові записки. – Серія «Філологічна». – Острог: 2012. – Вип. 25. – С. 31-33.
3. Кашкин И. Для читателя-современника: Статьи и исследования / И. Кашкин. – М.: Сов. писатель, 1977. – 557 с.
4. Лопушанська О. М. Першотвір і множинність перекладів (на матеріалі вірша «Каменярі» Івана Франка та його німецькомовних інтерпретацій) / О. М. Лопушанська // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: [серія: Філологічні науки]. – Луцьк: РВВ «Вежа» ВНУ ім. Лесі Українки, 2008. – № 4. – С. 314–319.
5. Лучук О. Часовий фактор і проблема перекладної множинності в теорії художнього перекладу / О. Лучук // Діалогічна природа літератури: Перекладознавчі та літературознавчі нариси. – Львів: Вид-во УКУ, 2004. – С. 163-168.
6. Новикова М. Китс – Маршак – Пастернак (Заметки об индивидуальном переводческом стиле) / М. Новикова // Мастерство перевода: [ред. колл.: Вл. Россельс та ін.]. – М.: Сов. Писатель, 1971. – № 8. – С. 28–54.
7. Погребенник Я. Шевченко німецькою мовою / Я. Погребенник; [відп. ред. Є. П. Кирилюк]. – К.: Наукова думка, 1973. –299 с.

8. Федоров А. В. Основные итоги развития науки о переводе и два спорных вопроса / А. В. Федоров // Теорія і практика перекладу. – К.: Вища шк., – 1998. – Вип. 15. – С. 12–24.
9. Чередниченко О. І. Теоретичні основи удосконалення практики перекладу та двомовної лексикографії // Теорія і практика перекладу. – К.: Вища шк., – 1987. – Вип. 14. – С. 3–13.
10. Шевченко Тарас Зібрання творів: У 6 т. / Тарас Шевченко; [Редкол.: М. Г. Жулинський (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 2003. – Т. 1: Поезія 1837-1847. – С. 371.
11. Schewtschenko T. Vermächtnis / T. Schewtschenko; [aus dem Ukrainischen übersetzt von I.Franko] // Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. 1. – № 1. – S. 16.
12. Schewtschenko T. Vermächtnis / T. Schewtschenko; [Aus dem Ukrainischen übersetzt von H. Koch] // Die ukrainische Lyrik (1840-1940). – Franz Steiner Verlag GMBH. – Wiesbaden. – S. 30.
13. Schewtschenko T. Ausgewählte Gedichte / T. Schewtschenko; [Aus dem Ukrainischen von H. Zinner]. – Leipzig. – 1964. – S. 15.

Матвиишин О.Н.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

«ЗАВЕЩАНИЯ» Т. ШЕВЧЕНКО В КОНТЕКСТЕ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПЕРЕВОДОВ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Аннотация
В статье рассмотрено немецкоязычные варианты «Завещание» Т. Шевченко, проведено сравнение переводов И. Франко, Г. Коха, Г. Циннер; проанализированы особенности воспроизведения семантических, грамматических, стилистических фигур, а также звукописи и ритмико-интонационного рисунка в каждом переводе, подчеркнуто, что множественность переводов связана с творчеством личности.
Ключевые слова: поэтический перевод, множественность переводов, поэтический образ, содержание, форма, стилистические фигуры, рифма.

Matviyishyn O.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TARAS SHEVCHENKO'S «ZAPOVIT» IN THE CONTEXT OF GERMAN LANGUAGE TRANSLATIONS

Summary
The article deals with the German variants of T. Shevchenko's poem «Testament». The article presents a comparison of translations that were made by I. Franko, H. Zinner, H. Koch. We analyzed the reproduction creatures of semantic, grammatical, stylistic figures and also sound description and rhythmic and intonation picture in every translation in particular. It is emphasized that multiplicity of translations is related to the creative work of personality.
Keywords: poetic translation, multiplicity of translations, poetic form, content, form, stylistic figures, rhyme.

УДК 811:81-11

СТАТУС КАТЕГОРІЇ «МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР» У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Матусевич Л.М.
Вінницький національний медичний університет
імені Миколи Пирогова

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття «мовленнєвий жанр». Описано низку досліджень, що стали теоретичним підґрунтям для розвитку концепції мовленнєвого жанру. Розкрито природу мовленнєвого жанру як категорії системної організації мовлення. Уточнено співвідношення таких комунікативних категорій мови, як мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр та дискурс, що перебувають в ієрархічних відношеннях.
Ключові слова: мовленнєвий жанр, мовленнєвий акт, дискурс, мовний код, комунікація.

Постановка проблеми. Поняття мовленнєвого жанру (далі – МЖ) посідає вагоме місце у прагмалінгвістиці, соціолінгвістиці, стилістиці, лінгвістиці тексту. Особливим об'єктом наукової гуманітарної думки стала лінгвістична генологія. До сьогодні не існує єдиної загальновизнаної теорії жанру, але вже описано фундаментальні основи сучасної генології, які ґрунтуються на концепції М. М. Бахтіна. Польська дослідниця Б. Вітош виділяє такі сучасні досягнення у галузі генології: 1) знищення межі між літературними і практичними жанрами; 2) визнання складної (багатожанрової) структури висловлювання; 3) «розхитування» рамки тексту і його моделі – жанру; 4) визнання усної безпосередньої комунікації зоною різноманітних форм комунікації (сучасний аналіз дискурсу, філософія діалогу); 5) підкреслення статусу генології розмовних жанрів і її використання в науковій типології [18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми термінологічного апарату лінгвістичної генології, МЖ та їх типології, кореляції поняття МЖ та інших категорій комунікації досліджували такі видатні українські та зарубіжні науковці, як М. М. Бахтін, Ф. С. Бацевич, Т. В. Яхонтова, Т. В. Шмельова, В. Є. Гольдін, К. Ф. Сєдов, М. Ю. Федосюк, Ст. Гайда, Дж. Свейлз, Р. Хасан та ін. Мовленнєвий жанр трактують досить широко: як одиницю мовлення, як різновид функціонального стилю, як форму мовного спілкування, як різновид мовлення, що залежить від комунікативної ситуації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що проблема опису мовленнєвого жанру протягом останніх десятиліть знаходиться у центрі уваги лінгвістів, культурологів, літературознавців та інших спеціалістів, досі не запропоновано єдиної концепції щодо розв'язання питань дефініції й теоретичного обґрунтування цієї категорії. Дискусійними залишаються також питання класифікації та способів моделювання різних видів жанрів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розгляд невирішених проблем теорії мовленнєвих жанрів у сучасному мовознавстві, а саме: визначення поняття МЖ як категорії системної організації мовлення та аналіз параметрів протиставлення та уподібнення понять МЖ та мовленнєвого акту (далі – МА). Реалізація мети передбачає вирішення таких **завдань**: розглянути різні підходи до вивчення МЖ, окреслити його дефініцію, уточнити співвідношення понять МЖ, МА та дискурсу як комунікативних категорій мови.

Виклад основного матеріалу. Проблему жанрів мовлення порушив видатний філолог і філософ М. Бахтін у монографії «Проблема мовленнєвих жанрів», у якій наголошував на тому, що «людське мовлення виливається у певні готові форми, іноді штамповані й шаблонні, іноді більш гнучкі, пластичні й творчі» [1, с. 271]. Науковець пов'язує сутність і природу МЖ з висловленням, яке трактує ширше, ніж речення. За М. Бахтіним, ми говоримо висловленнями, а не реченнями чи словами. Висловлення має 3 базові ознаки:

1. висловлення визначається зміною мовленнєвих суб'єктів у процесах комунікації, тобто має межі;

2. йому властива завершеність, що зумовлена наступними чинниками: предметно смисловою вичерпаністю, мовленнєвим задумом мовця, типовими композиційно жанровими формами завершення;

3. висловленню характерний діалогізм, тобто його відношення до мовця та адресата [там само, с. 258-296].

М. М. Бахтін вважав МЖ універсальною одиницею мовлення, типовою формою висловлень: «Кожне окреме висловлення, звичайно, індивідуальне, але кожна сфера використання мови виробляє свої відносно стійкі типи таких висловлень, які ми й називаємо мовленнєвими жанрами» [1, с. 250]. Вони відповідають типовим темам міжособистісного спілкування, мають певне стильове оформлення: «Будь який стиль нерозривно пов'язаний з висловленням і з типовими формами висловлень, тобто мовленнєвими жанрами» [там само, с. 253]. М. М. Бахтін визначає мовленнєві жанри як відносно стійкі тематичні, композиційні і стилістичні типи висловлень [там само, с. 255], як форми індивідуальних висловлень, а не самі висловлення [там само, с. 281], що виформовуються історично у процесі комунікативної діяльності людей.

Відповідно до концепції М. М. Бахтіна вживання МЖ відбувається наступним чином: з'являється мовленнєвий задум, який визначає предмет мовлення, його межі та обсяг. Тема МЖ виформовується як нерозривна єдність суб'єктивного (мовленнєвого задуму) та об'єктивного (предмет мовлення) чинників. Вибір жанрової форми визначається задумом, проте згодом задум мовця пристосовується до обраного жанру, складається і розвивається у певній жанровій формі [1, с. 270-271].

© Матусевич Л.М., 2017

Отже, у концепції М. М. Бахтіна МЖ – це мовленнєва реалізація типових ситуацій соціальної, психологічної й культурної взаємодії особистостей, що характеризується триєдністю тематичного змісту, стилю і композиції.

Суперечливими моментами концепції М. Бахтіна дослідники називають накладання форми МЖ на висловлення [13, с. 434], а також різнорідність визначених науковцем типів МЖ, суперечливість критеріїв їх виділення [3, с. 112].

На сучасному етапі розвитку мовознавства теорія МЖ розробляється багатьма лінгвістичними школами у кількох напрямах, які демонструють різновекторність досліджень у цій галузі. Ф. С. Бацевич виокремлює такі типи підходів щодо розуміння лінгвістичної природи і сутності МЖ: 1) МЖ як стилістичне явище; 2) МЖ як тип висловлювання; 3) МЖ як текстове явище; 4) МЖ як комунікативне явище; 5) концепція А. Вєжбіцької (в основі будь-якого МЖ лежить емоційно-когнітивний фрейм) [2, с. 49-52]. У роботі «Лінгвістична генологія наукової комунікації» Т. В. Яхонтова розглядає жанри у трьох вимірах: 1) соціокомунікативний (як типізовані форми соціальних актів); 2) соціокогнітивний (як фрейми мовносоціальної поведінки і спілкування); 3) мовний (в рамках дихотомії «зміст-форма») [16, с. 73-90].

Аналіз наукової літератури свідчить про різне розуміння дослідниками сутності, головних ознак, опису і типології МЖ, що зумовило розвиток декількох підходів до вивчення МЖ.

Генристика (лінгвістичне вивчення МЖ) ґрунтується на термінології та методології теорії мовленнєвих актів, досліджує синтактику і семантику МЖ, беручи за основу інтенції мовця. МЖ розглядають як відповідник мовленнєвого акту, як складну сукупність багатьох мовленнєвих актів, як монологічну структуру, а також співвідносять його з моделлю мовленнєвої поведінки окремої мовної особистості.

Серед наукових розвідок, присвячених лінгвістичному вивченню МЖ, варто назвати праці А. Вежбицької, М. М. Кожиної, М. Ю. Федосюка, Т. В. Шмельової. У межах аналізованого напряму Т. В. Шмельова розробила «Анкету мовленнєвого жанру» [15, с. 88-99]. Семантичне вивчення МЖ передбачає їх семантичний аналіз. У теорії семантичних примітивів А. Вежбицької кожен жанр моделюється за допомогою послідовності простих речень, що виражають мотиви, інтенції та інші ментальні акти мовця [4, с. 99-111].

Погоджуємося із думкою В. В. Дементьєва про те, що для генристики у цілому характерне досить серйозне спрощення та збіднення концепту МЖ [8, с. 51], що є наслідком недостатньої прагматичності.

Жанрознавство (прагматичне вивчення МЖ) виходить з позицій діалогічної природи МЖ і базується на цілісній діалогічній і культурологічній філософії М. М. Бахтіна. МЖ розглядають як вербальне оформлення типової ситуації соціальної взаємодії людей. Важливим є те, що у контексті цього напряму «прагматика не прирівнюється до теорії мовленнєвих актів – прагматика розуміється швидше у традиційному значенні як та частина семіотики, що характеризується відношенням знака до мовця» [8, с. 52].

Прихильники соціопрагматичного напрямку жанрознавства (В. Є. Гольдін, В. В. Дементьєв, К. А. Долінін, К. Ф. Седов, О. О. Селіванова та ін.) розуміють МЖ як моделі, що втілюють своєрідність поведінки людини у різних стереотипних ситуаціях, які складають континуум життя, структуруючи його. Один із провідних представників цього напряму К. Ф. Сєдов визначає МЖ як «мікрообряд, що являє собою вербальне оформлення взаємодії партнерів комунікації» [7, с. 162].

Відправною точкою у прагматичному вивченні МЖ – жанрознавстві, є фактор адресата, вивчення жанрів як найважливішого чинника діалогічної взаємодії людей. Аналіз жанру здійснюють у соціолінгвістичному, психолінгвістичному, лінгвокультурологічному аспектах, тоді як генристика вивчає МЖ лише з позицій адресанта і лише у лінгвістичному аспекті. Однак науковці, що вивчають МЖ з позицій прагматичного підходу, не приділяють належної уваги мовним засобам вираження МЖ.

В. В. Дементьєв виділяє такі відмінності між лінгвістичним та прагматичним вивченням МЖ: 1) орієнтація на монолог – орієнтація на діалог; 2) орієнтація на логіку, граматику → психологію – орієнтація на взаємодію, вміщену в соціально культурні умови конкретної ситуації, → соціологію [8, с. 54].

Окреслені напрями теорії МЖ синтезує **комунікативна генристика** (термін В. В. Дементьєва), що досліджує діалогічні та лінгвістичні аспекти МЖ і визначає його як засіб формалізації соціальної взаємодії. Ключовим моментом є розуміння МЖ як явища, що є перехідним між мовою і мовленням та має гібридні властивості.

Жанр як елемент дійсності, факт суспільної свідомості та інструмент наукового опису розглядає Ст. Гайда. Науковець вважає, що жанр функціонує як горизонт очікувань для слухачів і модель творення для мовців, як існуючий інтерсуб'єктивно комплекс вказівок, що регулюють певну сферу текстів та мають різний ступінь категоричності [6, с. 23-24]. Поняття жанру визначено як культурно й історично оформлений, суспільно конвенціоналізований спосіб мовної комунікації; зразок організації тексту. По друге, цей термін також означає сукупність текстів, у яких певний зразок є актуалізованим, реалізованим [5, с. 104].

К. А. Долінін пов'язує МЖ з моделлю мовленнєвої поведінки, наголошуючи на тому, що жанри – це «реально властиві мовленнєвій компетенції носіїв мови зразки (моделі) говоріння та письма» [10, с. 8].

З позицій прагматичного підходу жанр визначають також як комунікативну подію, яка позначається, може бути охарактеризована за допомогою набору комунікативних цілей, ідентифікованих і поділюваних членами професійної чи наукової спільноти, де ця подія час від часу відтворюється. Досить часто вона сильно структурована і конвенціональна щодо обмежень, які накладаються залежно від цілей, змісту, форми та функціональної цінності висловлювання. Однак ці обмеження використовуються членами – експертами цієї дискурсивної спільноти для досягнення особистих цілей у межах соціально допустимих [17, с. 3].

Багатоаспектність поняття МЖ зумовлена дослідженням жанрів у рамках різних лінгвістичних напрямів. Поняття МЖ охоплює низку трактувань, які можна представити так: 1) мовленнєва реалізація типових ситуацій взаємодії людей; 2) засіб формалізації соціальної взаємодії; 3) зразок організації тексту, відносно стійкі типи текстів; 4) комунікативна подія, для якої характерним є набір певних комунікативних цілей; 5) модель (зразок) мовлення, що включає лінгвальні та екстралінгвальні чинники розгортання комунікативної взаємодії.

Проблема кореляції понять «мовленнєвий жанр» і «мовленнєвий акт» досі не набула комплексного висвітлення, незважаючи на наявність численних праць, присвячених дослідженню цього питання. Деякі науковці розглядають ці поняття окремо, інші намагаються інтегрувати ці категорії і вказують на «схожість між так званими первинними мовленнєвими жанрами М. М. Бахтіна і мовленнєвими висловлюваннями у формі речень, що знаходяться у центрі уваги теорії мовленнєвих актів і позначаються як мовленнєві акти» [9, с. 113]. Представники ще одного підходу до визначення співвідношення між МА та МЖ «вважають теорію мовленнєвих актів західним аналогом вітчизняної теорії мовленнєвих жанрів» [16, с. 112]. Однак незаперечним залишається факт, що для цілісного дослідження прагматичної природи мови теорія мовленнєвих актів є недостатньою.

Протиставляючи МЖ та МА, К. А. Долінін пов'язує МЖ не з мовленнєвими діями, які можуть бути реалізовані в одному елементарному висловлюванні, а з текстами або відрізками діалогу, яким притаманна тематична і/або логіко-прагматична завершеність [10, с. 8]. На думку М. В. Китайгородської та Н. Н. Розанової ототожнення МА і МЖ є неможливим з огляду на їхню різну природу: «Якщо МА, як мовленнєва дія одного з партнерів комунікації, стосується власне процесу комунікації, то жанр являє собою її продукт, текстове втілення» [11, с. 25].

Спільними рисами МЖ та МА є насамперед належність їх до одиниць мовленнєвого спілкування, вони є складовими процесів мовленнєвої діяльності і тісно пов'язані з екстралінгвістичними факторами (взаємовідносинами між комунікантами, ситуативним контекстом, метою спілкування). Однак існує ряд відмінностей: теорія мовленнєвих актів зорієнтована на окремі висловлювання і досліджує вплив мовця на слухача, тоді як МЖ є засобом соціальної взаємодії у комунікації, має діалогічну природу. МА функціонує в конкретній мінімальній ситуації спілкування, а МЖ організовує комунікацію у цілому.

В. В. Дементьєв вважає, що МА є тотожними МЖ, якщо мова йде про конвенціональні первинні прості мовленнєві жанри [8, с. 129]. У сучасній комунікативній лінгвістиці МЖ розглядають як складну сукупність МА. Таким чином МА є частиною певного МЖ або його конкретною реалізацією.

Услід за М. М. Кожиною приймаємо таку схему: МА і первинний МЖ (як елементарні мовленнєві одиниці на першому етапі аналізу мовлення) —› вторинний МЖ (як складний МЖ, що досліджується на наступному етапі аналізу мовленнєвого континууму і проблеми МЖ) [12, с. 60].

М. Ю. Федосюк визначає жанри як відносно стійкі тематичні, композиційні й стилістичні типи текстів [14, с. 75]. МЖ є складовою певного дискурсу, в якому відображаються тактико-стратегічні дії мовця. Комунікативну природу МЖ вбачаємо у тому, що він регулює взаємовідносини особистостей певного соціуму, є мовним стереотипом побудови стратегій чи тактик комунікативного дискурсу. Актуальним постає визначення МЖ як типового способу побудови мовного коду, як компонента дискурсу, що є перехідною ланкою між МА та дискурсом.

Останнім часом усе частіше МЖ сприймають як прагматичну, соціопсихокогнітивну категорію мовного коду, тобто мову в процесах спілкування, формування дискурсів, яка включає в себе способи представлення типової ситуації у вигляді конкретних комунікативних тактик і комунікативних кроків розгортання дискурсів, а також як чинник організації і формалізації соціальної взаємодії [2, с. 53].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, МЖ є комунікативною категорією організації мовного коду, певною типізованою моделлю, що включає лінгвальні та екстралінгвальні чинники розгортання комунікативної взаємодії учасників дискурсивної спільноти, які реалізують певні комунікативні наміри у межах типової комунікативної ситуації. МЖ постає важливою категорією дискурсу і становить складну сукупність МА (у межах одного МЖ можуть реалізуватись кілька МА). Перспективою подальших досліджень може стати аналіз різних типологій МЖ, а також дослідження конститутивних ознак окремих МЖ у різних типах дискурсу.

Список літератури:

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250-296.
2. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів: ПАІС, 2005. – 264 с.
3. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 278 с.
4. Вежбицка А. Речевые жанры / Анна Вежбицка // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 99-111.
5. Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний / Ст. Гайда // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1999. – Вып. 2. – С. 103-111.
6. Гайда Ст. Проблемы жанра / Ст. Гайда // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация. – Пермь: Изд-во Пермского ун та, 1986. – С. 22-28.
7. Горелов И. Н. Основы психолингвистики: уч. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
8. Дементьев В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 600 с.

9. Дённингхаус С. Теория речевых жанров М. М. Бахтина в тени прагмалингвистики / С. Дённингхаус // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. – Вып. 3. – С. 104-118.
10. Долинин К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия / К. А. Долинин // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1999. – Вып. 2. – С. 7-13.
11. Китайгородская М. В. Речь москвичей: коммуникативно-культурологический аспект / М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова. – М: Ин т рус. яз. РАН, 1999. – 396 с.
12. Кожина М. Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) / М. Н. Кожина // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1999. – Вып. 2. – С. 52-61.
13. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2011. – 844 с.
14. Федосюк М. Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» / М. Ю. Федосюк // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: Арго, 1996. – С. 73-94.
15. Шмельова Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмельова // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1997. – Вып. 1. – С. 88 99.
16. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації: монографія / Т. В. Яхонтова. – Львів: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – 420 с.
17. Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings / Vijay K. Bhatia. – London: Longman, 1993. – 246 p.
18. Witosz Bożena Genologia lingwistyczna / Bożena Witosz. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005. – 261 s.

Матусевич Л.М.
Винницкий национальный медицинский университет
имени Николая Пирогова

СТАТУС КАТЕГОРИИ «РЕЧЕВОЙ ЖАНР» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация
В статье проанализированы разные подходы к определению понятия «речевой жанр». Описано ряд исследований, которые стали теоретическим основанием для развития концепции речевого жанра. Раскрыто природу речевого жанра как категории системной организации речи. Уточнено соотношение таких коммуникативных категорий языка, как речевой акт, речевой жанр и дискурс, которые пребывают в иерархических отношениях.
Ключевые слова: речевой жанр, речевой акт, дискурс, языковой код, коммуникация.

Matusevych L.M.
Vinnytsya National Pirogov Memorial Medical University

THE STATUS OF THE CATEGORY «SPEECH GENRE» IN MODERN LINGUISTICS

Summary
The article analyzes different approaches to the definition of «speech genre». It is described a number of studies that became a theoretical basis for the development of the speech genre concept. It is specified the correlation of such communicative categories of speech as a speech act, a speech genre and a discourse that remain in hierarchical connection.
Keywords: speech genre, speech act, discourse, language code, communication.

УДК 811.111:801.8

МОВНА ГРА ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО У ТВОРІ Л. КЕРРОЛЛА «ALICE IN WONDERLAND»

Наливайко Н.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Одним із основних напрямків представленого дослідження є комплексний аналіз художнього тексту, який включає в себе як причини порушення тієї чи іншої конверсаційної максими в кожному окремому випадку, так і механізм утворення комічного ефекту за допомогою авторських стилістичних прийомів загалом та мовної гри зокрема.
Ключові слова: порушення, конверсаційні максими, творення комічного, мовна гра.

Постановка проблеми. Комічне завжди було одним із предметів літературознавчого дослідження. Але з плином часу змінюється й наш менталітет і наше розуміння комічного. Змінюються не лише форми та засоби комічного, але також стилі авторів. Кожен автор використовує прийоми та способи вираження комічного, через що його стиль і мова стає унікальним і неповторним. Стиль окремого автора є особливим, тим не менш, можна знайти найбільш загальні риси вираження комічного авторами одного століття.

Одним із основних чинників творення комічного є успішність мовної взаємодії, що залежить від правильно підібраної комунікаційної стратегії. Для лінгвістичної прагматики вивчення умов співвідношення світу речей зі світом слів має велике значення, адже кожен мовець зацікавлений в максимально точному словесному описі світу речей і правильному розкритті сенсу слів співбесідника. Для гармонізації процесу спілкування важливо, щоб співрозмовники чітко усвідомлювали, якою має бути спільно прийнята мета обміну думками. Комунікативна поведінка обох сторін в процесі мовленнєвого акту базується на певних критеріях та принципах, а саме – критеріях істинності й щирості, та на принципах кооперації П. Г. Грайса. Постулати П. Г. Грайса регулюють порядок спільного оперування інформацією.

Особливістю казки Л. Керролла «Alice in Wonderland» є велика кількість стилістичних засобів та прийомів, які неоднозначно сприймаються читачами через глибинну структуру самого тексту. Вивчення процесів порушення усталених принципів мовної кооперації на матеріалі окремо взятого художнього твору та специфічних стилістичних засобів, які сприяють створенню комічного ефекту, сприяє оптимізації способів взаєморозуміння та відпрацюванні адекватної стратегії сприйняття тексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння комічного тексту є процесом дії думок людини, який направлений на побудову смислів, а також результатом, який був досягнутий завдяки цьому процесу. Ментальна обробка комічної інформації носить характер інтерпретації, і когнітивна специфіка комічного тексту пов'язана з діалогічністю як універсальною якістю творчого, яке пізнає процес мислення та мови. Гумор – це не зміст і значення, це – ефект, який виникає як результат його інтерпретації [5, с. 52]. Сучасні гумористи-професіонали, письменники, працівники театру та кіно, естради та цирку не керуються будь-якою з наявних теорій комічного і вважають, що зовсім не обов'язково керуватися якимись теоріями у їхній професії. Але це не означає, що теорія нам не потрібна взагалі. Теорія потрібна в будь-якій сфері людських знань. Не одна наука без теорії існувати не може. Теорія, перш за все, має пізнавальний характер, і знання її – один із елементів наукового світогляду загалом [1, с. 58]. Перший та основний недолік усіх теорій (переважно німецьких), вважає В. Пропп, – абстракціонізм, повна відстороненість. У більшості випадків такі теорії представляють собою мертві філософеми, які викладені складно, і зрозуміти їх неможливо [4, с. 35].

Спроб досягнути сутності комічного стосується достатньо велика кількість праць. Фундаментальні твори залишені Арістотелем («Риторика»), Т. Гоббсом («Левіафан»), І. Кантом («Критика чистого разуму»), Г. Спенсером («Фізіологія сміху»), А. Шопенгауером («Світ як воля і уява»), З. Фройдом («Дотепність і її відношення до неусвідомленого»), Д. Флагелом («Гумор і сміх»), М. Чойсі («Страх сміху»), А. Бергсоном («Сміх. Есе про сутність комічного»), А. Кестлером («Акт творчості»), М. Бахтіним («Франсуа Рабле і народна культура Середньовіччя і Ренессансу»), О. Луком («Гумор і дотепність, творчість»), Ю. Боревим («Про комічне») та багатьма іншими. Також за останні роки рівень інтересу до проблеми комізму значно виріс, про що свідчить велика кількість наукових праць у сфері етнографічних і історико-культурних досліджень (Дж. Доріпсон, Ч. Девіс, Д. С. Ліхачов, Є. М. Мелетинський, О. М. Панченко, В. Я. Пропп), психології (Р. В. Гіббс, М. В. Запорожець, Ю. Е. Іванова, П. Е. МакГі, Р. А. Мартін, В. Раскін), соціології (М. В. Бороденко, І. А. Бутенко, А. В. Дмитрієв, Л. І. Гришаєва, Ю. В. Латишев, Т. Лукман, М. Малкай), філології (М. В. Вербицька, В. М. Головко, С. О. Голубков, В. С. Манаков, М. В. Мусійчук, Г. Н. Поспєлов, Ю. О. Савіна).

Останнім часом зросла зацікавленість дослідників-лінгвістів до проблем, які пов'язані з вивченням факторів мови, які виявляють і регулюють емоційну сферу діяльності людини. Сучасним видається і звернення до стилістичних особливостей комічного тексту, які розширюють і поглиблюють вже відомі уявлення про специфіку функціонування мовних одиниць у художньому тексті і його дії на читача.

© Наливайко Н.Б., 2017

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених дослідженню цієї категорії й інтересу до вивчення постулатів П. Г. Грайса, практично відсутні дослідження, присвячені порушенню принципів мовної кооперації на ілюстративному матеріалі казки «Alice in Wonderland». Цей твір, безсумнівно, представляє значний інтерес з точки зору прагматики взагалі й теорії імплікатур зокрема, оскільки усі нестандартні діалоги і ситуації в тексті містять власну приховану мотивацію, і щоб оцінити комічний ефект, слід вдатися до суто лінгвістичного аналізу жартів та ситуацій комунікації.

В нашому дослідженні ми посилаємося на роботи як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: С. Левінсона, П. Г. Грайса, В. Я. Проппа, Дж. Колонезе, К. В. Вороніної, І. А. Котюрової та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Спрямованість дослідження на всю систему різнорівневих мовних засобів, що містить твір Л. Керролла «Alice in Wonderland» загалом та на дослідження мовної гри як засобу творення комічного зокрема визначила вибір основного підходу до досліджуваного явища. Це функціональний підхід, який розуміється в самому широкому сенсі як лінгвістичний опис, що відрізняється підкреслено функціональної орієнтацією, яка, на думку А.В. Бондарко полягає в тому, що «описуються угруповання різнорівневих мовних засобів за тим принципом, який визначається закономірностями функціонування мовних одиниць мови. Для цього використовуються засоби різних рівнів, організовані на семантичній основі» [1; 5].

Саме такий підхід дозволяє здійснити аналіз прийомів комічного і виокремлення мовної гри як ключового засобу творення комічного.

Мета статті – проаналізувати комічне як естетичну категорію, виявити порушення конверсаційних максим як джерела творення комічного ефекту, дослідити мовна гру як ключовий засіб творення комічного.

Виклад основного матеріалу. Категорія комічного здавна існує у свідомості людей. Вона проявляється і в усній, і в письмовій комунікації, а також зафіксована багатьма дослідниками. Вважають, що адекватний опис такої складної категорії, як комічне, не може бути досягнуто лише лінгвістичним описом, оскільки воно стосується різноманітних аспектів людського буття, і цим пояснюється той факт, що дослідження цієї категорії розглядалося й продовжує розглядатися з різних позицій: естетико-філософських, біосоціо-психологічних, соціокультурних, літературознавчих і лінгвістичних [6, с. 124].

«Комічне – це категорія естетики, що виражає в формі осміяння історично обумовлене (повне або часткове) невідповідність даного соціального явища, діяльності та поведінки людей, їх традицій і звичаїв об'єктивному ходу речей і естетичному ідеалу прогресивних громадських сил» [3; 237]. У даному дослідженні будемо дотримуватися цього визначення комічного, яке, на наш погляд, повною мірою відображає суть комічного. Комічне за своїм походженням, сутності та естетичної функції носить соціальний характер. Його витоки коренятся в об'єктивних суперечностях суспільного життя. Комічне може виявлятися по-різному: у невідповідності нового і старого, змісту і форми, мети і засобів, дії та обставин, реальної сутності людини та її думки про себе [3; 445].

В даному дослідженні будемо керуватися визначенням комічного, яке знаходимо в словнику літературознавчих термінів: *«…категорія естетики, що характеризує той аспект естетичного освоєння світу, який супроводжується сміхом без співчуття, страху і пригнічення»* [29]. Крім того, цитуючи статтю, подану в «Філософському енциклопедичному словнику», знаходимо наступне твердження: «…Явний комізм протистоїть прихованому, що грає велику роль в утворенні власне комічної ситуації» [33]. На вище зазначеному прихованому комізмі й базується комічність у казці-феєрії Л. Керролла «Alice in Wonderland».

Існують різноманітні прийоми творення комічного ефекту. У цьому дослідженні пропонуємо розглядати їх як наслідок порушення конверсаційних максим Грайса. Результати дослідження свідчать, що такі порушення приводять до появи наступних стилістичних засобів:

- алогізмів;
- нонсенсу;
- гри слів, яка часто спричиняє утворення каламбуру;
- іронії;
- розкладання (деформації) фразеологічних одиниць.

Особливу глибину і емоційність комічного ефекту спостерігаємо саме в результаті застосування письменником ефекту гри слів. Розглянемо походження даного поняття.

Мова – найважливіший інструмент культури, який, як і всі найперші види діяльності людського суспільства, переплітається з грою. Вперше термін *мовна гра* вжив австрійський філософ Л. Вітгенштейн. Під мовною грою він розумів «…єдине ціле: мова та дії, з якими вона переплітається» [8]. Згідно з цією теорією, елементи мови мають смисл лише як частина певної гри. Цей зміст актуалізується в конкретних ситуаціях вживання мови [10, с. 34]. Автор В. З. Санніков в своєму дослідженні, присвяченому даному питанню, називає мовною грою «…кожне навмисно незвичне використання мови (наприклад, для створення художнього ефекту)» [28, с. 45]. Він також визначає, що «мовна гра, як комічне в цілому, – це відступ від норми, щось незвичайне». Лінгвіст Т. О. Гридіна пропонує асоціативну концепцію мовної гри: ефект мовної гри зумовлений включенням знака до нового асоціативного контексту, який забезпечує прогноз сприйняття мовних одиниць з розрахунком на певну реакцію (реального або уявного) адресата [14, с. 145]. В. С. Виноградов вважає, що «мовна гра створюється завдяки вмілому використанню з метою досягнення комічного ефекту різноманітних співзвучень, певних або часткових омонімів, паронімів і таких мовних феноменів, як полісемія та зміна сталих лексичних зворотів» [7, с. 98]. Серед різноманітних форм мовної гри, які дослідники виділяють на сучасному етапі, нас цікавить каламбур.

Каламбур вважається одним з багатьох стилістичних прийомів створення експресивно-оцінних мовних одиниць [16, с. 53]. В підручнику

І. В. Кузнєцової знаходимо наступне визначення каламбуру: «... (фр. *«calembour»* – гра слів) стилістична фігура, в якій два різних значення одного слова або два схожі за звучанням слова використовуються для досягнення гумористичного або пародійного ефекту» [19, с. 74]. Українська дослідниця А. П. Коваль дає таке тлумачення каламбуру: «...стилістична фігура, яка виділяється специфічністю своєї мовної форми: слово вживається в такому лексичному оточенні, яке примушує сприймати його в двох планах, з двома значеннями, що надає думці несподіваного комічного напрямку. Каламбурне вживання слова надає особливої яскравості, емоційності всьому висловлюванню» [16, с. 54-55]. Для порівняння наведемо визначення зі словника літературознавчих термінів: «Каламбур – стилістичний прийом, за основу якого правлять омоніми, пароніми та будь-які форми полісемантичності; часто вживається в комічному та сатиричному контекстах» [29]. Деталлю, що забезпечує каламбуру успіх, так само як в випадку з нонсенсом, є ефект несподіванки [24].

З. Фрейд у своїй роботі «Остроумие и его отношение к бессознательному» відносить каламбури до найчисельнішої групи прийомів вираження комічного, так як до техніки виразу каламбуру висувається мінімум вимог порівняно зі справжньою грою слів [35, с. 39].

Надалі з'ясуємо, що ж відрізняє каламбур від власне гри слів. Так, К. Фішер чітко відмежовуючи каламбур від гри слів, стверджує, що каламбур – це невдала гра слів, тому що він грає словом не як словом, а як співзвуччям, а гра слів переходить від співзвуччя слів саме в слово, яке являє собою звукову картину з якою пов'язується той чи інший зміст [35, с. 47]. Каламбур не претендує на багатозмістовне вживання одного й того ж самого мовного матеріалу, на противагу цьому каламбур швидше побудований на повторенні вже відомого, тобто на аналогії слів.

Спочатку розглянемо приклади, які ілюструють утворення гри слів, оскільки значення цього поняття ширше за значення каламбуру і ґрунтується на ідентичності лексичних одиниць (полісемії):

The first question of course was, how to get dry again: they had a consultation about this, and after a few minutes it seemed quite natural to Alice to find herself talking familiarly with them, as if she had known them all her life.

Mouse: Ahem! Are you all ready? This is the driest thing I know. Silence all around, if you please. 'William the Conqueror, whose cause was favored by the pope, was soon submitted to by the English, who wanted leaders, and had been of late much accustomed to usurpation and conquest. Edwin and Morcar, the earls of Mercia and Northumbria…' [20, с. 57].

Порушено максиму релевантності, оскільки значення, в якому вжито «*dry*» в реактивній репліці, не відповідає значенню, в якому його вжито в репліці-стимулі – перше значення цього слова в стимулюючій репліці *«сухий»*, а в наступній – *«нудний»* [39]. Результатом порушення максими релевантності у цьому випадку є гра слів.

Звернемо увагу на уривок діалогу, в якому автор вдається до розкладання на компоненти ідіоматичного виразу:

Caterpillar: Explain yourself.

Alice: I cannot explain myself, I'm afraid, sir, because I'm not myself, you see [20, с. 82].

Продовжуючи діалог з Гусінню, Аліса порушує максиму якості, оскільки її заплутана відповідь на таке просте питання ставить співрозмовника в глухий кут і викликає ситуацію непорозуміння. До того ж, Аліса, «розкладаючи» фразеологічний зворот *«to explain oneself»*, який є неподільною одиницею, порушує максиму релевантності. В результаті даного обміну репліками спостерігаємо утворення гри слів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, робимо висновок, що гра слів в нашому дослідженні тлумачитиметься як стилістичний прийом, побудований на ідентичності мовних одиниць (сюди відносимо полісемію і розкладання фразеологічних зворотів).

Підсумовуючи вище наведені визначення каламбуру і гри слів, і порівнюючи дефініції різних дослідників, ми пропонуємо в нашому дослідженні, на противагу грі слів, тлумачити *каламбур як стилістичний прийом, побудований на різних формах подібності лексичних одиниць (омонімія, паронімія), використання якого передбачає порушення нормативного вживання мовних одиниць з метою досягнення певного естетичного ефекту (як правило комічного), і який за своїми функціональними характеристиками вужчий, ніж гра слів.*

Прослідкувати порушення максим кооперації, які призводять до створення ефекту гри слів та каламбуру в художньому тексті досить легко, адже обидва стилістичні прийоми вже власне своїм існуванням порушують вимогу уникати двозначності (максима способу) та висловлюватися максимально ясно і зрозуміло. Каламбур завжди помітний в комунікативних ситуаціях завдяки своїй експресивності та відхиленні від формальних правил мовного співробітництва, що надає мові особливу яскравість, емоційність і підсилює її виразні якості.

Список літератури:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Советская Энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Борев Ю. Б. Комическое и художественные средства его отражения / Ю. Б. Борев. – М.: 1958. – С. 298–353.
3. Бронский И. Ю. Об использовании фразеологических единиц английского языка для создания комического эффекта / И. Ю. Бронский // Вопросы филологии и истории преподавания иностранных языков. – Ставрополь, 1976. – С. 39-56.
4. Виноградов В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы / В. С. Виноградов. 2-е изд., перераб. – М.: Книжный дом «Университет», 2004. – 240 с.
5. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 79–128.
6. Вороніна К. В. Нонсенс в аспекті адресатно-адресатної взаємодії / К. В. Вороніна // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Карамзіна, 2009 – С. 102–107.

7. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.16. – С. 220–223.
8. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотипы и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
9. Демурова Н. М., Иванова Н. М. Хрестоматия по английской и американской детской литературе: Пособие для студентов педагогических институтов / Н. М. Демудова, Н. М. Иванова. – Л., 1965. – 320 с.
10. Коваль А. П. Практична стилістика української мови / А. П. Коваль. – К.: Вища школа, 1985. – 352 с.
11. Кэрролл Л. «Приключения Алисы в Стране Чудес» (на английском языке) / Л. Кэрролл. – М.: издательство «Прогресс», 1979. – 235 с.
12. Оден У. Х. Сегодняшнему «миру чудес» нужна Алиса / У. Х. Оден // Знание – сила, 1979. – Вып.7. – С. 50–54.
13. Патлач Г. В. Каламбур як різновид мовної гри в англійській, французькій, російській та українській стилістиці. Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/download/nauk_zapiski/2009_vipusk_81_chastyna_3_zamovlennya_5465_3.pdf>
14. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха / Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). (Собрание трудов В.Я. Проппа.) Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. – Издательство «Лабиринт», – М.: 1999. – 288 с.
15. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
16. Словник літературознавчих термінів. Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/bin4w.html>
17. Словник логіки: Режим доступу: <http://mirslovarei.com/content_log/>
18. Учебный словарь стилистических терминов: Часть 1. Режим доступу: < http://sigieja.narod.ru/stilslovar1.htm>
19. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
20. «Философский энциклопедический словарь». Режим доступу: http://dic. academic. ru/dic. nsf/enc_philosophy/2499/КОМИЗМ>
21. Фиртич Н. Льюис Кэрролл и русский алогизм / Н. Фиртич // Русский авангард 1910-1920-х годов в европейском контексте. – М.: Наука, 2000. – С. 245-252.
22. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – М., 1997. – 319 с.
23. Charles E. F. The origin and the development of the Pungent Colourful Phrases we all use / E. F. Charles // A Hog on Ice and other Curious Expressions / Litt. D. – Harper Collins Publishers, 1985. – P. 126–127.
24. Dolitsky M. Under the tumtum tree: From nonsense to sense, a study in nonautomatic comprehension / M. Dolitsky. – Amsterdam, 1984. – 119 p.
25. Gibbs R. W., O'Brien J. Psychological Aspects of Irony Understanding / R. W. Gibbs, J. O'Brien // Journal of Pragmatics 16. – North Holland. 1991. – P. 523-530.
26. Grice H. P. Logic and Conversation / H. P. Grice // Syntax and Semantic: Speech Acts (Cole P., Morgan J. L.). – New York: Academic Press, 1975. – P. 41–58.
27. Leech G. A Linguistic Guide to English Poetry / G. Leech. 1969. – 192 p.
28. http://dic. academic. ru/dic. nsf/enc_philosophy/2499/КОМИЗМ
29. http://www.russianlessons.net/dictionary/dictionary.php
30. http://www.answers.com/library/Dictionary-cid-2231148

Наливайко Н.Б.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЕ КОМИЧЕСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИИ Л. КЕРРОЛЛА «ALICA IN WONDERLAND»

Аннотация
Одним из основных направлений представленного исследования является комплексный анализ художественного текста, который включает в себя как причины нарушения той или иной конверсационной максимы в каждом отдельном случае, так и механизм образования комического эффекта с помощью авторских стилистических приемов в общем и языковой игры в частности.
Ключевые слова: нарушение, конверсационные максимы, создания комического, языковая игра.

Nalyvaiko N.B.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

LANGUAGE PLAY AS A MEANS OF COMIC CREATION IN THE WORK OF L. CARROLL «ALICE IN WONDERLAND»

Summary
One of the main direction of the present study is a comprehensive analysis of a literary text, which includes both the causes of violations of conversational maxima in a particular case and the mechanism of comic effect creation with the help of original stylistic devices in general and language play in particular.
Keywords: violation, conversational maxima, creation of comic effect, a language play.

УДК 378.147:811.111

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Науменко У.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Статтю присвячено дослідженню інноваційних методів викладання, міжкультурних та лінгвістичних аспектів ділової англійської мови. Окреслено коло лінгвістичних проблем, вирішення яких є принциповим для навчання професійно спрямованої англійської мови. Визначено пріоритети у використанні ділової англійської мови для міжкультурного спілкування.

Ключові слова: ділова англійська мова, міжкультурні та лінгвістичні аспекти, методи викладання, пріоритети.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку міжнародних зв'язків України у різноманітних сферах життєдіяльності вивів її на європейський та світовий простір, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають певних трансформацій щодо викладання іноземних мов, що вимагає переосмислення його цілей, змісту і технології, суттєвого оновлення мовної освіти та наближення реалій системи освіти в Україні до загальноєвропейських та світових стандартів.

В основі глобалізації, універсалізації та полікультуралізму лежить міжкультурне спілкування, яке в основному здійснюється англійською мовою, що набула останнім часом статусу міжнародної. Особливо широко використовується англійська мова у діловому спілкуванні для вирішення бізнесових проблем.

Розширення зв'язків України з зарубіжними партнерами робить нагальною потребу у висококваліфікованих спеціалістах. Актуальною стає підготовка фахівців, які б вміли брати активну участь у діловому спілкуванні іноземною мовою. Майбутні фахівці повинні набути навичок практичного оволодіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, обумовленої професійними потребами; одержування новітньої фахової інформації через іноземні джерела; користування усним монологічним та діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної, загальноекономічної та фахової тематики. Таким чином, метою навчання іноземної мови майбутніх спеціалістів є формування необхідної комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, розвиток комунікативних здібностей, мовленнєвотворчої діяльності іноземною мовою та підвищення загальної культури студента [2, с. 4].

Викладання ділової англійської мови розглядається нами як одна з галузей курсу «Англійська мова для спеціальних цілей» (ESP – English for Specific Purposes). Зважаючи на те, що зміни у структурі міжнародних відносин, глобалізаційні та міграційні процеси сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов, змінилась і мотивація до оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування. Відповідні зміни відбулися і в лінгвістичних та соціально-психологічних концепціях, що лежали в основі навчання англійської мови. Якщо метою лінгвістів було описати правила застосування мовних структур, тобто граматику мови, то завдяки новому зацікавленню іноземними мовами увага перемістилася від дослідження особливостей літературної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі [7, с. 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз методик викладання іноземних мов для спеціальних цілей показав, що існують дослідження з питань викладання іноземних мов для професійного спілкування з таких спеціальностей: економісти (Є. В. Мірошниченко, С. С. Іванникова), майбутні вчителі нефілологічних предметів (Л. І. Морська, О. Б. Тарнопольський), юристи (Л. Б. Котлярова, Г. П. Савченко), інженери (Г. О. Ємельянова, І. М. Гришина). Всі інші галузі професійного іншомовного спілкування потребують додаткових досліджень. Саме тому метою нашого дослідження є визначення міжкультурних та лінгвістичних чинників викладання ділової англійської мови майбутнім фахівцям інших спеціальностей.

Завданнями дослідження передбачається:

– з'ясування сутності поняття «ділова англійська мова»;

– окреслення кола лінгвістичних проблем, вирішення яких є принциповим для викладання професійно спрямованої англійської мови;

– визначення пріоритетів у використанні ділової англійської мови для міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей ставить перед викладачем найголовніше завдання – це обрати метод навчання. І.В. Рахманов детально дослідив та описав історію методів викладання іноземних мов, проте не слід забувати, що К.А. Ганшина, І.А. Грузинська, Ф. Аронштейн, В.Е. Раушенбах також досліджували цю тему. Головна проблема методики навчання іноземних мов приділяється пошуку найпродуктивнішого методу. Кожен метод має свої особливості, недоліки, позитивні сторони тому казати, що певний метод найкращий, на мою думку, недоцільно.

В залежності від історичного розвитку суспільства використовувалися певні методи викладання. Граматико-перекладний метод, чий розвиток був у 18-19 сторіччі, робив наголос на вивченні граматики, на відміну від лексико-перекладного, де основним завданням було вивчення лексики. Представниками граматико-перекладного методу були І. Мейдингер, Г. Оллендорф [1, с. 8].

© Науменко У.В., 2017

Основною метою викладання граматико-перекладного методу є читання та переклад текстів, розвиток логічного мислення на основі граматичних вправ. Викладання цього методу полягає у перекладі та вивченні граматики. Студенти мають знати на пам'ять та розуміти правила, застосовувати їх на практиці, а саме знаходити та відрізняти граматичні конструкції в текстах та вміти їх пояснювати. Хотілося б наголосити на тому, що студенти технічних спеціальностей мають логічне мислення, завдяки якому сприймання граматичних формул стає більш легким. Для деяких спеціалістів, наприклад програмістів, важливо знати іноземну мову для того щоб описувати програми, для них менш важливим є спілкування і тому саме граматико-перекладний метод найбільш доцільній у навчанні таких студентів. Завдяки математичному складу розуму вони з легкістю відтворюють граматичні конструкції у своїх перекладах.

На відміну від граматико-перекладного методу, лексико-граматичний метод відсував на другий план граматику, приділяючи більшу увагу лексиці. Нові слова засвоювались шляхом заучування. На основі цього методу були розроблені підручники для самостійного вивчення іноземної мови.

Обидва методи мають свої недоліки. Так, наприклад граматико-перекладний метод мало приділяв увагу саме на оволодіння мови, на спілкування, оскільки основною метою залишалося вивчення правил та розуміння конструкцій. Проте найголовнішим залишається навчити студентів іноземній мові, поділитися з ними своїми знаннями, створити усі умови для навчання. Не забуваючи, про психологічні властивості та вік студентів, про мету та тривалість навчання.

Велика увага в рамках сучасного вивчення іноземних мов повинна приділятись європеїзації змісту навчання, яке включає:

– ознайомлення з соціокультурним портретом Європи та України як європейської держави;

– розширення знань про загальноєвропейські цінності (демократичні свободи, права людини в суспільстві, прагнення до ненасильницького розв'язання міжнародних і соціально-економічних конфліктів, досягнення рівності можливостей індивіда, його економічної, соціальної і законодавчої захищеності в суспільстві);

– ціннісно-орієнтаційна інтерпретація понять «якість життя», «європейська ідентичність», «європейські цінності» у загальноєвропейському контексті;

– відкритість у ставленні до інших культур («культура без кордонів»), вивчення до традицій і звичаїв інших народів, виховання поваги до них, готовності до досягнення взаєморозуміння, узгодження інтересів, створення і втілення спільних економічних проектів, вивчення стилю життя у європейській та євразійській цивілізаціях у контексті діалогу культур.

Поняття «ділова англійська мова» більшістю дослідників розглядається як «Business English», призначений для професійного спілкування економістів, менеджерів, банкірів. У той же час аналіз розмовних тем, що пропонуються для спеціалістів згаданих вище професій, свідчить, що деякі з них є необхідними й для спеціалістів інших напрямів. Так, перелік тем, наведений у Програмі з англійської мови для професійного спілкування [8, с. 10], містить такі теми: розмова по телефону; ділове листування; знайомство; збори; банківська справа та фінансування; переговори; презентація; маркетинг; менеджмент; імпорт та експорт; контракти; міжнародний бізнес; офіс; інтерв'ювання людей; звернення щодо працевлаштування; розподіл і доставка товарів; малий бізнес та франшиза; організація компанії; реклама; відрядження, готель; призначення на посаду; страхування; сервіс.

На нашу думку, такі теми як розмова по телефону, ділове листування, переговори, звернення щодо працевлаштування повинні розроблятись і для викладання професійно спрямованої англійської мови студентів усіх спеціальностей, оскільки в процесі майбутньої фахової діяльності їм доведеться займатись і малим бізнесом, і призначенням на посаду, і контрактами, не кажучи вже про відрядження, готель тощо. Саме тому ми поділяємо думку дослідниці Р.О. Гришкової, яка вважає, що традиційне поняття «ділова англійська мова» має бути доповнене елементами, що відображають особливості професійного спілкування в різних сферах діяльності, та розглядатись з позицій викладання іноземних мов для спеціальних цілей [4, с. 36].

Як зазначається в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, навчання будь-якої іноземної мови включає три основні аспекти: соціально-психологічний, педагогічно-методичний та лінгвістичний [6, с. 13].

У даній статті приділяється увага на визначення лінгвістичних проблем, вирішення яких є необхідним для викладання професійно спрямованої англійської мови, оскільки швидко змінювані ситуації в усіх сферах життя знаходять своє відображення, перш за все, в мові. Якщо у викладанні загальної англійської мови зміни вплинули на розширення кола усних тем, впровадження комунікативного підходу, перехід до ситуативного мовлення, то у викладанні ділової англійської її лінгвістичні аспекти виявились поза межами досліджень вітчизняних учених.

Водночас у зв'язку з бурхливим розвитком міжнародних стосунків та залученням все більшої кількості людей до міжнародної співпраці, в англійській мові, що використовується як мова міжнародного співробітництва, відбуваються значні зміни. Це збільшення кількості «international words», які в перекладі українською мовою потребують окремого пояснення. Останнім часом увійшли в обіг та набувають поширення такі слова як моніторинг, екзіт-пол (exit-poll – опитування виборців на виході з виборчої дільниці), піар (PR–public relations), медіація (mediation – посередництво у досудовому вирішення спірних питань), іміджмейкер та іміджологія, CV (curriculum vitae – стислий виклад кар'єрних та особистих досягнень), аплікаційна форма та ін. Нейтральні за своїм значенням слова часто набувають негативного забарвлення, використовуються для створення непривабливої характеристики опонентів, що призводить до дискредитації понять, наприклад: підступні іміджмейкери, чорний піар тощо. Від чіткого розуміння лексичних одиниць залежить їх правильне вживання в усній та письмовій формах ділової комунікації.

У зв'язку з новими вимогами до володіння іноземною мовою, визначеними у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [6], змінюються й підходи до викладання мови. Якщо наприкінці минулого століття в методиці навчання іноземних мов в Україні беззаперечно панував комунікативний підхід, то нові потреби XXI століття – необхідність працювати з документами, написаними іноземною мовою, проводити презентації, володіти алгоритмом організації переговорів, уміти вести переписку з іноземними офіційними організаціями, знати особливості регулятивного стилю в спілкуванні з іноземними партнерами – вимагають пошуку інших сучасних підходів до викладання іноземних мов.

Лінгвістичний аспект викладання англійської мови тісно пов'язаний з використанням ділової англійської мови для міжкультурного спілкування. Згідно зі Стратегією навчання іноземних мов в Україні, комунікативна здатність людини поряд з мовною, мовленнєвою, дискурсивною та стратегічною компетенціями ґрунтується також на соціокультурній та соціолінгвістичній компетенції: маються на увазі «знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії» [8, с. 13].

У Європі великого розголосу набули результати дослідження Г. Хофстеде, здійсненого для IBM. Він ідентифікував виміри інтеркультуралізму, що впливають на світ бізнесу: дистанція до влади, колективізм/індивідуалізм, жіночий/чоловічий характер, уникнення невизначеності; довго/короткострокова орієнтація, а також визначив позиції, які є важливими для британців у їх взаємодії з представниками інших культур [5]:

– визначення комфортної зони, кінестетика, візуальний контакт;

– час: є культура поліхронічною чи монохронічною, дотримання deadlines;

– колективізм/індивідуалізм: як приймаються рішення – індивідуально/ колективно;

– суспільна та приватна сфери: наскільки далеко соціалізація проникає в бізнес;

– прямота та ввічливість: кружляти навколо теми чи зразу приступати до справи;

– статус: коли доцільно звертатись на перше ім'я та чи вказувати титул;

– стиль презентацій: що важливіше – стиль чи зміст; де і коли доцільний гумор.

У нашому дослідженні ми використали ці показники для опитування українців, які мають досвід професійного спілкування з іноземцями. Анкетування, в якому брали участь студенти та викладачі вищих навчальних закладів, які повернулись після стажування за кордоном, свідчить, що в кожній країні існують свої пріоритети щодо стилів комунікативної поведінки в бізнесі.

Серед досліджених нами показників п'ять є вербальними, тобто мають словесне втілення. Саме тут і переплітаються лінгвістичні й міжкультурні фактори навчання ділової іноземної мови, оскільки звернення, ухвалення рішень, соціалізація, бізнес та стиль презентацій, не кажучи про ввічливість, прямоту та доречність гумору потребують знання необхідних розмовних формул та кліше, які уможливлюють спілкування, сприяють взаєморозумінню і налаштовують на подальшу співпрацю. Саме тому в практику викладання професійно спрямованої англійської мови нами широко впроваджуються рольові ігри з вживанням різних форм звернення, які провокують студентів діяти в ситуаціях, коли треба ухвалювати рішення, налагоджувати справи з удаваними зарубіжними партнерами, зважаючи на особливості манери комунікативної поведінки, ухваленими у відповідній країні.

При використанні мови домінує одна мета: отримати інформацію, запросити інформацію, спонукати до дії, виразити почуття і т.д. Така матеріалізація актів комунікації може набирати різноманітних форм вираження, від найпростіших до найскладніших. Рольові ігри, конференції, інтерв'ю, симпозіуми, дискусії як форми проведення аудиторних занять з англійської мови дають максимальний поштовх для актуалізації інтересу та мотиваційного спрямування комунікативної діяльності студентів і викладачів університетів.

Основним видом навчальної діяльності, що сприяє розвитку комунікації іноземною мовою, є безперервна ділова гра. Це постійне моделювання та розігрування певних ситуацій, що підвищують активність студентів під час навчання.

Не можна досягти великих успіхів у викладанні ділової іноземної мови без самостійної роботи, у процесі якої студенти самостійно чи з допомогою викладача оволодівають навчальними програмами. Це сприяє розвитку творчого мислення, удосконаленню навичок читання й письма.

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 такі форми роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. Для систематизації термінів із метою їх кращого запам'ятовування та подальшого застосування в атаках комунікації пропонується ціла низка ефективних методичних прийомів: brain storm (мозкова атака), warming-up activity (комплексна діяльність, спрямована на підвищення зацікавленості і створення мотиваційного середовища для студентів), think-pair-share (обмін думками), pair-interviews (парні інтерв'ю) та інші.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті нашого дослідження було з'ясовано, що поняття «ділова англійська мова» має бути доповнене елементами, що відображають особливості професійного спілкування в різних сферах діяльності. Пріоритетами у викладанні ділової англійської мови для міжкультурного спілкування мають бути знання особливостей національного характеру та норм комунікативної поведінки народу, з яким передбачається встановлення ділових стосунків, а також сформовані в процесі вивчення іноземної мови навички поважного ставлення до представників інших культур, позбавлення культуроцентризму та готовність до взаєморозуміння й співпраці.

Список літератури:

1. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
2. Биконя О. П. Ділова англійська мова / О. П. Биконя. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 312 с.
3. Бойко А. І. Конкурентоспроможність освіти як показник її ефективності та якості / А. І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 16–21.
4. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: [монографія] / Р. О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 614.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – К.: Ленвіт. – С. 23.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кол-в авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

Науменко У.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация
Статья посвящена исследованию инновационных методов преподавания, межкультурных и лингвистических аспектов делового английского языка. Выделен круг лингвистических проблем, решение которых принципиально для обучения профессиональному английскому языку. Определены приоритеты в использовании делового английского для межкультурного общения.
Ключевые слова: деловой английский язык, межкультурные и лингвистические аспекты, методы обучения, приоритеты.

Naumenko U.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING BUSINESS ENGLISH

Summary
The article is devoted to the research of cross-cultural and linguistic aspects of teaching business English. The circle of linguistic problems the solution of which is principal for teaching professional English. Priorities in using business English for cross-cultural communication are defined.
Keywords: business English, cross-cultural and linguistic aspects, teaching methods, priorities.

УДК 378.147:811'27

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Овчаренко Л.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті обґрунтовується необхідність професійної спрямованості навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей. З'ясовується дефініція «професійно-спрямований підхід до навчання іноземної мови», розкриваються особливості відбору змісту навчального матеріалу, форм і методів професійно спрямованої іншомовної підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей у педагогічному вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійно-спрямований підхід, навчання іноземної мови, іншомовна комунікативна компетенція, майбутні учителі природничо-математичних спеціальностей.

Постановка проблеми. Соціальні, економічні та політичні перетворення в Україні, інтеграція вітчизняної вищої школи в європейський освітній простір, Болонський процес актуалізували завдання подальшої модернізації системи вищої професійної освіти в цілому та іншомовної професійно-орієнтованої підготовки зокрема.

У недавньому минулому іноземна мова розглядалася як дисципліна, метою якої було підвищення рівня загальної культури, ерудиції фахівця. Натомість сьогодні знання іноземної мови – нагальна потреба будь-якого випускника вищого навчального закладу. Вимогою часу є передовсім активне володіння майбутнім фахівцем професійно-орієнтованим усним мовленням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійно спрямованої іншомовної підготовки студентів є багатовимірною та різноаспектною, про що свідчить активізація наукових пошуків у площині фахового становлення майбутніх учителів, оволодіння ними основними професійними компетенціями, необхідними для майбутньої педагогічної діяльності (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Жуковський, В. Ковальчук, В. Луговий, В. Майборода, О. Овчарук, О. Пєхота та ін.). Теорію і практику навчання іноземних мов у вищій школі ґрунтовано досліджували І. Бім, О. Волченко, П. Гальскова, Р. Гришкова, І. Закір'янова, В. Калінін, Г. Китайгородська, З. Коннова, А. Максименко, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Н. Мукан, Л. Морська, С Ніколаєва та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нові підходи до професійної підготовки педагогів вимагають кардинального перегляду системи навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ), зумовлюють необхідність використання оновленого змісту, інноваційних форм, методів і технологій навчання, які забезпечують максимальну ефективність реалізації сучасних освітніх програм іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей, що невдовзі працюватимуть у новій українській школі.

Мета статті. Проаналізувати стан сучасного іншомовного професійно спрямованого навчання, обґрунтувати цілі та виявити змістові та організаційно-методичні аспекти іншомовної підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей у педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Розвиток теорії і практики навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей відображає тривалу історію трансформацій у підходах до організації освітнього процесу та пошуку ефективних науково-методичних концепцій іншомовної підготовки. Зміну методичних підходів і технологій навчання іноземних мов студентів природничо-наукових спеціальностей слід розглядати в широкому контексті того, що відбувається в сучасному глобалізованому світі загалом і зокрема у галузі вітчизняної педагогічної освіти, яка стоїть на порозі кардинальної модернізації.

Аналіз досліджень професійної спрямованості процесу навчання іноземних мов виявив суперечності між вимогами стандарту вищої педагогічної освіти щодо володіння майбутніми вчителями природничо-математичних спеціальностей навичками іншомовної комунікації та архаїчними методами, технологіями і формами організації освітнього процесу у педагогічних ВНЗ, відсутністю системної й цілісної підготовки педагогічних працівників з високорозвиненою іншомовною комунікативною компетентністю.

Практика викладання іноземних мов для немовних спеціальностей у вітчизняних педагогічних ВНЗ свідчить про те, що, незважаючи на загальне визнання необхідності розвитку комунікативної спрямованості у навчанні іноземних мов, здебільшого в центрі уваги викладачів постає формування у студентів умінь і навичок, необхідних для читання та перекладу фахової літератури. Така спрямованість навчання недостатньо сприяє оволодінню студентами реальною практикою професійно-орієнтованої комунікації. Водночас, недостатньо уваги приділяється розвитку навичок міжкультурної комунікації, обговоренню існуючих міжкультурних і професійних відмінностей, що не дозволяє говорити про формування повноцінної іншомовної комунікативної компетентності.

Відзначимо й інші вагомі причини, які значною мірою ускладнюють процес, знижують ефективність іншомовної професійно-спрямованої підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей:

– різний рівень базової підготовки абітурієнтів з іноземної мови (недостатня підготовка у більшості першокурсників або її повна відсутність та наявність групи студентів зі спеціальною під-

© Овчаренко Л.Р., 2017

готовкою – випускників спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням іноземної мови);

– нездатність студентів використовувати попередньо засвоєні знання й уміння з іноземної мови в професійно-орієнтованих умовах і ситуаціях;

– застарілий зміст більшості традиційних навчальних посібників і відсутність сучасних професійно-орієнтованих підручників з іноземної мови для окремих педагогічних спеціальностей;

– недостатнє забезпечення навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей сучасними аудіовізуальними засобами та слабка матеріальна база для використання нових інформаційних технологій навчання, що не дозволяє раціонально організувати ефективний освітній процес як у межах аудиторних занять, так і в умовах самостійної роботи студентів;

– недостатня кількість годин, які відводяться на практичні заняття з іноземної мови та їх нераціональний розподіл;

– низький рівень мотивації студентів молодших курсів до вивчення іноземної мови через неусвідомлення ними перспектив і можливостей цієї навчальної дисципліни для професійного й особистісного розвитку;

– недостатній рівень методичної та лінгвістичної підготовки викладачів, які здебільшого зорієнтовані на використання застарілих методик і технологій навчання іноземним мовам;

– відсутність інтердисциплінарної координації між загальноуніверситетською кафедрою іноземних мов та профілюючими кафедрами, які здійснюють професійно-орієнтовану підготовку майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей;

– відтік кваліфікованих кадрів з кафедр іноземних мов, пов'язаний як з низьким рівнем оплати праці викладачів, так і з відсутністю реальних перспектив кар'єрного зростання.

Як результат, випускники немовних педагогічних спеціальностей здебільшого зазнають серйозних труднощів не лише при виконанні об'єктивно складних видів мовленнєвої діяльності (участь у дискусіях, виступи з доповідями і повідомленнями, анотування, реферування професійних текстів та ін.), а й у найелементарніших ситуаціях спілкування іноземною мовою.

У нових Державних стандартах вищої педагогічної освіти, які нині перебувають на стадії громадського обговорення, наголошується на врахуванні фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності в галузі загальної освіти. Тобто особливої актуальності набуває професійно-спрямований підхід до навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, який передбачає формування у них здатності до вільного іншомовного спілкування в конкретних освітньо-професійних, наукових та міжкультурних сферах і ситуаціях.

Дефініція «професійно-спрямований підхід до навчання іноземної мови» нами використовується для позначення процесу викладання іноземної мови для майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей, зорієнтованого на читання літератури з фаху, вивчення професійної лексики та термінології, а головне – на іншомовне спілкування в сфері професійно-педагогічної та наукової діяльності. У зв'язку з орієнтацією України в освітній і науковий європейський простір сьогодні таке іншомовне спілкування відбувається як в офіційній, так і в неофіційній формах, у ході індивідуальних і групових контактів педагогів, у вигляді виступів на науково-практичних конференціях та освітянських форумах, під час обговорення культурно-просвітницьких проектів, укладанні угод про співпрацю між навчальними закладами тощо. Тому іншомовна підготовка передбачає передовсім формування комунікативних умінь, які б дозволили майбутнім педагогам здійснювати професійні контакти іноземною мовою в різних сферах і ситуаціях.

Метою навчання іноземної мови майбутніми вчителями природничо-математичних спеціальностей є «досягнення ними рівня, достатнього для практичного використання цієї мови в майбутній професійній діяльності» [1, с. 39]. Модернізація системи іншомовної підготовки студентів природничо-наукових спеціальностей у педагогічних ВНЗ зумовлює подальшу конкретизацію цілей навчання іноземних мов, що спрямовані на розвиток:

1) мотивації до навчання іноземної мови, що ґрунтується на розумінні її необхідності для майбутньої педагогічної професії та науково-дослідницької діяльності;

2) компенсаторних умінь, які будуються на знанні комунікативних стратегій і тактик, що дозволяють при обмеженому володінні іншомовними знаннями адаптуватися до комунікативної ситуації;

3) інформаційних умінь з пошуку, класифікації, систематизації, подальшої обробки та інтерпретації отриманої іншомовної інформації з метою її використання у майбутній професійній діяльності при розв'язанні комунікативних завдань;

4) комплексних умінь: а) здійснювати комунікацію з установкою на пороговий рівень володіння іноземною мовою; б) сприймати на слух і візуально автентичні професійно-спрямовані тексти різних жанрів і видів, розуміючи глибину закладеної в них інформації; в) використовувати отримані знання з іноземної мови за профілем обраної спеціальності для свого професійного зростання; г) оперувати оригінальним іншомовним матеріалом, а також виділяти головне, аналізувати, зіставляти, знаходити подібне та різне, встановлювати взаємозв'язки, використовувати отримані знання відповідно до комунікативної ситуації; д) організовувати самонавчання іноземної мови та самовдосконалення іншомовних комунікативних умінь.

Практичне оволодіння іноземною мовою репрезентує лише один бік професійно-спрямованого навчання. На нашу думку, іноземна мова має стати не лише об'єктом засвоєння, а й засобом розвитку професійних умінь. Це передбачає розширення поняття професійна спрямованість навчання іноземної мови, яке включає ще один компонент – професійно-орієнтовану спрямованість змісту навчального матеріалу. Цей компонент розкриває сутність професійно-спрямованого навчання іноземної мови, яке полягає в її інтеграції з фаховими дисциплінами, метою якої є отримання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості.

В іншомовному професійно-спрямованому навчанні в основі відбору змісту навчання іноземн-

ної мови студентів природничо-математичних спеціальностей, на наш погляд, головними є такі принципи:

1) методичної доцільності використання навчального матеріалу для розв'язання поставлених завдань;

2) адекватності відібраних текстів не лише країнознавчій тематиці, а й професійній специфіці;

3) мінімізації змісту навчального матеріалу загального характеру та його переорієнтації на майбутній педагогічний фах;

4) доступності засвоєння навчального матеріалу в пропонованих умовах освітнього процесу та ін.

Професійно-спрямоване навчання іноземної мови учителів немовних спеціальностей вимагає нового підходу до відбору змісту, який має бути зорієнтований на останні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення у природничо-математичних і педагогічних галузях, безпосередньо стосуватися професійних інтересів майбутніх педагогів, надавати їм можливість для професійного зростання. У змісті та способах проектування навчальної дисципліни повинні відображатися не лише поняття, закони і факти відповідної науки (математики, фізики, біології, педагогіки, психології та ін.), а й спосіб мислення та методи пізнання, якими ця наукова галузь користується. Іноземна мова, будучи професійно-спрямованою навчальною дисципліною, повинна проектуватися не просто як знакова система та діяльність з її засвоєння, а як предмет професійної діяльності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей.

Цілком погоджуємося із думкою Н. Микитенко [2], яка пропонує в зміст навчання іноземної мови включати:

1) сфери комунікативної діяльності, теми і ситуації, мовні дії та мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість підготовки студентів;

2) мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення і навички оперування ним;

3) комплекс спеціальних мовних умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, в т.ч. у ситуаціях професійного і ділового спілкування, спільної виробничої та наукової роботи;

4) систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається.

Зважаючи на вище викладене, можна виділити такі структурні елементи змістовного компонента професійно-спрямованого навчання іноземної мови:

1) комунікативні вміння з усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма) на основі загальної та професійної лексики; кінцевою метою професійно-спрямованого навчання діалогічного мовлення має бути розвиток вміння вести бесіду, знаходити та обмінюватися інформацією професійного характеру з певної теми тощо;

2) монологічне мовлення, що полягає у формуванні вмінь створювати різні жанри монологічних текстів (повідомлення інформації професійного характеру, виступ з доповіддю, розширені висловлювання під час дискусії, обговорення, як з попередньою підготовкою, так і без неї);

3) аудіювання, яке передбачає формування вмінь сприйняття та розуміння висловлювань співрозмовника іноземною мовою, що виникає в монологічній формі або в процесі діалогу відповідно до певної реальної професійної ситуації;

4) читання, що полягає у формуванні вмінь володіння всіма видами читання публікацій різних функціональних стилів і жанрів, в т. ч. спеціальної фахової літератури.

Отже, професійно-спрямований підхід до навчання іноземної мови, який дозволяє отримувати високі результати, пов'язаний: по-перше, з вирішенням проблеми взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності; по-друге, з умінням організувати мовну взаємодію відповідно до свого комунікативного наміру; по-третє, з практичним володінням набором ситуативних соціальних і професійних ролей; по-четверте, з розвитком мовної здатності реалізувати осмислену комунікацію, коли в центрі уваги студентів знаходиться передовсім зміст розмови, а не граматичні та інші мовні правила. Реалізація такого підходу в значній мірі сприяє формуванню комунікативної компетентності, умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, які забезпечують високий рівень сформованості навичок усного і письмового спілкування іноземною мовою.

Професійно-орієнтоване навчання передбачає спрямованість не лише змісту навчальних матеріалів, а й діяльності, яка містить форми, методи, технології навчання студентів іноземної мови. Перехід від регламентованих, програмованих форм і методів організації освітнього процесу до розвивальних, проблемно-пошукових, дослідницьких забезпечує стимулювання пізнавальних мотивів до майбутньої професійної діяльності та створює умови для творчості в навчанні іноземної мови. Професійна спрямованість такої діяльності вимагає: по-перше, інтеграції дисципліни «Іноземна мова» з профілюючими професійно-орієнтованими дисциплінами; по-друге, ставить перед викладачем іноземної мови завдання навчити майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей на основі інтердисциплінарних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань і вмінь; по-третє, передбачає використання інноваційних форм, методів, технологій навчання, здатних забезпечити формування у студентів необхідних професійних компетенцій, у т.ч. іншомовних.

Для ефективного формування професійно-спрямованої комунікативної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей важливим є створення на заняттях з іноземної мови середовища іншомовного спілкування. Оскільки навчальний матеріал, що пропонується студентам на слух, служить моделлю реального мовного середовища, прилучає студентів до активної іншомовної діяльності. Програма навчання іноземної мови повинна будуватися з урахуванням поступового зростання складності мовних операцій студентів з навчальним матеріалом [3]. При цьому актуальною стає реалізація ідеї об'єднання двох завдань на початковому етапі: навчання аудіювання і на його основі навчання іншомовного спілкування. Сприймаючи мову на слух, студенти заглиблюються в середовище іноземної мови,

в них формуються механізми її сприйняття та розуміння, внутрішня мова з використанням засобів нового мовного коду, знання усіх аспектів іншомовної комунікативної системи. Спілкування вимагає сприйняття і розуміння мови співрозмовника на слух, тому цілеспрямований розвиток умінь і навичок аудіювання є домінуючою метою навчання іноземної мови на початковому етапі іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей.

Ефективність процесу навчання іноземної мови майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей зумовлюється не лише відбором відповідного змісту, організаційних форм і методів, а й інноваційною діяльністю викладача іноземної мови, зокрема: умінням педагога навчати за допомогою проектних методик, ставити перед студентами проблемні завдання, використовувати весь арсенал комп'ютерних технологій для проведення відеоконференцій, телемостів, дискусійних вебінарів на іноземних мовах тощо.

Отже, нами виокремлено провідні методи навчання іноземної мови майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей:

1) комунікативний метод (контекстно-ситуативне оволодіння вміннями і навичками іншомовної діяльності);

2) метод активізації (колективна взаємодія учасників навчального процесу);

3) проектний метод (націлюють студентів на проведення самостійної науково-дослідницької роботи);

4) метод ділових і рольових ігор (моделювання реальних ситуацій професійного спілкування);

5) метод самооцінки (дозволяє виявляти власні досягнення і прогалини);

6) метод оцінки якості сформованості іншомовної комунікативної компетентності (монологічне, діалогічне мовлення, аудіювання, читання, писемне мовлення).

Висновки та перспективи подальших досліджень. В сучасних умовах іншомовне спілкування стає важливим компонентом майбутньої професійної діяльності вчителів природничо-математичних спеціальностей, у цьому зв'язку особливої актуальності набуває професійна спрямованість навчання іноземної мови в педагогічних ВНЗ.

Професійно-спрямованість освітнього процесу вимагає підпорядкування цілей навчання іноземної мови цілям вищої педагогічної освіти і відповідно розробки системи навчання, орієнтованої на практичні потреби майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. Основою іншомовного навчання студентів повинен стати тісний взаємозв'язок професійно-орієнтованих дисциплін та іноземної мови, а результатом – високий рівень сформованості іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентності, вміння адекватно діяти в умовах освітньо-професійного спілкування, обговорювати педагогічні й освітянські проблеми, навички роботи з різною іноземною інформацією професійного і дослідницького характеру.

Список літератури:

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія / Р. О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
2. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / Н. О. Микитенко; за наук. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / укл.: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

Овчаренко Л.Р.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация
В статье обосновывается необходимость профессиональной направленности обучения иностранным языкам будущих учителей неязыковых специальностей. Выясняется дефиниция «профессионально-направленный подход к обучению иностранному языку», раскрываются особенности отбора содержания учебного материала, форм и методов профессионально направленной иноязычной подготовки студентов естественно-математических специальностей в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессионально-направленный подход, обучение иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция, будущие учителя естественно-математических специальностей.

Ovcharenko L.R.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

Summary
The article justifies the need for the professionally-oriented teaching of a foreign language to the future teachers of non-linguistic specialties. Itclarifies the definition of «professionally-oriented approach to teaching a foreign language», reveals the selection peculiarities of the content of the educational material as well as forms and methods of professionally-oriented foreign language training of the students of natural and mathematical disciplines at a pedagogical university.
Keywords: professionally-oriented approach, teaching a foreign language, foreign language communicative competence, future teachers of natural and mathematical disciplines.

УДК 373.3:51

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ

Орел О.В.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Досліджено теоретичні питання формування математичної компетентності молодших школярів. Розглянуто історичний аспект формування математичної компетенції у молодших школярів. Виокремлено дослідження відомого українського методиста-математика, доктора педагогічних наук І. Тесленка. Проаналізовано програму з математики для початкової школи, в якій зазначено основні предметні геометричні компетенції, які повинен набути учень початкової школи. Розкрито основні інтерактивні технології, які використовуються вчителями для формування ключових математичних компетентностей молодших школярів.
Ключові слова: компетентність, математична компетентність, компетентісний підхід, ключові математичні компетентності, інтерактивні технології.

Сьогодні перед школою стоїть непросте завдання: підготувати випускника, здатного творчо мислити, вміти приймати самостійні рішення, розв'язувати різні життєві проблеми та вміло адаптуватися до будь-яких умов життя. Для самореалізації та реалізації своїх інтересів спеціаліст будь-якої професії повинен мати високий рівень освітніх знань, вміти нестандартно мислити та прагнути до самостійного поповнення своїх знань, тобто до самоосвіти та орієнтуватися в потоці інформації.

Постановка проблеми. Задача школи, згідно вимог часу – готувати учнів до самостійного учіння, тому уміння учнів учитись – ключова компетентність шкільної освіти. Математика – один з обов'язкових предметів початкових класів. Вона в подальшому стає основою природничо-математичних наук. Визнання математики обов'язковим навчальним предметом загальноосвітньої школи безпосередньо пов'язане з її роллю в науково-практичній діяльності людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ключових, загально предметних та предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців – І. Тесленка, Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Вченими визначено зміст основних дефініцій «компетентність» та «компетенція», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Довгий час у вітчизняній системі освіти домінував знаннєвий підхід, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації) умінь і навичок. Державний стандарт загальної початкової освіти [5] ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого та компетентісного підходів. Компетентісний підхід на перше місце ставить не інформованість учнів, а здатність організувати свою діяльність. Для учнів важливим має стати досвід, особисте ставлення до діяльності та вміння практично застосовувати набутий досвід в нових ситуаціях.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розв'язання проблеми формування математичної компетенції в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ефективність початкової освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання визначено у Дер-

© Орел О.В., 2017

жавному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.), вимогах до засвоєння програмового змісту з кожного навчального предмета (2012 р.), до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2014 р.). Нині постає потреба у визначенні резервів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентнісного підходу і розкритті механізмів їх використання у професійній діяльності педагогів.

На нашу думку, велику увагу потрібно приділяти організації дитячого колективу, формуванню в учнів бажання і уміння здобувати знання, ставитися до навчання як до серйозної, відповідальної та наполегливої справи. Радість і захоплення викликає у дітей підготовка до різних подій: пошук цікавої інформації, гарних пісень, віршів. Ця робота допомагає в самореалізації кожній дитині. Щоб процес навчання був більш емоційним, результативним, обов'язково має бути зворотній зв'язок [6, с. 220].

Найбільш повинна привертати увагу дітей класна дошка. Краще, щоб вона була складною. Таку дошку легко перетворити на скриньку, закриту книжку, пересувний елемент (коли одна робоча дошка ховається за другою за допомогою механізму). Елементи загадковості у навчально-виховному процесі підвищують інтерес до предмета. В той же час неприпустимо засмічувати її зайвою інформацією та наочністю, яка заважатиме дитині зосередитись на головному. Кожен елемент наочності повинен бути використаний. Якщо ж без нього можна обійтися – то він не потрібен [6, с. 221]. Не всі школи оснащені сучасними інтерактивними дошками. Можна придбати металеву дошку, на яку стане зручно кріпити наочність за допомогою магнітів чи використовувати плазмові телевізори, на які виводити важливу інформацію.

Як свідчать результати аналізу сучасної практики, ефективній реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів сприяють:

· зміни підходів до підготовки і проведення уроку як основної форми організації навчальної діяльності в умовах класно-урочної системи навчання (певне структурування, встановлення міжпредметних зв'язків, конструювання на засадах міжпредметної інтеграції);

· розширення діапазону організаційних форм, методів навчання, способів навчальної взаємодії, що мають на меті практичну спрямованість навчання і базуються на взаємозв'язках урочної та позаурочної діяльності [5].

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практикозорієнтованих завдань [4, с. 12].

Розглянемо історичний аспект формування математичної компетенції у молодших школярів. Заслуговують на увагу дослідження відомого українського методиста-математика, доктора педагогічних наук І. Тесленка. Він зазначав, що в структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка являє собою готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. Вченими виокремлено складові математичної компетентності молодшого школяра – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Зрозуміло, що такий розподіл є умовним і може змінюватися в процесі розвитку математичної науки. Курс геометрії, який вивчається в основній і середніх ланках школи, закладає міцні підвалини для подальшого професійного становлення спеціалістів, які пов'язуватимуть свою діяльність із застосуванням геометрії [7, с. 154-155]. Необхідні елементарні геометричні вміння та навички для вирішення побутових завдань.

На основі аналізу наукових досліджень, спостережень за діяльністю людей встановлено, що основу геометричної складової математичної компетентності складають: уміння орієнтуватися в просторі, вимірювальні і конструкторські вміння, здатність застосовувати ці вміння у життєвих ситуаціях.

У початковій школі геометрія вивчається як пропедевтичний курс. Метою опанування молодшими школярами елементів геометрії є:

· готувати їх до вивчення систематичного курсу в основній школі;

· навчати використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів;

· набувати знань для вирішення життєвих завдань [4, с. 6].

Отже, основне початкове завдання методики геометрії за І. Тесленком полягало у тому, щоб навчити учнів розрізняти фігури та їх елементи за певними властивостями, чого можна досягти в процесі спостереження, вимірювання, моделювання, ліплення, вирізання тощо. Іван Федорович підкреслював, що властивості фігур, встановлені експериментально, лише описуються словами, але їм не дають чітких означень, наприклад: «Учні помічали, що прямокутник, ромб і паралелограм (кожен окремо) мають властивість, що протилежні сторони попарно рівні, але у своїх судженнях вони ще не доходять висновку, що прямокутник і ромб є паралелограмами» [7, с. 155].

Оскільки основи геометричних понять закладаються у дітей в дошкільному віці, то розпочинати розгляд особливостей геометричних об'єктів, тобто пропедевтичне вивчення, писав І. Тесленко, потрібно із початкової школи, а саме з «перших» уроків з математики. Програмний і дидактичний матеріал у 1–3 класі повинен враховувати реальний стан наявних, сформованих в учнів, первинних просторових уявлень, які вони одержали внаслідок спостереження і власного досвіду в дошкільний період життя: «Насиченість реального оточення дітей тілами з перпендикулярними і паралельними прямими, площинами, гранями (будівель, многогранних споруд), рухами речей, а також безпосередні стосунки дітей з речами – все це обумовлює інтуїтивне формування в учнів цих понять» [7, с. 335].

У рукописі дисертації вчений навів простий експеримент, проведений для дослідження розуміння дітьми понять паралельності. Його суть полягала в тому, що І. Тесленко звернувся до 2-х дошкільнят (6 років) з проханням відтворити на піску сліди руху коліс воза (чи машини), і вони досить швидко нарисували майже паралельні лінії. А от коли вчений запропонував

їм обом рухатись поряд так, як пересуваються колеса, то після кількох спроб вони звернулися з проханням дати їм в руки щось спільне (гілку, мотузку) та продемонстрували паралельний рух. Таким чином, без особливих труднощів діти з'ясовували, що «...колеса, рухаючись, ідуть поруч і на однаковій віддалі, а це ж і є головна властивість відношення паралельності» – зазначив вчений [7, с. 335–336]. Такий самий експеримент Іван Федорович провів наприкінці навчального року з учнями 2-х класів. Дослідження показало, що учні пройшли крізь такі ж «труднощі», що і дошкільнята. Учений констатував: традиційне навчання майже не змінило уявлення учнів про відношення паралельності, раннє усвідомлення учнями відношення взаємного розміщення паралельних прямих буде ефективною пропедевтикою для правильного й більш глибокого розуміння вивчення понять симетрії та подібності.

У початковій школі Іван Федорович радив обов'язково використовувати на уроках математики роздатковий матеріал для осягання учнями основних властивостей геометричних тіл: а) набір моделей геометричних тіл (бажано різнокольоровий і з різними за розмірами фігурами); б) набір кольорових трикутників (чотирикутників, п'ятикутників тощо); в) набір деталей для складання фігур і тіл; г) кольорову крейду та інструменти для побудов і креслення фігур [7, с. 333–334]. Таке наочне приладдя мало сприяти формуванню в учнів мислительних операцій (порівняння просторових фігур за їх різноманітними парамерами (форма, розмір, колір), «підводити» певні моделі під поняття і порівняння понять.

І. Тесленко слушно наполягав на якнайширшому урізноманітненні навчальної діяльності учнів, особливо щодо тих маніпуляцій із геометричним матеріалом, у яких найвиразніше беруть участь зір, дотик, задіюються можливості руху, і радив поряд із готовими геометричними тілами і фігурами (коло, квадрат, трикутник та ін.) використовувати макети будівель (будинку, хати, машини, споруди), плакати природних ландшафтів, щоб «...не знищити в них найголовнішої інтелектуальної діяльності – процесу відділення геометричних понять від речей» [7, с. 334–335].

У сучасній освіті методисти наголошують на необхідності залучення внутрішніх резервів математики (впливу предмета на розвиток критичного мислення, вмінню логічно доводити свою думку, обґрунтовувати свою позицію, вести полеміку) для становлення молодшого школяра як особистості, свободи його самовизначення, досягнення ним ситуації успіху, формування у нього громадянської позиції, що базується на системі гуманістичних цінностей [5].

Для формування оцінки рівня сформованості ключових математичних компетентностей потрібно використовувати інтерактивні технології, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуації вибору, вільному обміні думками тощо. Саме інтерактивні методи дають змогу під час проведення уроків в початковій школі створити таке навчальне середовище, в якому формується соціальна компетентність, розвивається світогляд, зв'язне мовлення, характер дитини. Навчально-виховний процес організовується так, що учні мають змогу вчитися співпрацювати в парах, групах, формувати свої власні ідеї та думки, навчаються критично мислити, сперечатися на задану тему [2, с. 9-10].

Аналіз програми з математики для початкової школи показав, що учень початкової школи повинен набути таких предметних геометричних умінь (компетенцій):

· визначати місцезнаходження об'єкта на площині і в просторі;

· розміщувати і переміщувати предмети на площині і в просторі;

· впізнавати навколишні предмети (об'єкти) за описом їхньої форми;

· впізнавати геометричні фігури за їхнім описом;

· визначати форму об'єкта;

· визначати вид фігури;

· описувати фігуру (визначати істотні ознаки);

· вибирати, класифікувати, впорядковувати фігури за заданими ознаками;

· будувати фігури (відрізок, прямокутник, коло);

· конструювати нові фігури із відомих фігур;

· користуватися креслярськими інструментами (лінійка, циркуль, кутник);

· визначати довжину, площу об'єкта;

· порівнювати предмети за розміром різними способами [4, с. 61].

Серед методів навчання мають домінувати інтерактивні, методи навчання у русі тощо. Діапазон навчальної взаємодії школярів має розширюватися поступово: у 1-2 класах – це переважно робота в парах і в малих групах (3 учні), у 3-4 класах – групова, командна робота [5]. На цих уроках учитель може організувати бесіди, дискусії за змістом мультфільмів (наприклад, телеканалу «ПлюсПлюс», навчаючі інтернет-програми, математичні інтелектуальні ігри та ін.)

Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактиву знімає нервове напруження, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання [1]. З цією метою можуть використовуватися дидактичні ігри, що ґрунтуються на активізації кінестетичного каналу сприймання інформації – класики, пальчикові ігри (на усну лічбу, у тому числі таблиці множення, правопису словникових слів тощо) [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких має необхідні умови. Педагогічний світ вчителя – це світ творчості, за допомогою якого він може реалізувати будь-яку навчальну або виховну задачу, максимально наблизившись до життєвих ситуацій, а в таких умовах розвиток математичних компетентностей учнів досягає найвищого результату. Змусити дитину вчитися неможливо, навчанням необхідно захопити. Вважаємо, що формування компетенції уміння вчитися стане підготовкою до успішного і продуктивного життя в майбутньому.

Список літератури:

1. Козакова Н. Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів [Електронний ресурс] / Козакова Н. Б. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/. – Назва з екрана.
2. Можаєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі / О. М. Можаєва // Початкова освіта. – 2009. – № 32 – С. 9–13.
3. Оварчук О. О. Методичні механізми реалізації нових навчальних програм відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти [Електронний ресурс] / Оварчук О.О. – Режим доступу: http://nico-1-4-kl.at.ua/metod_rekom.doc – Назва з екрана.
4. Онопрієнко О. Компетентнісний підхід до навчання математики / О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцова. – К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. – 128 с.
5. Початкова освіта / Додаток до листа МОН України від 17.08.2016 1/9-437 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/ about-ministry/normative/6119- – Назва з екрана.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – Р. 5. – С. 219–259.
7. Тесленко І. Ф. Педагогічні основи викладання геометрії в середній школі: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Тесленко Іван Федорович. – Київ, 1969. – Т. 1 (294 с.); Т. 2 (596 с.).

Орел О.В.
Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ И НАСТОЯЩЕЕ

Аннотация
Исследованы теоретические вопросы формирования математической компетентности младших школьников. Рассмотрен исторический аспект формирования математической компетенции у младших школьников. Выделены и проанализированы исследования известного украинского методиста-математика, доктора педагогических наук И. Тесленко. Проанализирована программа по математике для начальной школы, в которой указаны основные предметные геометрические компетенции, которые должны приобрести ученики начальной школы. Раскрыты основные интерактивные технологии, используемые учителями для формирования ключевых математических компетентностей младших школьников.
Ключевые слова: компетентность, математическая компетентность, компетентный подход, ключевые математические компетентности, интерактивные технологии.

Orel O.V.
Mykola Hohol Nizhyn State University

MATHEMATICAL COMPETENCE FORMATION OF YOUNG LEARNERS IN THE PAST AND NOWADAYS

Summary
Theoretical issues of the mathematical competence formation of young learners have been researched. The historical aspect of the mathematical competence formation of young learners has been considered. The investigations of the famous Ukrainian mathematician methodologist I. Teslenko, D. ED, have been distinguished. The mathematics curriculum for the elementary school in which the main objective geometric competences necessary to be obtained by a young learner are mentioned has been analyzed. Main interactive technologies which are used by teachers for the key mathematical competences formation of young learners have been expanded.
Keywords: competence, the mathematical competence, the competence approach, the key mathematical competences, the interactive technologies.

УДК 378.011.3–051:81'243

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТА ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Павлішак О.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті проаналізовано професійну педагогічну та іншомовну комунікацію у підготовці вчителя іноземної мови. Акцентовано увагу на застосуванні прийомів прикладної комунікативної педагогіки. Доведено важливість набуття вмінь професійної педагогічної комунікації майбутніми педагогами. Постульовано, що навчання шляхом діалогу сприяє оволодінню теоретичними, практичними навичками та соціальним досвідом. Позитивною рисою навчання в діалозі є незалежність даного методу від навчального матеріалу.
Ключові слова: педагогічна комунікація, іншомовна комунікація, підготовка, навчання шляхом діалогу, педагог, вчитель іноземної мови, комунікативна педагогіка.

Актуальність дослідження. Питання якості педагогічної освіти в Україні викликають неабиякий інтерес через низку різноманітних причин: приєднання до Болонської угоди, посилення важливості конкуренто спроможних спеціалістів як наслідок глобалізації, розширення міжнародних контактів та доступ до інших культур, позитивний вплив на розвиток розумових, творчих та комунікативних здібностей. Реалізація у вищій школі навчання, спрямованого на набуття вмінь професійної педагогічної комунікації майбутніми педагогами, потребує широкомасштабного пошуку нових методів та форм навчання. У сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі простежуємо наявність активного дискурсу онтологічних засад розвитку особистості, методологічних засад педагогіки та освіти в цілому. Аналіз сучасної філософської, психологічної та педагогічної літератур показує, що науковий пошук, здебільшого, ведеться в сфері комунікації: філософія комунікації (комунікативна філософія); філософія діалогу (психологія, педагогіка); гуманістична психологія та педагогіка; дитиноцентрована педагогіка; особистісно орієнтоване навчання і виховання; педагогіка співробітництва; педагогіка толерантності, суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні та вихованні та ін.

Ступінь дослідженості проблеми. У сучасній вітчизняній педагогічній науці спостерігаємо зростання інтересу до дослідження окремих аспектів проблеми педагогічної комунікації: гуманістичні виміри педагогічної комунікації (І. Бех, І. Зязюн, С. Мусатов, В. Кремень); комунікація в педагогічному процесі (Н. Волкова, Н. Бутенко, О. Коваленко, Г. Селевко, С. Смотрицька, Г. Токарева, В. Филипчук, О. Черних, Г. Яценко); комунікативна компетентність педагога (М. Заброцький, І. Зязюн, С. Максименко, О. Матвієнко, Л. Петухова, Л. Сергєєва, С. Сисоєва, Т. Щербан); діалогічність в процесі педагогічної комунікації (О. Балл, О. Нікуленко, Н. Тарасович, О. Ткаченко, С. Хаджирадєва); психологічні засади педагогічної комунікації (І. Бех, О. Балл, Г. Дьяконов, В. Мусатов, С. Макаренко); комунікативні засади дитиноцентрованої педагогіки (С. Білецька, В. Кремень); комунікативні засади особистісно орієнтованого навчання та виховання (І. Бех, О. Пєхота, І. Підласий, А. Фасоля); розвиток особистості в процесі спілкування (Н. Кордунова, В. Любашина, Н. Хомутинникова); самоідентифікація в педагогічній комунікації (В. Зливков) та ін.

Мета статті – аналіз професійної педагогічної та іншомовної комунікації як складової та невід'ємної частини підготовки вчителя іноземної мови, з метою пошуку ефективних форм та методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення практичного застосування прикладної комунікативної педагогіки при підготовці вчителів іноземної мови необхідно врахувати такі компоненти впливу:

- підготовка педагогів (університети, інститути, курси підвищення кваліфікації);
- учнівський потенціал (з точки зору соціокультурного оточення);
- навчальні плани (мета та зміст навчання) [1].

Комунікація в педагогіці зводиться здебільшого до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту означення комунікації як суто технологічного засобу передачі інформації. З іншого боку, вона сприймається як щось таке, що не може бути визначальним у педагогічному процесі, як матерія, яка є нейтральною відносно сутності, змісту, цінностей педагогіки.

В дослідженнях проблеми педагогічної комунікації проявляється підхід, який полягає в тому, що поняття «любов», «повага», «толерантність», «взаєморозуміння», «співчуття», «співпереживання» «доброзичливість», «зацікавленість» не є самодостатніми, ціннісно-смисловими основами комунікації, а є технологічними додатками, які учитель використовує для ефективної передачі інформації. Передача інформації визначається не як одна із форм комунікації, а як визначальна комунікативна дія, яка опосередковує, визначає інші складові комунікації. У цій ситуації нівелюється і виноситься на периферію «мета інформації».

Користуючись терміном «педагогічна комунікація», потрібно, насамперед, мати на увазі її смисловий аспект. Онтологічно-духовний смисл є триєдністю, синтезом відповідних смислових складових (смислів): онтологічний смисл – цілісна, актуалізована особистість, характеристиками якої є духовність, соціальна та професійна компетентність; педагогічний смисл – розвиток, актуалізація особистості; комунікативний смисл – комунікативна дія (взаємодія), опосередкована відповідними комунікативними характеристиками: любов, довіра, повага, емпатія, толерант-

© Павлішак О.Р., 2017

ність, доброзичливість, зацікавленість, співробітництво, співтворчість, свобода, відповідальність тощо. Це означає, що апріорною (онтологічною, телеологічною, аксіологічною) смисловою основою педагогічного процесу є комунікація. В самій комунікації вже закладені етичні, естетичні, пізнавальні аспекти людського буття, закладений смисл. Дані аспекти в значній мірі розкриваються через інформацію (яка несе в собі естетичні, етичні, духовні символи, коди), але сама по собі, без ціннісної, смислової, телеологічної її актуалізації в системі «Я – Ти», вона має суто технологічний, або знанієвий сенс, який не обов'язково пов'язаний з питанням духовності, соціальної та професійної компетентності.

У психологічній та педагогічній площині «комунікативний» означає духовне приєднання, взаємодію такого ґатунку, психологічне контактування, взаємопроникнення як включення один одного у контекст власних думок, намірів, ідей, мотивів, вчинків, моральних дій тощо [4, с. 12]. Поняття комунікації, на нашу думку, в педагогіці потрібно тлумачити, передусім, як психологічне поняття «комунікативність», а передачу інформації – як «комунікаційність». Педагогічна комунікація не засіб, а буттєва, сутнісна основа навчально-виховного процесу [10].

Важливим концептуальним положенням дослідження є визначення комунікації як системного явища. Це в першу чергу випливає з її кінцевої (педагогічної) мети – актуалізації цілісної особистості на основі розвитку й синтезу її духовності, соціальної та професійної компетентностей. Соціальна та професійна компетентності є синтетичними складовими духовності, але, визначивши духовність як смислову основу особистості, ми можемо їх розглядати як автономні сфери.

Дослідження також засвідчують наявність різних підходів до означення категорій «комунікація», «спілкування» та їх ролі в сфері комунікації, в тому числі педагогічної [10].

Ми дотримуємося підходу, який визначає спілкування як «міжсуб'єктну взаємодію між людьми» [9, с. 259]. Але у сфері людської діяльності, як можна побачити з вищенаведеного визначення комунікації, вона не зводиться тільки до міжлюдської взаємодії. Тому комунікація, на нашу думку, є поняттям ширшим, ніж спілкування, а спілкування є видом і засобом комунікації.

В міжлюдській взаємодії спілкування як вид і засіб комунікації є домінуючим. Це визначається, по-перше, тією роллю, яку спілкування відіграє в житті людини, а по-друге, комунікативним значенням, функцією мови. Тому в сфері міжлюдської комунікації, в сфері психології та педагогіки ми можемо використовувати терміни «комунікація» і «спілкування» як синоніми.

На основі проведеного аналізу спробуємо дати таке визначення педагогічної комунікації (у вузькому значенні цього поняття). Педагогічна комунікація – процес і стан педагогічної дії (взаємодії), в результаті якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому».

На нашу думку розробити єдині загальні стандарти прикладної педагогічної комунікації для вчителів іноземних у писемному мовленні легше ніж навчити прийомам усної комунікації. Як свідчить зарубіжний досвід, зокрема австрійський, в сучасних шкільних класах відображена мультикультурна форма суспільства. Тому майбутні педагоги мають бути готовими до гнучкості при навчанні [2]. Оскільки цей процес є складним та довготривалим і вимагає досвідчених фахівців у галузі педагогічної комунікації. Щоб забезпечити вивчення основ педагогічної комунікації доцільно було б розпочати процес з введення цього предмету на курси підвищення кваліфікації. Для створення концепції єдиних стандартів з педагогічної комунікації необхідно орієнтуватися на досвід розвинених європейських країн, який спирається при розробці цих стандартів на так звані комунікативні ключові компетенції, які відповідають специфіці різних напрямів підготовки, спеціальностей та рівнів акредитації вищих шкіл. Запропоновані європейські навчальні стандарти є універсальними, оскільки відповідають всім рівням підготовки і забезпечують змістове та ситуативне наповнення різних фахових дисциплін та водночас є специфічними для будь-якого навчального плану [3]. Такі стандарти вважаються досить гнучкими та оптимальними для застосування. Таким чином педагогічна комунікація набуває значення не лише як принцип навчання, але й як постійна методика на сучасних заняттях у підготовці вчителя. Отже, метою будь-якої навчальної дисципліни є забезпечення набуття професійних вмінь та навичок і вмінь педагогічної комунікації. Під цією метою розуміємо набуття таких компетенцій: фахової компетенції; методичної компетенції; соціальної компетенції; компетенції самонавчання [6].

Виходячи за межі цих компетенцій важливим аспектом діяльності вчителя іноземної мови є вміння працювати в команді та науково-дослідницький спосіб мислення. Отже, при навчанні орієнтованому на наведені вище компетенції та наукову пропедевтику, навчання шляхом діалогу відіграє важливу роль. Здобуті навчальні результати необхідно обговорити у групі та разом осмислити для прийняття таких рішень, які відповідають інтересам всіх учасників навчального процесу [7]. Ще однією позитивною рисою навчання в діалозі є незалежність даного методу від навчального матеріалу. Навчання за допомогою діалогу поєднує традиційний та конструктивістський спосіб мислення.

Наступним, не менш важливим питанням, є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання вчителя іноземної мови, з метою формування вмінь професійної іншомовної та педагогічної комунікації. Від змісту текстів та граматичних вправ залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюванні студентів. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших паратекстуальних засобів сприяють кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фаховою інформацією [5]. Іноземні автентичні тексти та вправи є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін

знання [12]. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання у відповідності до усталених мовних норм і стандартів [8].

Зміст фахової навчальної програми підготовки вчителів іноземної повинен передбачати наступне:

– Ознайомлення з цілями навчальних шкільних планів.

– Огляд призначених для шкіл підручників і їхня методична побудова на основі типових розділів підручників.

– Труднощі навчання і їх причини.

– Ознайомлення з проблемами початкового навчання (вимова, структура речень, словниковий запас, орфографія), а також різними техніками навчання.

– Вправи для опрацювання одного розділу підручника (вступ – тренування – застосування, опрацювання тексту – граматика).

– Вправи на пояснення основних граматичних структур та їх уживання.

– Перевірка і виправлення учнівських робіт.

– Огляд типових помилок, можливості їх усунення.

– Складання додаткових вправ на матеріалі, запропонованому в розділі підручника.

– Розгляд специфічних проблем при вивченні іноземної мови, які виникають при аналізі навчального матеріалу в підручниках (переказ і резюме текстів, а також виклад власних особистих позицій і думок).

– Вправи на розуміння частин тексту в підручнику, які важливі для резюме чи переказу, можливості допомоги при написанні письмових завдань за допомогою ключових питань або слів.

– Вправи на опрацювання додаткових текстів, допомога при висловлюванні власних думок і позицій.

– Вправи на користування одно- чи двомовними словниками.

– Вправи на впізнання і виправлення помилок у вимові.

– Вправи на цілеспрямоване використання таких форм роботи, як навчальні ігри, ігри-відгадки, конкурси, ігри на розвиток пам'яті.

– Ігри на імпровізацію, рольові ігри.

– Пісні, лічилки, римівки, загадки для закріплення лексики і граматичних структур, а також розвитку мовлення.

– Вправи на побудову ескізів, символів, рисунків, таблиць, оглядів тощо як основи для пояснення граматичних явищ чи правил.

– Вправи на впізнавання навчальних цілей у передбачених домашніх завданнях і робочих паперах.

– Вправи на перевірку і корекцію домашніх завдань.

– Вправи на складання частин діалогу і ведення змістовної розмови.

– Вправи на опрацювання розділу підручника (пояснення – тренування – закріплення – використання на практиці).

– Вправи-відповіді на альтернативні загальні питання, а також вибір правильної відповіді на запитання до текстів для читання.

– Вправи на розуміння важливих для резюме частин тексту в підручнику.

– Вправи на складання ключових питань чи ключових слів як опори для зв'язного письмового чи усного висловлювання.

– Вправи на спрощений виклад тексту з підручника.

– Вправи на опрацювання незалежних від підручника текстів для сприймання і знаходження важливої інформації.

– Виконання письмових робіт.

Таким чином, тільки застосовуючи інтегрований курс з педагогічної та іншомовної комунікації і враховуючи використання різноманітних методів та форм навчання при підготовці вчителів іноземних мов, можна домогтися високого рівня засвоєння професійних вмінь та навичок педагогічної та професійної іншомовної комунікації.

Висновки. Сказане вище дає змогу зробити висновки, що, широко застосовуючи навчання шляхом діалогу у підготовці вчителів іноземної мови, можна досягти не тільки оволодіння теоретичними знаннями, а й практичними навичками та соціальним досвідом, сприяти розвитку особистості та творчості, задовольнити потреби студентів тощо. А для створення вітчизняної концепції єдиних стандартів з професійної педагогічної комунікації необхідно орієнтуватися на досвід розвинених європейських країн, що спирається у процесі розробки цих стандартів на так звані комунікативні ключові компетенції, що відповідають специфіці різних напрямів підготовки, спеціальностей та рівнів акредитації вищих шкіл. **Перспективою подальших досліджень** є наукові розвідки у галузі навчання професійної іншомовної та педагогічної комунікації студентів нефілологічних спеціальностей.

Список літератури:

1. Apel H.J. Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess / H.J. Apel. – Bad Heilbrunn, 1999. – 354 s.
2. Buchberger F. Lehrerbildung auf dem Prüfstand / F. Buchberger. – Innsbruck: Studien Verlag, 1995. – 142 s.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навч.посіб. / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.]; під ред. В.Г. Кремень. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
4. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: Книга для вчителя: науково-методичний посібник / За ред. С.О. Мусатова. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 96 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання, доктор педагогічних наук, професор С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Кемінь В.П. Ступенева педагогічна освіта в Західній Європі й Україні: порівняльний аналіз / В.П. Кемінь // Вісник ЛНУ (серія педагогічна). – Львів, 2002. – С. 20-27.
7. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М.О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1(94). – С. 52-55.

8. Кусько К.Ф. Лінгвістика тексту за фахом / К.Ф. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. Колективна монографія. – Львів: «Світ», 1996. – С. 13.
9. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: навч. посібник / В.А. Малахов. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
10. Прищак М.Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз / М.Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5-8.
11. Семенчук Ю.О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови // Іноземні мови. 2003. – № 3. – С. 29-32.

Павлишак О.Р.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация
В статье проанализированы профессиональную педагогическую коммуникацию в подготовке учителя иностранного языка. Акцентировано внимание на применении приемов прикладной коммуникативной педагогики. Доказана важность приобретения умений профессиональной педагогической коммуникации будущими педагогами. Постулирована, что обучение путем диалога способствует овладению теоретическими, практическими навыками и социальным опытом. Положительной чертой обучения в диалоге является независимость данного метода от учебного материала.
Ключевые слова: педагогическая коммуникация, иноязычная коммуникация, подготовка, обучение путем диалога, педагог, учитель иностранного языка, коммуникативная педагогика.

Pavlishak O.R.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S TRAINING

Summary
The article deals with professional pedagogical communication in foreign language teacher's training. We pay main attention to using methods of communicative pedagogy. We prove the importance of learning of skills of professional pedagogical communication by future pedagogues. The article postulates that learning in dialogue helps to get theoretical and practical skills and get social experience. Positive feature of learning in dialog form is its independence from teaching material.
Keywords: pedagogical communication, foreign language communication, training, learning in dialogue, pedagogue, foreign language teacher, communicative pedagogy.

УДК 821.161.2.09+821.161.1.09«18»

ПРОБЛЕМА ЧИТАЧА ДОБИ РОМАНТИЗМУ В РОСІЙСЬКОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Павлюх Н.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті аналізується теоретичне осмислення проблеми читача у національних варіантах російського та українського романтизму. Враховано позицію дослідника XX ст. З. Каменського щодо впливу ідей єнських романтиків на формування російського романтизму, що спричинило його розвій в естетико-філософському річищі. Обґрунтовано, що не тільки в теоретичних працях німецьких романтиків, а й російських, читачеві відводиться роль активного суб'єкта рецепції (концепції П. В'яземського, В. Одоєвського, С. Шевирьова, І. Кроненберга). В українській філософський думці XIX ст. першим вагомим науковим здобутком в аспекті проблеми читача стали роботи О. Потебні, який стверджував, що розуміння твору – це не пряме передавання змісту читачеві, а пробудження своїх власних думок.
Ключові слова: романтизм, теоретичні трактати, художній твір, розуміння, читач, естетичне сприйняття.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з проблемою читача твору, належать до чи не найбільш дискурсивних та дискусійних у сучасному літературознавстві. Тут і читацька присутність у тексті, й читацька інтенція, читацька рефлексія, читацька суб'єктивність, роль читача у створенні глибинного змісту художнього тексту, місце читача в ланцюжку «автор – текст – читач» та ін. У процесі розвитку літературознавства ставлення до читача змінюється: від повного відсторонення від тексту до сприйняття його мало не як центру художнього твору. Базою рецептивної естетики стала низка положень Г.-Ґ. Ґадамера [23], Г. Р. Яусса [25], В. Ізера [24], та їх послідовника Р. Варнінґа [26]. Саме у працях цих науковців доба романтизму виокремлюється як етап зрушень для проблеми читача. В українському літературознавстві про проблему читача доби романтизму лише побіжно згадують Г. Грабович [6], М. Зубрицька [8], О. Червінська [21]. Проте існують дослідження, які враховують тенденції рецептивної естетики класичних праць О. Потебні та І. Франка, до них належать студії Р. Гром'яка [12], В. Бондар [12], Г. Клочека [11], М. Гнатюка [3], [4]. Ю. Тимошенко [19].

Актуальність теми дослідження обумовлена потребою системного вивчення проблеми читача доби романтизму і є своєрідним продовженням нашої попередньої розвідки, присвяченої національним варіантам німецького та французького романтизму [15].

Мета дослідження – дослідити феномен читацької рефлексії, верифікувавши одержані результати на конкретному літературознавчому матеріалі (теоретичних трактатах доби романтизму російського та українського національних варіантів).

Варто **виділити невирішені раніше частини проблеми**, яким присвячується стаття – це аналіз основних теоретичних ідей російських та українських романтиків для цілісного уявлення проблеми читача доби романтизму як періоду її становлення.

Виклад основного матеріалу. Проблема читача знайшла своє відображення в російських теоретичних трактатах І пол. XIX ст. Так, дослідник XX ст. З. Каменський, наголошує, що розвиток романтичної естетики в Росії припадає на 20-і роки XIX ст., коли з'являються статті П. В'яземського, перші літературні дослідження В. Одоєвського, Д. Веневітінова, І. Кроненберга та О. Галича. З. Каменський також стверджує, що значний вплив на її формування мали основні ідеї єнських романтиків: діалектика естетичного, історизм форм мистецтва, під яким розуміють взаємодію його форм і жанрів, теорії художнього образу та характеру, кореляція свідомого та несвідомого в процесі художньої творчості, єдність змісту і форми та національний характер мистецтва [9, с. 13]. Науковець, аналізуючи праці від 1805 року, доходить висновку, що характер романтизму в Росії визначив В. Жуковський. Ранній романтик виступав проти моралі та логіки в художньому творі [9, с. 13]. Авторитетність німецьких романтиків та відмова від моралі спрямували розвиток романтизму в Росії, головно – в естетико-філософському річищі. У своїх теоретичних статтях російські романтики розглядають сутність художнього твору, специфіку його пізнання, а також звертаються до проблеми читача. Докладний аналіз окресленої проблеми здійснимо на основі праці «Російські естетичні трактати першої третини XIX століття» [18].

Розлогий естетичний дискурс відкривають роздуми німецького філософа Л. Якоба (1759-1827), який після закриття Наполеоном університету в Галле працював у 1806-1816 рр. в Росії. Л. Якоб запропонував дефініцію естетики як науки, що містить у собі початки відчуттів і міркувань щодо витонченого і високого [18, с. 81]. Нахил до естетичних роздумів він називає смаком та вважає, що естетика членує цю здатність і досліджує властивості предмета, які є почасти витворами природи, почасти – мистецтва. Відштовхуючись від цього твердження, філософ розділяє естетику на три частини: перша з них досліджує естетичні міркування, друга – естетичну природу, а третя – естетичні мистецтва [18, с. 81]. Л. Якоб розмежовує визначеність людиною предметів за двома критеріями: за враженнями та за якостями. Перші називає міркуваннями почувань або почуттів, інші – міркуваннями сили, що пізнається. Ці останні, згідно з його теорією, визначають або внутрішню природу предметів та їхні взаємовідношення, або

© Павлюх Н.М., 2017

їхні відношення до внутрішньої та зовнішньої мети. Вони виключать суперечливі пізнавальні міркування про один і той самий предмет. Що ж до міркувань почувань, то предмети можуть по-різному визначатися, оскільки кожна істота по-своєму їх відчуває [18, с. 81]. Отже, з одного боку, філософ стверджує, що предмет містить у собі певну істину, яку треба донести, з іншого – ця істина може по-різному відчуватися та сприйматися, тобто людинастає центральною постаттю в історичному процесі, його суб'єктом. Звідси стає зрозуміло, чому романтики надають такої значущості поняттю «геній»: людина, в їхньому розумінні, геніальна особистість, яка має власний смак, є вільною у своїх творчих пошуках. Усі ці тези знаходимо в теорії Л. Якоба. Генієм він називає природну здатність створювати мистецтвом довершені естетичні предмети [18, с. 110]. На думку філософа, геній не може творити без смаку, оскільки останній дає знання правил витонченого. У концепції Л. Якоба маємо певні рецептивні засади: він говорить не тільки про митця-генія, а й про читача, слухача, глядача, який аналогічний автору і може сприймати предмет по-своєму. Про суб'єктивізм, як чинник зростання духовної та творчої активності людини в добу романтизму, писали такі відомі дослідники як Д. Чижевський [22], Д. Наливайко [14], Т. Бовсунівська [1], А. Карельський [10]. Це ж актуально і для з'ясування нашої проблеми, позаяк читач з «об'єкта впливів» перетворився на самобутню індивідуальність.

Про те, що митці вийшли на новий рівень взаємин із читачами, пишуть і самі романтики. До прикладу, П. В'яземський підкреслює, що відносини між автором і читачем стали паритетними, були відкинуті насильницькі методи митця, коли поет «наполегливо закидав публіку посилками, від яких вона вперто відмовлялася» [18, с. 146]. Як бачимо, П. В'яземський стає на захист романтичної течії в Росії, оскільки зміни та перетворення призводять до розвою літератури. На його думку, на той час немає ще справжньої російської літератури, а є мова без словесності, без «гідного вираження народу» [18, с. 146]. Романтик зауважує, що власне в цьому і полягала основна відмінність між російською та французькою літературами. Представники останньої були «законодавцями іноземних словесностей», їм важко було віддати пальму першості, тому у Франції велася така довга боротьба проти романтизму. П. В'яземський наголошує, що росіяни повинні йти іншим шляхом. Підтверджує свої міркування поет на прикладі сприйняття романтичної поезії, зокрема «Кавказького полоненого» О. Пушкіна. Такий успіх є показником того, що шлях обрано правильно, і водночас ще одним аргументом того, що читач сам став суб'єктом впливу. Своєрідно розглядає П. В'яземський і ставленння до «Бахчисарайського фонтану» свого друга. Він не пише рецензію, а у формі діалогу між класиком та видавцем експлікує свої думки, перша з яких – безпомилковість обраного напрямку діяльності німецьких романтиків, який і росіянам принесе позитивні плоди, та доводить, що «відбиток» німецької літератури на російську простежувався і раніше. Друга полягає у виявленні позитивних рис романтизму: його початок у природі, а також чуттєвість, народність, відмова від наслідування та правил, тобто використання власного розуму сповна для того, щоб досягати чогось нового у творінні. Третя безпосередньо стосується поеми, її особливостей. Наприклад, Видавець говорить: «Дія залежить, так би мовити, від діяльності хисту: склад придає йому крила або гирями уповільнює його хід. У творі Пушкіна участь читача підтримується від початку до кінця. Цієї таємниці по-іншому досягнути не можна, лише як привабливістю складу» [18, с. 153]. Класик наводить власні роздуми та окреслює негативні сторони у побудові твору: «Звісно, я впевнений, що за романтичною традицією вся ця дія лише пунктирно окреслена. Читач у подібних випадках повинен бути підмайстром автора і за нього дооповідати. Легкі натяки, туманні загадки – ось матеріал, який пропонує романтик, а там читач роби з них, що хочеш. Романтичний будівничий залишає на відкуп кожному впорядкування будівлі – справжнього повітряного замку, який не має ні плану, ні фундаменту» [18, с. 153]. Відповідь Видавця «обеззброїла» Класика і полягала в тому, що поема налаштована не на «лінивого» читача, а на читача з гострим розумом.

П. В'яземський позиціонує «діяльного» читача і водночас такою розмовою спонукає свого читача до рефлексії. Як зазначає В. Халізєв, діалогічне спілкування буває двох видів: безпосереднім, або двостороннім, та опосередкованим текстами, або одностороннім, коли відбувається взаємодія читача з автором [20, с. 144]. На нашу думку, обраний романтиком за формою написання діалог належить до першого виду, оскільки містить низку висловлювань двох осіб на певну тему. Текст діалогу побудований так, ніби адресований ще комусь, і ті ж засоби – натяки, незавершеність думки – наявні і в ньому. Тобто ті засоби, які застосовує О. Пушкін щодо поезії, П. В'яземський обирає темою свого діалогу і використовує у ньому. Наприклад:

«Класик. Епіграма не міркування. Річ у тім, що час справжньої класичної літератури вже минув…

Видавець. А я ж думав, що ще не настав» [18, с. 144].

Читач повинен сам домислювати, яка з літератур – класична чи романтична – є істинною і чому. Отже, представники російського романтизму усвідомлюють, що їхні твори повинні бути спрямовані до когось, створювати певні «діалогічні взаємини». Досягти такого результату їм допомагають вже згадувані засоби. Романтики ще не оперують поняттям «діалогізм», його виникнення пов'язують з російським теоретиком літератури М. Бахтіним, але засади цього поняття знаходимо в романтиків, оскільки саме в цей час кардинально змінилася суть людського мислення та свідомості. Сучасний український дослідник О. Галич зауважує, що «діалогічність постає як наскрізний діалектичний зв'язок суб'єктів» [2, с. 345]. Про те, що читач в епоху романтизму став суб'єктом комунікативної діяльності, уже неодноразово йшлося.

Проблема читача простежується також у теорії В. Одоєвського. Романтик розмірковує над поняттям «пізнання» та стверджує: «для того, щоб предмет міг зробитися пізнанням, потрібно дві сфери: того, хто пізнає, та те, що пізнається»

[18, с. 169]. Пізнавати, на його думку, значить іти шляхом від невідомого до відомого. В. Одоєвський пропонує власну формулу: пізнання – єдине, висловлювання – різні. Тільки досконале висловлювання буде дорівнювати пізнанню, отже – й істині. Філософ доходить висновку, що «осягнути пізнання іншого, що передається у висловлюваннях, можна лише доповненням до вираження того, чого не вистачає в них для пояснення пізнання» [18, с. 170]. Спроектуємо зазначене твердження на літературний твір: зрозуміти твір читачеві допоможуть власні міркування та доповнення щодо нього, оскільки «думка кожного досконала, але не тотожна іншій» [18, с. 171].

Ще один російський романтик О. Галич у передмові до «Досвіду науки витонченого» стверджує, що писати треба не тільки для читачів, які знаються на літературі, а для «читачів будь-якого типу», це допомогло б передовсім авторові уникнути багатьох недоліків, позаяк «читач або попереджує автора, або з його думкою не погоджується» [18, с. 209]. Романтик також зазначає, що мета написання його теорії полягає не в сліпому наслідуванні, а в породженні змагання, яке призведе до успіху в науці. Згідно з його твердженнями, ця праця є своєрідним зверненням до тих, хто здатен її суттєво підсилити [18, с. 209]. Отже, маємо ще один приклад відносин на осі «суб'єкт–суб'єкт» між автором та читачем. У її теоретичній частині також є наявними основи суб'єктивізму. Літератор наголошує, що людина судить про предмет за трьома законами своєї природи: розумінням, бажанням і почуванням. Перший закон стосується буття чи ознак речей, які існують незалежно від людини і вимагають її розуміння. Другий закон пов'язаний з діяльною волею людини. На думку О. Галича, особистість уявляє та оцінює явища відповідно до вимог моральної свідомості. Отож, ці явища підпорядковані людським силам, які здійснюють зміни у світі. Третій закон полягає в здатності особи оцінювати речі передовсім тому, що вони справляють приємне враження. Приємність залежить не тільки від того, як улаштовані предмети, а й від звичок та роздумів людини, оскільки сама людина – духовно-чуттєва істота, котра потребує постійно розкривати свої розумові та моральні сили в явищах. Таку її здатність романтик називає естетичною. Естетичну потребу не можна задовільнити, коли розум є бездіяльним та коли предмети узгоджуються із вимогами або лише розуму, або морального закону, або ж однієї чуттєвості. Романтик вважає, що витончене виникає за умови об'єднання всіх сил людської природи і є складною ідеєю. З естетичного боку розум для романтика – це смак, діяльність волі – геній, почування – відчуття витонченого. Людина має смак, тому людська свідомість знаходить розуміння законів витонченого як загалом, так і їх застосування до окремих випадків та явищ за допомогою порівняння, прикладів, виокремлення в природі речей та в природі її духу. Але смак сам по собі нічого не творить. «Піднесену і живу діяльність творчої фантазії, первісною, практичною здатністю духа уявляти думки, які в ньому виникають, у чуттєвих проявах, видіннях, здійснювати багаті вигадки», – літератор називає генієм; «стан, в якому він відчуває невпинні пориви творчої сили, – натхненням, а твори, які тільки йому належать, ні для кого не наслідувані та, однак, для всіх зразкові і загальні – оригіналами» [18, с. 219]. Основні тези О. Галича зводяться до діяльної людини, тому однаковими рисами володіє і автор, і читач.

Розуміння художнього твору – це також естетична потреба читача, отже, згідно з теорією російського романтика, потребує діяльного розуму та об'єднання всіх сил людської природи. Доходимо висновку, що читач також має смак та володіє творчою фантазією і здатен по-своєму сприймати твір.

Важливим для нашого дослідження є також роздуми С. Шевирьова під назвою «Розмова про можливості знайти єдиний закон для витонченого» [18]. С. Шевирьов передовсім намагається підтримати романтичну стратегію відмови від будь-яких правил. Попри це, в його судженнях, проявляються певні рецептивні ознаки: 1) кожна людина сприймає один і той самий твір мистецтва по-своєму; 2) твір мистецтва неможливо виміряти, тобто він сам дає багато можливостей для тлумачень; 3) твір мистецтва спонукає не лише до роздумів та власне пізнання, а навіть до самопізнання. Ту ж саму дію викликає в нас природа своїми прекрасними явищами; скільки таїн, скільки питань лежить на її душі! Заглянь до неї пильно: ти побачиш у ній якусь суміш темного сумніву з ясним задоволенням; невже ти тоді не відчуєш у собі бажання вирішити свою проблему?» [18, с. 510].

Натомість романтик І. Кроненберг у своїх «Афоризмах» висловлює думку про те, що кожне сприйняття твору може бути іншим, маючи на увазі при цьому не пересічних читачів, а критиків. Сприймання він розглядає не так з боку суб'єктивного фактора – переживань людини, а й з об'єктивних, зовнішніх, з-поміж яких виокремлює принаймні чотири типи. Перший тип І. Кроненберг називає критичним, або французьким. Тут критик бере до уваги правила, взяті з кращих творів. Французька критика, на його думку, не вказує, на чому саме вона базується, визначаючи твори найкращими. Другий тип – історичний, або російський, полягає в тому, що критик розглядає твір «не в самому собі», а співвідносить його з епохою та думками тогочасного суспільства, спираючись при цьому винятково на схвальні відгуки. Критик абсолютного, або німецького, типу не звертає уваги на зовнішні чинники. Твір повинен виражати ідею витонченого. Четвертий, емпіричний, тип вимагає від критика не заглиблюватися у внутрішній світ поета та розглядати твір не в його сукупності, а в окремих деталях. Романтик вважає, що має ще бути п'ятий тип, ідеальний, коли критик намагається цілісно осягнути твір. «Оскільки поезія відтворює внутрішній світ людини в його цілості, то різні його явища повинні мати між собою зв'язок, і твір поета співвідноситься з ним так само, як планети із сонцем» [18, с. 292].

Ми вже зазначали про централізацію людини у концепції романтиків, що породжує генія. З цими думками суголосні і міркування І. Кроненберга. Він розглядає це поняття не лише як «божественний і творчий первень», а як генератор оригінальних ідей. Саме оригінальність твору

стає зерном для подальшого сприйняття та породження нового [18, с. 296]. Представники рецептивної естетики взяли за основу своєї теорії не «оригінальність твору», а художній досвід, який має також і продуктивну, і рецептивну властивості. Отже, спільність між романтиком та представниками рецептивної естетики у судженні про те, що твір мистецтва створюється для «подальшого сприйняття та породження чогось нового», відмінність – у засобах чи механізмах, які використовуються для «життя» твору.

Підкреслимо, що проблема читача чітко викристалізувалася в теоретичних трактатах російських романтиків. Їхній читач – творчий, здатний «дооповідати», з добре розвиненим художнім смаком. Така позиція пов'язана, на нашу думку, із естетико-філософськими засадами російського романтизму, запозиченими із німецького, та з його суб'єктивістською позицією.

В українській філософській думці XIX століття також знаходимо праці, присвячені інтерпретації художнього твору та проблемі розуміння, передусім це стосується творчості мовознавця, літературознавця, філософа та психолога Олександра Потебні (1835-1891). О. Потебня виріс на ідеях української романтичної літератури, які залишили помітний відбиток у його свідомості і знайшли втілення в працях «Думка й мова» (1892), «Про зв'язок деяких уявлень у мові» (1864), «Із записок по теорії словесності» (1905). Свою теорію літературознавець будує на співвіднесеності слова і творів мистецтва та доводить, що зміна внутрішньої форми слова пов'язана із відношенням мови до поезії та прози, тобто зв'язок між найменшою складовою (словом) та цілим (літературним твором) залишається беззаперечним. О. Потебня в слові розрізняє зовнішню форму (звук), зміст та внутрішню форму (спосіб, яким виражається зміст). Зовнішня форма поєднана із внутрішньою, залежна від неї, але тільки остання здатна «по-іншому скеровувати думку; майже те саме вийде, якщо скажемо, що одне і те ж нове сприйняття, беручи до уваги сполучення, в які воно ввійде із запасом, що накопичувався в душі, викличе те чи інше уявлення в слові» [17, с. 22]. Учений вважає попередній досвід «людини сприймаючої» як один із вагомих факторів, що допомагає збагнути сенс слова. У структурі художнього твору він виокремлює такі ж елементи, але зміст називає ідеєю. Скажімо, під подіями та характерами роману О. Потебня розуміє не зміст, а образ, уявлення змісту, що і є внутрішньою формою слова, а під самим змістом має на увазі думки, які викликають ці образи в читача, для автора вони стають основою для написання. Третій елемент – зовнішня форма, в якій художній образ стає об'єктом. Філософ наголошує на певній відмінності між зовнішньою формою слова та твору, яка полягає в тому, що в «останньому, як у прояві важчої душевної діяльності, внутрішня форма більш проникнута думкою. Хоча і членороздільний звук, і форма слова, просякнуті думкою; В. Гумбольдт, ми це зазначимо далі, може зрозуміти його тільки як «роботу духу» [17. с. 26].

Учення німецького філолога Вільгельма фон Гумбольдта (1767-1835) стало засадничим для українця, бо саме В. Гумбольдта вважають засновником філософії мови. Останній розглядає сутність мови в широкому контексті: за допомогою мови відбувається не тільки процес порозуміння між людьми, а й розвиток внутрішніх сил людини, мова творить, формує картину світу. У доробку німецького лінгвіста багато праць, присвячених цьому питанню. Виклики тогочасної епохи поглибили інтерес до витоків, до національного, відповідно – до мови. Учення В. Гумбольдта про мови було не єдиним, його твердження про етапи розвитку мови перегукуються з ідеями Ґ.-В. Ф. Геґеля, Якоба Грімма, Ф. Шеллінґа та інших німецьких романтиків. Ключова теза В. Гумбольтда «мова є працею духу» полягає в тому, що за допомогою духу мова розвивається, спрямовується на те, щоб зробити звук придатним для вираження думки. Він розглядав мову як перманентний творчий процес і називав її «чуттєвим позначенням єдностей, з якими пов'язані визначені фрагменти мислення для протиставлення їх як частин іншим частинам більшого цілого, як об'єктів суб'єктам» [7, с. 301], тобто мова є тією об'єднувальною ланкою мислення, яка допомагає осягнути сприймаючому (суб'єкту) художній текст (об'єкт) і водночас свідчить про те, що вона безпосередньо пов'язана з почуттями. В. Гумбольдт розглядає виникнення мови, її сутнісні характеристики, вважає, що вона пов'язана з духовним розвоєм людства, супроводжує його на кожному щаблі розвитку. Крім того, В. Гумбольдт, як і Ф. Шляєрмахер, вибудовує свою теорію індивідуальності, яка, згідно з його твердженнями, є «ідеєю, що корениться в явленні», а також вважає, що людина володіє такими духовними силами, які виявляються через творчі здібності та окремі зусилля.

Повертаючись до вищезгаданої цитати О. Потебні, стає зрозуміло, що українець не погоджується із твердженням «мова є працею духу» та відкидає дух як єднальну ланку, вважаючи, що звук уже містить у собі думку. Це перша відмінність між теоріями цих мислителів, друга – полягає в тому, що всі міркування, які В. Гумбольдт застосовує до мови, О. Потебня співвідносить зі словом.

Для нас цікавими є роздуми українського філолога над внутрішньою формою слова, яка є вагомим елементом, що приховує справжній його сенс: «Внутрішня форма слова, яке висловлене людиною, що говорить, скеровує думки того, хто слухає, але вона тільки збуджує цього останнього, дає тільки спосіб розвитку в нім значень, не визначаючи меж його розуміння слова... Тільки внаслідок того, що зміст слова має здатність рости, слово може бути засобом розуміння іншого» [17, с. 27]. Модель слова науковець переносить на художній твір: як слово не відображає в іншому своєї думки, так і твір пробуджує в читача свої власні судження, спонукає мислити. Отже, О. Потебня говорить про пряму залежність художнього твору від читача. «Заслуга митця не в тому minimumі змісту, який думався при його створенні, а в певній гнучкості образу, в силі внутрішньої форми збуджувати найрізноманітніший зміст» [17, с. 28]. Заслуга ж читача в тому, що він може краще від автора зрозуміти сенс твору. На переконання вченого, властивістю твору є те, що він по-різному впливає на людину і кожна особа сприймає та розуміє його по-своєму, в залежнос-

ті від уявлень та асоціацій, які виникають у неї, тобто від її психології.

Важливо, що О. Потебня звертає увагу ще на одне поняття – на «розуміння», яке є стрижневим і в герменевтиці, і в рецептивній естетиці. Учений створює для нього таку формулу: автор при написанні твору послуговується певним запасом знань, які О. Потебня умовно позначає «А», питання, над яким працює і яке висвітлює автор, – це «х», те, що є спільним між «А» та «х», тобто тоді, коли розпочинається автором пояснення невідомого для нього, виникає «а», яке учений називає «знаком». Для митця цей творчий ланцюг має таку послідовність «А» – «х» – «а», для людини сприймаючої «а» – «х» – «А», знайдена відповідь автора, або «знак», уже відоме, вказує на невідоме, на те питання, яке вирішував автор і яке тепер по-своєму повинен вирішити читач, спираючись на власний досвід. Отже, розуміння полягає в тому, що «через схожу будову людської думки, який-небудь знак, слово, зображення, музичний звук служать засобом перетворення іншого самостійного змісту, який знаходиться в думці того, хто розуміє» [17, с. 118]. Напрошується висновок, що для читача більшу вагу має не сам літературний твір, а процес читання. М. Зубрицька підкреслює, що науково-теоретична студія О. Потебні містить у собі проблеми читання та самовідчитування, які ще варто відстежитий проаналізувати [8, с. 10].

Зазначимо, що праці О. Потебні є своєрідним першопоштовхом для виникнення нових ідей. Так, М. Наєнко переконаний, що поняття «образ» в О. Потебні не зводиться тільки до «внутрішньої форми» [13, с. 147–151] і потребує ґрунтовного дослідження. Одна із основних причин актуальності ідей О. Потебні та потреби постійно перечитувати його праці, гадаємо, полягає в самій концепції, яка комплексно й поступово, взаємопов'язано розгортає ланцюг вирішуваних проблем. Скажімо, вплив твору на самого автора та читача показано в поєднанні з основними компонентами художнього твору.

Багато дослідників, до прикладу, – М. Ґольберґ [5], М. Гнатюк [3], Ю. Тимошенко [19] та інші наголошують на тому, що ідеї О. Потебні, порушені в XIX ст., суголосні з тезами представників рецептивної естетики, які виокремили літературний дискурс читача в окрему теорію. Як і О. Потебня, вони наголошують, що художній твір живе тільки тоді, коли ним цікавляться читачі, коли його сприймають, читають і перечитують. Ю. Тимошенко вважає, що відмінність між обома теоріями полягає в тому, що репрезентанти Констанської школи дотримуються думки, за якою тлумачень художнього твору може бути безліч, тобто скільки читачів, стільки й інтерпретацій. О. Потебня переконаний: інтерпретація обмежується можливостями національної самосвідомості, ментальності [19, с. 173]. Спорідненість автора з народом відчувається в його творах, оскільки вони висвітлюють назрілі суспільні проблеми. Як вважає О. Потебня, митець збирає інформацію, роздумує над проблемами, а тоді творить; у художньому творі вже закладене те, що відоме читачам, тільки воно не розпорошене, а об'єднане в єдине ціле. Отже, спосіб мислення чи загальна духовна налаштованість щодо навколишнього світу автора та читача – нероздільні, апріорі інтерпретація твору залежить від національної свідомості.

О. Потебня стверджує, що «між поетом і публікою його часу дуже тісний зв'язок, який іноді навіть надто відчутний, наприклад, через появу одночасно низки типів, не тільки тих, які вже були і виведені відомим поетом, але і які йдуть за ними» [17, с. 118]. Для нас важливо виокремити час, оскільки інтерпретація твору в різні епохи різна. Уже зазначалося: Г.-Ґ. Ґадамер зробив час, часовість тим фундаментом, на якому вибудував свою філософську герменевтику. Ми ж маємо ще один яскравий приклад, як елемент теорії українського вченого знаходить своє продовження в сучасних дискурсивних стратегіях.

Зазначимо, що в українській літературі на початку XIX ст., на відміну від німецької та французької, немає трактатів, які б безпосередньо стосувалися проблеми читача, хоча художні твори, зокрема поетичні – відкриті, налаштовані на діалог із читачем для підняття національного духу та утвердження української мови. Теоретична студія О. Потебні стала першою в Україні, яка заторкувала окреслене питання, і з'явилася вона, коли романтизм як течія був сформований, але всі свої твердження філолог підкріпив прикладами з фольклору, народної поезії, яка була висунута на чільне місце як ідейно-естетична засада, та зосередив увагу на проблемі мови, отже – усебічно та різноаспектно підтримав романтичну традицію.

Українське літературознавство від початку XIX ст. поступово розвивається в глобальному вимірі. У ньому, як пише М. Гнатюк, «починаючи ще з 20-х років XIX ст., вироблялися ті риси філологічної науки, які в майбутньому стануть основою культурно-історичної школи… Іншою характерною рисою нашого літературознавства другої половини XIX ст. є те, що найвидатніші представники філологічної науки творчо розвивали свої принципи аналізу літературного твору, які, без сумніву, вписувалися в межі тих методів, що викристалізувалися в інших європейських науках» [3, с. 118]. Так, і О. Потебня, посилаючись на праці В. Гумбольдта, черпаючи з них інформацію, створює свою теорію, яка стосується і проблеми літературного твору, і його сприймання та «вписується» в європейський літературознавчий контекст. Важливо і те, що науковець добре володів німецькою мовою, про що свідчать цитати мовою оригіналу з текстів В. Гумбольдта та поетичних творів Й.-В. Ґете. Це є суттєвим фактором для їх правильного, неспотвореного розуміння. Отже, О. Потебня відштовхується від тези про взаємопов'язаність мови й мистецтва, підкреслюючи, що саме вони формують ту суб'єктивну налаштованість автора та реципієнта.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, українське літературознавство розвинулося дещо пізніше. Лише в другій половині XIX ст. починають з'являтися естетичні трактати та критичні статті. Передовсім це праці О. Потебні, але у них дуже добре висвітлено загальні проблеми, що стосуються художнього твору, його сприйняття. Як свідчить наша розвідка, проблема читача знайшла своє повне відображення у російських теоретичних трактатах

І пол. XIX ст. Російські романтики апелюють до читача, змушують мислити, відкривають за допомогою прихованих значень різні сенси слова. На початку XX ст. зацікавлення такою ланкою літературного процесу, як читач, не спадає, навпаки – з'являється низка студій, які Г. Клочек називає «нашаруванням у вигляді наукових розробок» [11]. Як митець складає з окремих бусин намисто або дитина з окремих елементів пазл, аналогічно сформувався як цілісний і ціннісний феномен читач у II пол. XX ст. Подальша перспектива дослідження передбачає вивчення вказаної проблеми в інших національних варіантах романтизму: польському, англійському.

Список літератури:

1. Бовсунівська Т. В. Художньо-естетичні характеристики романтизму / Т. В. Бовсунівська // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2002. – № 2. – С. 30–35.
2. Галич О. Історія літературознавства / О. Галич – К.: Либідь, 2013. – 392 с.
3. Гнатюк М. І. Іван Франко і проблеми теорії літератури: навч. посібн. / М. І. Гнатюк. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 240 с.
4. Гнатюк М. Франкова теорія рецепції художнього твору і деякі проблеми рецептивної естетики / М. Гнатюк // Слово і час. – 2013. – № 7. – С. 31–37.
5. Ґольберґ М. Інтерпретаційний потенціал як герменевтична проблема / М. Ґольберґ // Герменевтика тексту: між істиною і методом. – Дрогобич: Коло, 2003. – С. 175–183.
6. Грабович Г. Теорія та історія: «горизонт сподівань і рання рецепція нової української літератури // Г. Грабович. До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка. – К.: Основи, 1997. – С. 46–136.
7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Просвещение, 1984. – С. 301–310.
8. Зубрицька М. Homo legens: Читання як соціокультурний феномен / М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
9. Каменский З. Вступительная статья / З. Каменский // Русские эстетические трактаты первой трети XIX века. – М.: Искусство, 1974. – Т. 2. – С. 147–155.
10. Карельський А. В. Немецкий Орфей: беседы по истории западных литератур / А. В. Карельский. Эрнст Теодор Амадей Хофман (1776–1822) // Иностранная литература. – 2006 – № 6. – С. 189–206.
11. Клочек Г. Д. Трактат Івана Франка «Із секретів поетичної творчості» як предтеча вітчизняної рецептивної поетики [електронний ресурс]. – Режим доступу: www. anvsu. org. ua/index. files/Articles/Klochek 3. htm
12. Літературознавча рецепція і компаративістичний дискурс. Колективна монографія / Редактори: Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 374 с.
13. Наєнко М. К. Романтичний епос / М. К. Наєнко. – К.: Просвіта, 2000. – 382 с.
14. Наливайко Д. С., Шахова К. О. Зарубіжна література XIXсторіччя. Доба романтизму / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2001. – 415 с.
15. Павлюх Н. М. Проблема читача в трактатах європейських романтиків: порівняльний аспект / Н. М. Павлюх // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – Одеса, 2016. – Вип. 23, том 1. –С. 75-78.
16. Потебня О. О. Естетика і поетика слова / О. О. Потебня. – К.: Мистецтво, 1985. – С. 44–72.
17. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 22–139.
18. Русские эстетические трактаты первой трети XIX века. В двух томах. – М.: Искусство, 1974. – 520 с.
19. Тимошенко Ю. Концепція розуміння Харківської школи О. Потебні на тлі еволюції рецептивно-герменевтичних ідей / Ю. Тимошенко // Вісник Харківського університету, 2000. – № 491. – С. 173.
20. Хализев В. Е. Теория литературы. Изд. третье, исправленное и дополненное / В. Е. Хализев. – М.: Высшая школа, 2002. – 437 с.
21. Червінська О. Рецептивна поетика. Історико-методологічні та теоретичні засади: Навчальний посібник / О. Червінська. – Чернівці: Рута, 2001. – 56 с.
22. Чижевський Д. Історія російської літератури XIX століття. Романтизм / Д. Чижевський – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 214 с.
23. Gadamer H.-G. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik / H.-G. Gadamer. – Tübingen: Mohr Siebeck. 1990. – Band I. – 494 S.
24. Iser W. Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung / W. Iser. München: Wilhelm Fink Verlag, 1984. – 358 S.
25. Jauß H.R. Дsthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik / H. R. Jauß. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1991. – 877 S.
26. Warning R. Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik // Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis / Rainer Warning. Wilhelm Fink Verlag München, 1994. – S. 9–42. Suhrkamp Verlag, 1991. – S. 657–686.

Павлюх Н.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРОБЛЕМА ЧИТАТЕЛЯ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА В РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Аннотация
В статье анализируются теоретическое осмысление проблемы читателя в таких национальных вариантах романтизма как русский и украинский. Учтена позиция исследователя XX века З. Каменского относительно влияния идей энских романтиков на формирование русского романтизма, которое повлекло его развитие в эстетико-философском ключе. Обосновано, что не только в теоретических трудах немецких романтиков, но и русских, читателю отводится роль субъекта рецепции (концепции П. Вяземского, В. Одоевского, С. Шевырева, И. Кроненберга). В украинской философской мысли XIX века первым весомым научным достижением стали наработки О. Потебни, который утверждал, что понимание произведения – это не прямая передаваемость содержания читателю, а пробуждение у него своих собственных мнений.
Ключевые слова: романтизм, теоретические трактаты, художественное произведение, понимание, естетическое произведение.

Pavliukh N.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE ISSUE OF THE READER IN THE ROMANTIC PERIOD IN RUSSIAN AND UKRAINIAN LITERARY STUDIES

Summary
The article analyses the theoretical understanding of the issue of the reader in such national versions of Romanticism as Russian and Ukrainian Romanticism. The author takes into account the researcher of the twentieth century Z. Kamenskyi's position about the impact of the Jena romantic's ideas on the formation of Russian romanticism, which caused its development along the aesthetic and philosophical line. It is grounded that in theoretical works by not only German romantics as well, the reader is given the role of an active participant in perception (concepts by P. Viazemskyi, V. Odoievskyi, S. Shevyriov, J. Cronenberg). It is noted that in the Ukrainian philosophical thought of the nineteenth century O.Potebnia's works became the first significant scientific achievement in terms of the issue of the reader. It is summed up that understanding work is not a direct transfer of the reader, but the awakening of his/her own ideas.
Keywords: romanticism, theoretical essays, fiction, understanding, the reader, aesthetic perception.

УДК 81"1=161.1=161.2

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ВИХОВАННЯ» В УКРАЇНОМОВНИХ І НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЦИТАТАХ

Палиця Г.С.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Статтю присвячено вербалізації концепту «виховання» в україно- та німецькомовних цитатах. У науковій розвідці схарактеризовано поняття «концепт»; окреслено концепт «виховання» як структуровану одиницю; виокремлено вербалізатори досліджуваного концепту в україно- та німецькомовних цитатах; окреслено аксіологічність і образність як основні ознаки цитат, що експлікують концепт «виховання»; схарактеризовано аксіологічні компоненти та тропи, найчастіше використані в досліджуваних одиницях; проаналізовано особливості експлікації окресленого концепту в україно- та німецькомовних цитатах у зв'язку зі специфікою ментальності слов'ян і германців.

Ключові слова: вербалізація, концепт «виховання», україномовна цитата, німецькомовна цитата, вербалізатор, аксіологічність, образність, ментальність, слов'яни, германці.

Постановка проблеми. Помежів'я XX-XXI ст. означене переходом від дослідження мови до її творця. У зв'язку з цим почала приділятися велика увага питанню категоризації дійсності крізь призму людської свідомості, та зокрема етносвідомості. Мова як суспільний феномен відображає навколишню дійсність у всіх її проявах, стаючи «вікном» до людської свідомості, розкриваючи її структуру, одиницею якої є концепт. На думку Ю.С. Степанова, концепт є культурною спадщиною у свідомості народу, його духовною культурою. Саме колективна свідомість зберігає концепти, які існують постійно або дуже довгий час [6, с. 64]. Концепт «...наближений до ментального світу людини, тобто до культури й історії, тому має специфічний характер» [1, с. 111]. Одним із таких базових концептів, що займає вагоме місце в національно-мовній картині кожного етносу, є концепт *виховання*.

Виховання – процес традиції якого сягають у минуле на мільйони років. Однак, у різні періоди суспільного розвитку мета виховного процесу змінювалася відповідно до реалій життя. Якщо на ранніх етапах розвитку людства вона полягала у пристосуванні людини до певних природних умов, гармонійному співіснуванні з природою, від якої значною мірою вона залежала первісна людина, то суспільно-економічний розвиток почав вносити свої корективи в процес виховання, окреслив нові цілі, поставивши акцент на співіснуванні людей у суспільстві. Хоча виховання базується на певних цінностях, що мають універсальний характер, його зміст завжди залежить від усталених норм, що превалюють у кожному конкретному суспільстві на певному етапі розвитку, адже головне завдання виховання полягає у зрощуванні особистості, яка повинна гармонійно влитися в це суспільство, стати його частиною. Саме динамічність і обумовленість цього поняття конкретними суспільними реаліями віддзеркалена в кожній конкретній мові, в найрізноманітніших її засобах, серед яких вагоме місце можна відвести цитатам. Цитата завжди корелює з її автором, відображає його світогляд, погляд на певне явище чи фрагмент дійсності. Окрім цього, автор завжди є виразником певної культури, представляє певну мовну спільність, що, з одного боку, дозволяє спостерігати специфіку вербалізації досліджуваного концепту в різних мовах, а з іншого, – органічно вплітається в канву сучасної лінгвістичної парадигми, позначеної антропометричністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що концепт об'єктивується в мовленні, відтак для повноти його опису слід залучати все розмаїття мовних засобів. Проблема вербалізації концептів у національно-мовних картинах світу активно досліджується в останні десятиріччя. Однак, до сьогодні мовне вираження концепту виховання не знайшло належного відображення в наукових розвідках. Нами досліджено його об'єктивацію в пареміях німецької, української та російської мов [Див. докладніше: 4]. Цитати в цьому плані становлять ще цілком не вивчений пласт, що й стало причиною обрання їх у якості емпіричної бази нашої наукової розвідки.

Таким чином, **мета** цієї статті полягає у висвітленні специфіки вербалізації концепту *виховання* в україномовних і німецькомовних цитатах.

Виклад основного матеріалу. Людина упродовж усього життя пізнає навколишній світ, формує уявлення про певні об'єкти та явища дійсності. Результатом цього складного процесу є формування концептуальної системи, що, у свою чергу, складається з величезної кількості елементів, концептів, які становлять «[...]інформаційні структури свідомості, різносубстратні за способами формування та представлення знань про певні об'єкти та явища [5, с. 298]. Концепт *виховання* – складно структурована інформаційна одиниця, сформована на підставі вербальних і невербальних знань про цей процес, його суть і ознаки, що характеризується динамічністю змісту, тобто постійно поповнюється новими знаннями, уточнюється, та розвивається. Він як структурована одиниця формується з елементів, що мають універсальний характер, оскільки виховання – процес, який базується на загальнолюдських цінностях, що дозволяє вкладати в нього однаковий базовий зміст без огляду на національність, однак, він має і національну специфіку, доповнюється додатковим змістом, згадаймо хоча б зміст і цілі виховання в Радянському Союзі чи в Росії сьогодні.

Концепт *виховання* об'єктивується в цитатах, і це не випадково, адже відображає процес, що торкається практично кожної людини більшою

© Палиця Г.С., 2017

чи меншою мірою. Тому не дивно, що авторами цитат про виховання є не лише педагоги, але й філософи, письменники, державні діячі тощо, які висловлювали своє бачення цього насправді складного процесу, масштабність і глибинність якого, на нашу думку, влучно схарактеризована у відомій цитаті В. Черчілля, що її наводимо німецькою мовою: *Es ist einfacher, eine Nation zu regieren, als vier Kinder zu erziehen* [14].

Цитати, що містять концепт *виховання*, логічно експлікують його суть, принципи, завдання, очікувані результати, роль. Це цілком зрозуміло, оскільки вони належать визначним особистостям, авторитетне місце серед яких справедливо посідають педагоги, філософи, які значну частину свого життя присвятили науковому обґрунтуванню проблеми виховання чи практичній діяльності на педагогічній ниві, наприклад, укр.: *Суть виховання полягає саме в тому, що старше покоління передає свій досвід, свою пристрасть, свої переконання молодшому поколінню* /А. Макаренко/ [10]; *Усе завдання виховання – змусити людину не лише чинити добре, але й насолоджуватися добрим; не тільки працювати, але й любити роботу* /Д. Рескін/ [10]; нім.: *Erziehung besteht hauptsächlich darin, ein Kind zu dem zu machen, was es schon ist* /A. Miller/ [15]; *Erziehung ist alles. Der Pfirsich war einst eine Bittermandel, und der Blumenkohl ist nichts als ein Kohlkopf mit akademischer Bildung* /M. Twain/ [14]. *Ich glaube, dass Erziehung Liebe zum Ziel hat. Wenn Kinder ohne Liebe aufwachsen, darf man sich nicht wundern, wenn sie selber lieblos werden* /A. Lindgren/ [15].

Ураховуючи авторитетність багатьох авторів цитат, цілком логічною є наявність оцінного значення, яке, як відомо, є істотним компонентом смислу тексту, відповідно, й цитати. Деяким цитатам властива негативна аксіологічність, спричинена тим, що виховний процес не завжди спрямований на позитив, не завжди проводиться компетентно та має благі наміри. Невеликий відсоток становлять цитати, в яких роль виховання піддається сумніву, подається як процес, позбавлений будь-якого смислу, тобто чітко простежується негативне ставлення її автора до цього явища. Негативне оцінне значення есплікується реченнями з негативною часткою *nicht* наприклад: нім.: *Erziehung, das ist eine Erfindung von irgendwelchen Schullehrern; das ist etwas, was es gar* ***nicht*** *gibt* /H. Hesse/ [15]; засобами, що виражають вищу ступінь ознаки, наприклад, нім.: *allzu: Ich fürchte, unsere* ***allzu*** *sorgfältige Erziehung liefert uns nur Zwergobst* /G.Ch. Lichtenberg/ [15]; через протиставлення прислівників із темпоральною семантикою та прикметників із позитивною аксіологічністю, що в результаті сприймається як негативне аксіологічне значення, наприклад: *Weil moderne Erziehung so* ***selten*** *von* ***großer*** *Hoffnung beseelt ist, wird so selten ein großes Resultat erreicht* /B. Russel/ [13, с. 709]. Характерно, що цитати з негативною аксіологічністю зустрічаються головним чином у німецьких авторів, що, на наш погляд, зумовлене критичністю мислення германців. Відсутність такого плану цитат українських авторів вбачаємо схильністю слов'ян до ідеалізації. В україномовних і німецькомовних цитатах позитивна аксіологічність есплікується в цитатах, що презентують виховання як засіб, який слугує облагородненню людини, наприклад, укр.: *Дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємося, є тими, що вони є – добрими чи злими, корисними або марними – завдяки вихованню* /Дж. Локк/ [10]; нім.: *Es gibt nichts Göttlicheres als die Erziehung; durch Erziehung wird der Mensch erst wahrhaft Mensch* /Platon/ [12]; *Man veredelt die Pflanzen durch die Zucht und die Menschen durch Erziehung* /J.-J. Rousseau/ [15].

Аксіологічне значення передається також традиційно прикметниками з відповідною семантикою, значення яких перебуває між полюсами «добрий – поганий». Позитивні аксіологічні значення експлікуються за допомогою прикметників **гарний**, наприклад, укр.: *Гарне виховання не в тому, що ти не проллєш соус на скатертину, а в тому, що ти не помітиш, якщо це зробить хтось інший* /А. Чехов/ [10]; *Немає настільки поганої людини, якого б гарне виховання не зробило кращою* /В. Бєлінський/ [10]; **успішний**, наприклад, укр.: *Таємниця успішного виховання полягає в повазі до учня* /Р. Емерсон/ [10]; **правильний**, наприклад, укр.: *Від правильного виховання дітей залежить добробут усього народу* /Д. Локк/ [10], нім.: **gut**: *Gute Erziehung besteht darin, dass man verbirgt, wie viel man von sich selber hält und wie wenig von den anderen* /J. Cocteau/ [43]; **großzügig**: *Eine großzügige Erziehung sollte ein ehrfürchtiges Studium aller Religionen mit einschließen* /M. Gandhi/ [13, с. 708] Вищий ступінь аксіологічності виражається прикметниками у найвищому ступені порівняння, наприклад, укр.: **найкращий** укр.: *Найкраще виховання досягається швидше тим, чого ми вчимося в житті, аніж тим, що ми читаємо в книгах* /О. де Бальзак/ [9]; нім.: **der allerbeste**: *Ein Mensch mit der allerbesten Erziehung wird nichts Rechtes ohne nachfolgende Selbsterziehung* /C. Hilty/ [15] чи протиставленням прикметників **добрий – поганий**, наприклад: *Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми* /А. Макаренко/ [10].

Виховання, за своєю суттю абстрактне поняття, в деяких цитатах представлено як дискретну єдність, що складається з певних структурних елементів. Це можемо спостерігати в таких прикладах, порівн.: укр.: *Найважливіша частина виховання – формування характеру* /К. Ушинський/ [10]; *Найбільша і найважливіша частина виховання кожного – це те, що ми даруємо самі собі* /Е. Гіббон/ [10]; нім.: *Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts* /F. Fröbel [15] *Alle Erziehung, ja alle geistige Beeinflussung beruht vornehmlich auf Bestärken und Schwächen. Man kann niemanden etwas beibringen, der nicht schon dunkel auf dem Weg dahin ist, und niemanden von etwas abbringen, der nicht schon geneigt ist, sich ihm zu entfremden* /Ch. Morgenstern/ [13, с. 709]. Такого плану цитати виявлено нами в основному в німецькомовних цитатах, авторами яких є німці чи англійці. У наведеній цитаті К. Ушинського окреслено лише частину цілого (процесу виховання), без указівки на іншу, яка б дала повне бачення автором структури виховання, в той час як німецькомовні цитати характеризують усі структурні елементи виховання, тим самим

даючи вичерпну характеристику цього процесу Це знаходить пояснення в тяжінні германців до конкретики, детального аналізу, точності. В іншій цитаті слов'янського автора *Найважливіша частина виховання – формування характеру, тому що знання саме по собі виховує* /Л. Толстой/ [9] виховання розглядається як елемент якоїсь більшої єдності, що ілюструє прагнення слов'ян до узагальнень.

Концепт *виховання* у цитатах поєднується логічно з архетипними концептами *батько* та *мати*. І це не випадково, адже саме сім'я є головною «мезосистемою» [Див.: 7, с. 502], що несе відповідальність за формування таких якостей особистості, що допоможуть їй гідно долати життєві труднощі, перешкоди й негаразди, а відтак – гармонійно співіснувати у соціумі. Батьки, як перші вихователі, мають найбільший, найсильніший вплив на своїх дітей. Ще Ж.-Ж. Руссо відзначав, що кожен наступний вихователь виявляє на дитину менший вплив, ніж попередній. Батьки є тими попередніми стосовно вихователя дитсадка, учителя початкових класів і вчителів-предметників наставниками, яким самою природою надано перевагу [3]. У досліджуваних цитатах першим і найважливішим вихователем у житті людини постає мати, що ілюструють україномовні цитати німецького філософа, наприклад: *У перший час найважливіше материнське виховання, тому що моральність має бути насаджена в дитині як почуття* /Г. Гегель/ [10]. *Батько* представлений в аналізованих нами цитатах як поганий вихователь, що підтверджує німецькомовний приклад польського режисера Романа Полянського: *Erziehung läuft meist darauf hinaus, dass der Vater erlaubt, was ihm selbst verboten worden ist* /R. Polanski/ [15]. Таким чином німці виокремлюють матір, відводячи їй головну роль у процесі виховання як людині, яка створює підвалини, що забезпечують успіх цього процесу на більш пізніх етапах життя людини. У польського автора, навпаки, представлено негативну роль батька у виховному процесі.

Одним із ресурсів мовної репрезентації концепту є образність, за допомогою якої автор ілюструє певні якості, характерні риси виховання. Цитати слугують, як правило, для підсилення виразності, експресивності думки, тому багато з них запам'ятовуються в тому числі через влучне переосмислення інколи простих понять, що робить їх яскравими, такими, що запам'ятовуються та залишаються «на слуху». Цей ефект забезпечується в тому числі через використання засобів вторинної номінації – тропів, в основі яких лежать різні типи асоціацій. Результатом цього процесу є створення нового образу, більш виразного, яскравого. Тропи логічно використовуються в цитатах, що містять концепт *виховання*, зокрема, найчастіше антропоморфна метафора, що відображає людиноцентричний вектор у мові, наприклад: укр.: *Наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми* /А. Макаренко/ [10]. У цитатах виховання характеризується також через ментальні ознаки, властиві людині, наприклад, укр.: *Виховання є* ***засвоєння*** *хороших звичок* /Платон/ [10]; нім.: *Gute Erziehung ist die* ***Fähigkeit****, verbergen zu können, wie viel wir von uns selber halten und wie wenig von unserem Gegenüber* /J. Meinrad/ [15]. Сферою переосмислення постає також людська діяльність, наприклад, укр.: *Виховання дітей – це тільки* ***самовдосконалення****, якому ніщо не допомагає стільки, як діти* /Л. Толстой/ [11]; *Виховання – це* ***вплив*** *на серце тих, кого ми виховуємо* /Л. Толстой/ [11]; *Виховання дитини – це не мила* ***забава****, а завдання, що вимагає капіталовкладень – тяжких переживань, зусиль безсонних ночей і багато, багато думок* /Я. Корчак/ [10]; *Виховання значить* ***харчування*** *здібностей дитини, а не створення тих нових здібностей, яких у неї немає* /Дж. Мадзіні/ [10]; нім.: *Ein Hauptmoment in der Erziehung ist die* ***Zucht****, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereudet werde* /G. W. F. Hegel/ [15]

Одним із найбільш поширених засобів експлікації концепту виховання є персоніфікація, наприклад: укр.: *Виховання, головним чином, повинно* ***засіяти*** *наші серця корисними для індивіда і суспільства звичками* /К. Гельвецій/ [11]; *Переважна безліч дітей подає добрі надії; якщо все це з віком згасає, зрозуміло, що* ***винна*** *в цьому не природа, а виховання* /Квінтіліан/ [11]; *Виховання, отримане людиною, закінчене,* ***досягло*** *своєї* ***мети****, коли людина настільки дозріла, що володіє силою і волею саму себе утворювати протягом подальшого життя і знає спосіб і засоби, як вона це може здійснити як індивідуум, впливає на зовнішній світ* /А. Дистерверг/ [11]; нім.: *Ein Kind soll Triebbeherrschung lernen. Ihm die Freiheit geben, daß es uneingeschränkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich. Die Erziehung hat also* ***ihren Weg*** *zu* ***suchen*** *zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens* /S. Freud/ [14]; *Erziehung ist organisierte* ***Verteidigung*** *der erwachsenen gegen die Jugend* /M. Twain/ [13, с. 708].

Переосмислення значення в досліджуваних україно- та німецькомовних цитатах відбувається через сферу неживих предметів – артефактів, наприклад: нім.: *Die Erziehung ist die mächtigste* ***Waffe****, die man benutzen kann, um die Welt zu ändern* /N. Mandela/ [15]; *Wir stehen vor der paradoxen Tatsache, daß die Erziehung zu einem der wesentlichen* ***Hindernisse*** *für Intelligenz und Freiheit des Denkens geworden sind* /B. Russell/ [14]. Такі цитати характерні теж переважно для авторів-германців, мислення яких тяжіє до конкретики.

Просторова метафора представляє концепт *виховання* як певний континуум, обмежений у просторі, наприклад, укр.: *Виховання та навчання* ***починаються*** *з найперших років існування і* ***тривають*** *до кінця життя* /Платон/ [10]; *Виховання людини* ***починається*** *з його народження; він ще не говорить, ще не слухає, але вже вчиться. Досвід передує навчанню* /Ж.-Ж. Руссо/ [10].

Виховання передається також через сферу абстрактних речей, що розкривають його суть, наприклад: укр.: *Виховання є* ***мистецтво****, застосування якого повинне удосконалюватися багатьма поколіннями* /І. Кант/ [11]; *Виховання – велика* ***справа****: вона вирішує долю людини* /В. Бєлінський/ [10]; *Виховання – це* ***наука****, що навчає наших дітей обходитися без*

нас /Е. Легуве/ [8]. *Виховання дітей – ризикована* ***справа****, адже у випадку удачі остання досягнута ціною великої праці й турботи, у випадку ж невдачі – горе не порівняти ні з яким іншим* /Демокріт/ [8]; *Виховання – вище з* ***благ****, але тільки тоді, коли воно першого сорту, інакше воно ні на що не придатне* /Р. Кіплінг/ [10]; нім.: *Kindererziehung ist ein* ***Beruf****, wo man Zeit zu verlieren verstehen muss, um Zeit zu gewinnen* /J.-J. Rousseau/ [13, с. 709]; *Erziehung ist eine wunderbare* ***Sache****, doch muss man sich von Zeit zu Zeit besinnen, dass nichts was von Wert ist, gelehrt werden kann* /O. Wilde/ [13, с. 709].

Серед тропів слід виокремити теж метонімію, що отримує не таке широке, як метафора, використання в цитатах, однак, на наш погляд, сприяє вдалій характеристиці виховання в сенсі акценту на окремих його важливих деталях. Мова йде в цьому випадку про синекдоху, що передбачає позначення цілого найменуванням частини, яка сприймається як найбільш значуща й суттєва. У виокремлених нами цитатах виявлено два випадки, коли частина тіла підрозуміває об'єкт виховного процесу – вихованця, дитину, наприклад: укр.: *Роки дитинства – це насамперед виховання* ***серця*** /В.М. Сухомлинський/ [9]; нім.: *Erziehung: einen* ***Kopf*** *drehen, bis er verdreht ist – natürlich auf den neusten Stand* /K. Deschner/ [13, с. 708]. У досліджуваних прикладах невипадково метонімічного переосмисленими зазнають іменники-соматизми укр.: *серце*, нім.: *Kopf*. Вони асоціюються, відповідно, з почуттям і розумом, найбільш «експлуатованими» у процесі виховання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, концепт виховання експлікується в україно- та німецькомовних цитатах як структурована ментальна одиниця, що має низку спільних рис, а також позначена певними відмінностями, спричиненими ментальними особливостями германців і слов'ян. Найбільш істотними ознаками досліджуваних одиниць є аксіологічність і образність. Цитати позначені, як правило, позитивною аксіологічністю, негативне оцінне значення характерне в основному для німецькомовних цитат, авторами яких є германці. Головним засобом образності слугує метафора, найчастіше антропоморфна, хоча у деяких випадках сферою переосмислення стають і неживі предмети, особливо в німецькомовних цитатах.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у висвітленні мовної експлікації концептів *учитель, вихователь* у цитатах на базі слов'янських і германських мов.

Список літератури:

1. Архіпова О. В. Засоби мовного вираження концепту «чоловік» (за романом В. Шкляра «Залишенець») / О. В. Архіпова // Філологічні студії. Науковий вісник КНУ: зб. наук. праць / за заг. ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг, 2012. – Вип. 7, ч. 2. – С. 109-119.
2. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Воронеж, 2002. – Вып. 3. – С. 79–95.
3. Основи сімейного виховання – Режим доступу: hptt/www.pidruchniki.ws
4. Палиця Г. Паремії української, російської та німецької мов в аспекті вербалізації концепту виховання // Ювілейний збірник наукових праць на пошану доктора філологічних наук, професора, академіка АН вищої школи М. І. Зимомрі / Г. Палиця. – Дрогобич, 2016. – С. 122-132.
5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2010. – 844 с.
6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М., 1997. – 724 с.
7. BELTZ Lexikon Pädagogik / [hrsg. von H.–E. Tenorth und R. Tippelt]. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007. – 786 S.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

8. Афоризми про дітей і їхнє виховання. – Режим доступу: http://aphorism.org.ua/subrazd.php?rid=4&sid=258
9. Вислови Сухомлинського про виховання. – Режим доступу: http://dovidka.biz.ua/vislovi-suhomlinskogo-pro-vihovannya/
10. Вислови про виховання. – Режим доступу: http://dovidka.biz.ua/vislovi-pro-vihovannya/
11. Цитати про виховання дітей. – Режим доступу: http://pro-status.com.ua/citaty/84.php
12. Aphorismen und Gedichte über Erziehung – Режим доступу: https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Erziehung&seite
13. Duden. Zitate und Aussprüche / [2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage hrsg. von der dudenredaktion]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2002. – B. 12. – 960 S.
14. Erziehung – Zitate, Sprüche und Aphorismen. – Режим доступу: http://www.gutzitiert.de/zitate_spruecheerziehung.html?
15. Zitate zur Erziehung. – Режим доступу: http://zitate.woxikon.de/erziehung

Палыця Г.С.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОСПИТАНИЕ» В УКРАИНОЯЗЫЧНЫХ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЦИТАТАХ

Аннотация
Статья посвящена вербализации концепта «воспитание» в украино- и немецкоязычных цитатах. В статье охарактеризовано понятие «концепт», очерчен концепт «воспитание» как структурированная единица; выделены вербализаторы исследуемого концепта в украино- и немецкоязычных цитатах; очерчены аксиологичность и образность как основные признаки цитат, эксплицирующих концепт «воспитание»; охарактеризованы аксиологические компоненты и тропы, чаще всего употребляемые в исследуемых единицах; проанализирована экспликация очерченного концепта в украино- и немецкоязычных цитатах в связи со спецификой ментальности славян и германцев.
Ключевые слова: вербализация, концепт «воспитание», украиноязычная цитата, немецкоязычная цитата, вербализатор, аксиологичность, образность, ментальность, славяне, германцы.

Palytsya H.S.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

VERBALIZATION OF THE CONCEPT «EDUCATION» IN UKRAINIAN AND GERMAN QUOTES

Summary
The article deals with verbalization of the concept «education» in Ukrainian and German quotations. The notion «concept» has been determined; the concept «education» as a structured unit has been outlined; the verbalizers of the concept under analysis in Ukrainian and German quotations have been singled out; axiology and imagery as the main features of the quotes that explicate the concept «education» have been described. Special attention has been paid to axiological components, frequently used in the investigated units. Peculiarities of the analyzed concept explication in Ukrainian and German quotations in connection with the specifics of Germans' and Slavs' mentality have been investigated.
Keywords: verbalization, concept «education», Ukrainian quote, German quote, verbalizer, axiology, imagery, mentality, Slavs, Germans.

УДК 811.111'37

ІДЕОГРАФІЧНИЙ ТА СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ ФРАЗЕМ З ДІЄСЛОВАМИ РУХУ У ЗІСТАВНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Патен І.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена зіставному ідеографічному опису фразем на позначення руху в українській, польській та англійській мовах; з'ясовано, що одним із найефективніших шляхів зіставного дослідження є вивчення фразем за тематичними групами, що дозволяє порівняти явища і ситуації об'єктивної дійсності у близько- та неблизькоспоріднених мовах; встановлено особливості вияву системних зв'язків у фразеологічній системі – відношення синонімії, антонімії; схарактеризовано ідеографічні, структурно-семантичні та мотиваційні засади моделювання фразеотематичної групи «Рух».
Ключові слова: ідеографічна та структурно-семантична класифікація, фразема, фразеотематична група, мовна система, фразеологічна система.

Постановка проблеми. Проблеми системної організації одиниць різних рівнів та мови в цілому привертають увагу сучасних мовознавців. Окрім системних (парадигматичних) відношень, що виокремлюються традиційно, увагу дослідників привертають такі системні явища, як тематичні, семантичні, асоціативні поля, концепти, фрейми тощо. У сучасній лінгвістиці актуальними є питання, що пов'язані з представленням фразем у вигляді єдиної системи, яка відображає особливості фразеологічної семантики, структурно-семантичну неоднорідність, парадигматичні відношення, в які вступають фраземи, а також особливості їхнього функціонування в тексті. Особливе місце в класифікаційній парадигмі займає ідеографічний опис фразем, який має за мету їхнє угрупування за логіко-системним способом на основі здатності фразеологічної одиниці передавати певне значення. Предметом вивчення фразеологічної ідеографії є фразеологічна картина світу – образна система стійких мовних одиниць, що формується під впливом різних суб'єктивних і об'єктивних факторів, цінностей, правил та уявлень, які відображають національно-культурну специфіку світорозуміння нації, та представлена у фразеологічних одиницях [10, с. 164].

Сучасні досягнення у дослідженні системних відносин у сфері фразеології на матеріалі близько- та неблизькоспоріднених мов констатують виникнення нового напряму фразеології – зіставної фразеологічної ідеографії. Цей напрям уможливлює встановлення подібностей та розбіжностей у фразеологічних фондах мов, що зумовлені історичними, культурними та національними традиціями різних мовних спільнот [6, с. 20].

Найбільш дослідженими у зіставній фразеологічній теорії є тематичні групи фразеологізмів, які характеризують фізичний і психічний стан людини, її емоції, форми поведінки, соціальні взаємини. При цьому окремі поняттєві сфери, зокрема й концептосфера руху, попри усю національно-мовну своєрідність ще не була об'єктом цілісного ідеографічного опису на матеріалі слов'янських і германських мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеографічні аспекти фразеології у мовознавстві вивчалися на матеріалі української (М. Алефіренко, Н. Грозян, М. Демський, А. Івченко, Ю. Прадід, П. Редін, О. Тищенко, В. Ужченко та Д. Ужченко), російської (О. Митрофанова, М. Нікітін, В. Шаклеїн), німецької, польської, чеської мов (В. Фрідеріх, Г. Курковська, Ф. Чермаков), дослідження, що ґрунтуються на порівняльному й зіставному аналізі фразеологічного матеріалу двох і більше мов, висвітлено у працях Е. Арсентьева, В. Мокієнко, Е. Пашкевич, Л. Скрипник.

А. Емірова визначає фразеологічну ідеографію як таку ділянку сучасного мовознавства, де перетинаються ідеографія, фразеологія та фразеографія [17]. Ідеографічний опис фразеології безпосередньо пов'язаний з поняттями «мовна система» і «фразеологічна система». Таким чином, при укладанні ідеографічної класифікації фразем на позначення руху в українській, польській та англійській мовах ми спиралися на тезу Ф. де Соссюра про мову як «систему, усі елементи якої утворюють єдине ціле» [14, с. 114].

В останні десятиріччя спостерігається посилене вивчення окремих фразеотематичних груп, часто в порівняльному плані. Так, О. Забуранна досліджує антропоцентризм фразеологічної семантики зі значенням відносного часу на матеріалі української, перської, японської мов, І. Колесникова – фразеологічну мікросистему «Риси характеру людини» в українській та англійській мовах; з метою висвітлення системних зв'язків компаративних фразеологічних одиниць німецької мови К. Мізін розглядає фразеотематичне поле «Емоційний стан людини». Заслуговують на увагу дослідження А. Архангельської («Вторинні номінанти лексико-фразеологічної макросистеми «чоловік» у слов'янських мовах: засади зіставного аналізу») та О. Куцик («Відбиття понять «родина, родинні стосунки» у фразеології (на матеріалі російської та української мов)».

Мета статті – здійснити семантико-ідеографічну класифікацію фразем з дієсловами руху з огляду на їхню структуру, семантику й прагматичні особливості в українській, польській та англійській мовах.

Ідеографічна класифікація фразем – класифікація фразеологічних одиниць за тематичним принципом, що репрезентує погляд «від носія мови», і на думку Ю. Прадіда має підпорядковуватися екстралінгвістичному членуванню світу і будуватися на поняттєво-логічних принципах, ґрунтуватися на наявності у всіх членів певної мікро- чи макросис-

© Патен І.М., 2017

теми спільної семантичної ознаки, яка є для цієї системи інтегрувальною [13, с. 12].

Оскільки специфіка фразем полягає у їхній аналогічності слову: фразеологізм має розчленовану форму, але цілісне значення, то це уможливило перенесення логіко-тематичного принципу ідеографічних полів лексики на опис фразеології. Під мовною системою Ю. Прадід розуміє множинність елементів системи, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, підпорядковані строгим законам і утворюють певну єдність і цілісність [13]. Дослідник зауважує, що увагу науковців дедалі частіше привертають такі системні явища, як тематичні, семантичні поля, тобто фразеологічні мікросистеми [13, с. 9]. Відповідно до загальної теорії систем, основними рівнями системного вивчення фразеології є параметричний опис, виокремлення центру та периферії, встановлення системних зв'язків.

Фразеологічний склад мови також може бути представлений у вигляді польової моделі. Фразеосемантичне поле є однією із частин мовної картини світу, у створенні якої, разом із лексичними одиницями, активну участь беруть фразеологічні одиниці. Традиційно під терміном «поле» розуміється сукупність мовних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, таких, які відображають понятійну, предметну або функціональну подібність явищ, що позначаються. Таким чином, поле розуміється як засіб існування та угрупування лінгвістичних елементів зі спільними інваріантними властивостями [16, с. 19]. Найбільш загальними властивостями поля вважається зв'язок між його елементами, їхня упорядкованість і взаємовизначеність, які підводять до однієї із фундаментальних властивостей комплексного характеру – самостійності поля, що виражається у його цілісності, відповідно – у принциповому виділенні. Іншою комплексною властивістю поля є його специфічність у різних мовах. Поле «характеризується соціальною, історико-генетичною та індивідуальною зумовленістю, тобто у значній мірі є етноспецифічним» [3, с. 270]. Будь-яке семантичне поле має свою специфічну структуру, яка передбачає взаємозумовленість компонентів системи. Е. Бенвеніст вважав, що трактувати мову як систему означає аналізувати її структуру. Оскільки кожна система складається з одиниць, що зумовлюють одна одну, вона відрізняється від інших систем внутрішніми відношеннями між цими одиницями, що і складає її структуру [1, с. 64]. Структури різних семантичних полів відрізняються у залежності від культури і розвитку свідомості мовної спільноти, від рівня розвитку матеріальних умов, у яких перебігає суспільне життя, та принципів, за якими здійснюється сегментація дійсності [4, с. 20].

Сучасна семантична типологія фразем здійснюється за двома параметрами: за загальною ідеєю (узагальненим поняттям, темою) і за елементарним значенням, тобто ідеограмою [5, с. 74-75].

Ідеографічний аналіз фразеології видається найбільш перспективним на матеріалі фразеосемантичних полів, під якими розуміється сукупність фразем, об'єднаних спільною семантичною ознакою [2, с. 14]. О. Кунін визначає фразеологічну мікросистему мови як «традиційну єдність системних відношень між компонентами фразеологічних одиниць і фразеологічних одиниць між собою на основі структурно-семантичних особливостей» [7, с. 27–28].

Ю. Прадід на позначення сукупності мовних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відбивають поняттєву, предметну або функціональну схожість певних явищ, вживає як термін «поле», так і термін «група», з тією різницею, що терміном «поле» позначаються більш чисельні, а терміном «група» – менш чисельні за кількісним складом сукупності мовних одиниць. Так, семантичні групи об'єднуються в семантичні поля, тематичні групи – в тематичні поля, ідеографічні групи – в ідеографічні поля. Ідеографічні поля утворюють архіполя, які є найвищою ланкою у структурі ідеографічної ієрархії як лексичної, так і фразеологічної системи [13, с. 19].

Актуальність системного вивчення фразеології зумовила необхідність розв'язання проблеми ідеографічного опису фразеологічного складу мови, у центр уваги мовознавців переміщується дослідження фразем за тематичними групами.

На необхідність глибокого дослідження семантичної систематики фразем указав академік В. Виноградов: «зовсім інша картина співвідношень і взаємин фразеологічних зворотів вимальовується й виступає тоді, коли угрупування їхнє відбувається за виключно семантичними ознаками, а структурно-синтаксичні своєрідності їхньої будови й вживання відходять на задній план або зовсім не враховуються» [8, с. 17].

Ідеографічна класифікація (тобто семантико-тематичні об'єднання) фразем представлена у праці провідних українських фразеологів В. Ужченка, Л. Авксентьєва «Українська фразеологія»: 1) давній побут, трудові процеси селянського життя *(повертати голоблі)*; 2) історичні події, факти *(як Мамай пройшов)*; 3) рослинний і тваринний світ *(дибає, як муха в сметані)*; 4) соціальні відносини *(втікає, як від лихого пана)*; 5) одиниці виміру *(три дні полем, два дні лісом)*; 6) духовна культура *(зійти в могилу)*; 7) фольклор *(курить, як чорт од кукуріку, тікає, як дідько від хреста)* [15, с. 76–90].

Серед усього різноманіття фразеотематичних груп, особливе місце займає тематична група зі значенням руху, що має місце у багатьох (якщо не в усіх) образно-мовних картинах світу, оскільки рух – найважливіший атрибут матерії, її спосіб існування (укр. *топтати чоботи; ледве ноги пересувати*; пол. *deptać komuś po piętach; chodzić / iść ramię przy ramieniu; na ostatnich nogach*; англ. *hardly put one foot in front of the other; to show a clean pair of heels; to beat one's way* та ін.).

Ідеографічна класифікація фразем має підпорядковуватися екстралінгвальному членуванню світу і будуватися на поняттєво-логічних принципах, ґрунтуватися на наявності у всіх членів певної мікро- чи макросистеми спільної семантичної ознаки, яка є для цієї мікросистеми інтегруючою [12, с. 12].

Ідеографічна класифікація лексичного та фразеологічного складу будь-якої мови починається з вирізнення *синонімічних рядів*. Співвідносні синонімічні ряди зі спільною семантичною ознакою утворюють *семантичну (фразеосемантичну) групу*. Сукупність фразем, що об'єднані спільною семантичною ознакою і відображають

поняттєву, предметну та функціональну подібність позначуваних явищ, складають *семантичне поле*, яке включає дві і більше семантичні групи на основі їхньої спільної семи та виникає в результаті групування окремих ознак у більш місткі категорії [213, с. 45, 140–147]. *Тематична група* включає видові різновиди одного і того ж ряду предметів, явищ довкілля. Наступною ланкою в ієрархії ідеографічної класифікації фразем є *тематичні поля*, в яких угруповуються тематичні групи фразем, і які називають родові різновиди того самого ряду предметів чи явищ навколишньої дійсності. Тематичні поля утворюють вищу ланку – *ідеографічну групу*, яка включає фраземи, що використовуються для позначення якогось одного фрагменту навколишнього світу. Дві і більше ідеографічних груп утворюють *ідеографічне поле*, в якому об'єднуються слова і фраземи, що характеризують різні сторони Всесвіту – флору, фауну, людину, предмет, явище. Фразеологія будь-якої мови має чітко виражений антропологічний характер.

Угрупування фразем, які пов'язані загальної ідеєю, темою і подібністю позначених понять, не має в лінгвістиці однозначного тлумачення і єдиного найменування, як і сам принцип систематизації лексико-фразеологічного матеріалу – за асоціативними відносинами (Ф. де Соссюр), за речами (М. Номис), за сферами представлення (М. Покровський), за відношенням до позначуваної дійсності (М. Алефіренко), за семантичною значимістю чи предметно-понятійною віднесеністю (А. Уфимцева), за спільною семантичною ознакою, що об'єднує фраземи, які покривають певну сферу значень (М. Алексеєнко, А. Смерчко). Цим обумовлено різноманіття термінів для позначення певних мікросистем у фразеологічній системі мови: семантичні або тематичні поля, семантичні або тематичні групи, семантико-тематичні групи, фразеосемантичні групи, фразеотематичні групи [11, с. 171–172]. Фразеотематичні групи є окремими, але взаємозумовленими горизонтально і вертикально мікросистемами, входження до яких фразеологічних одиниць спирається на логічну єдність як форму мислення – спільну ідею чи спільне загальне поняття [9]. Кожна така група, майже без виключень, є біномним утворенням з полярно-протилежними знаками (+, –) між частинами бінома. Наприклад, *швидко – повільно* (укр. як *стріла – як черепаха*; англ. *like a deer – as a snail crawling through tar*); *погано* (негативна оцінка) – *добре* (позитивна оцінка) – фраземи зі значенням якісної оцінки, чогось, кого (*jak słoń w składzie porcelany – jak po sznurku*); *далеко – близько* – зі значенням локальності (*за тридев'ять земель – рукою подати*) тощо. Треба зауважити, що кожна така група у свою чергу поділяється на кілька підгруп або семантичних розрядів, котрі утворюють щільнішу семантико-тематичну єдність, що базується на елементарному значенні, тобто на якійсь одній властивості, наприклад, рухатися безперервно, без зупинки – укр. *крутитися як білка у колесі, як заведений, як муха в окропі*; пол. *kręcić się jak cyga; latać jak kot z pęcherzem; latać po kołu; latać z wywieszonym językiem англ. like a horse on fire.*

Між семантичними розрядами, котрі виокремлюються всередині кожного бінома і тематичної групи взагалі, встановлюються відношення паралелізму або градальні, а між частинами бінома – антонімічні, наприклад, «швидко» – «дуже швидко» – «миттєво»: укр. *на повних парах – з космічною швидкістю – як оком моргнути*; пол. *na całego naciskać – z kosmiczną prędkością – w mignięciu oka*; англ. *full steam ahead – like greased lightning – like all get out*; «повільно» – «дуже повільно»: укр. *нога за ногою – черепашачою ходою*; пол. *ledwie nogi przestawiać – wlec się w żółwim tempie*; англ. *hardly put one foot in front of the other – at a snail's pace.*

Отож, фразеотематичну групу розглядаємо як основну, а семантичний інваріант-ідеограма – як мінімальну одиницю дослідження фразеологічного матеріалу (зокрема, виокремлюємо ідеограми «швидкий рух», «повільний рух», «рух по колу», «інтенсивний початок переміщення» тощо). Ідеограма – це нейтральний еквівалент фразеологічної одиниці, слово або словосполучення, що містить класему та основні елементарні смисли (семи) фразеологізму [5]. Характерною семантичною ознакою ідеограми є сема, яка містить нейтральне значення будь-якого аспекту руху, і не має диференційних ознак, що впливають на посилення або послаблення значення фразеологізму. На думку Ю. Караулова семантичний опис мови повинен розпочинатися зі встановлення одиниці опису, а саме – «елементарного значення». У фразеологічній семантиці елементарному значенню відповідає ідеограма, оскільки вона зберігає найвищий ступінь узагальнення. Так, у межах фразеотематичної групи «Характер руху» вирізняються ідеограми 'рух потоком': *хмарою сунути // walić tłumem*, 'рух крізь натовп' *to edge one's way, to wind one's way, to worm one's way, to elbow / shoulder one's way, to thread one's way*, 'рух навпомацки', 'рух рачки': *повзти на чотирьох // pełzać na czworakach // to go on all fours*; 'узгоджений/неузгоджений рух': *keep pace/step with smb / smth; to fall into step; to go foot for leg* та ін. У фразеотематичній групі «Невизначеність руху» наявний нечітко окреслений напрям або різноспрямований, безладний, хаотичний рух, переміщення у невизначеному або хибному напрямку, втрата шляху: *all over the shop, set one's face, hither and thither, back and forth, walk a turn, lose one`s way*; значенням непрямого руху, безперервного, циклічного руху і под.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення фразем за тематичними групами уможливлює встановлення особливості вияву системних зв'язків у різних фразеологічних системах – відношення варіантності, синонімії, антонімії, полісемії та омонімії.

Формування тематичного поля – це організація мовного матеріалу у межах поля у системно організовану, ієрархічну структуру. Виокремлення як об'єкта дослідження певної теми передбачає встановлення специфіки відповідного членування мовного простору. Досліджувати лінгвістичний матеріал можливо у двох напрямках: від мовної картини світу до понятійної та від понятійної картини світу до мовної. Тематична класифікація мовного матеріалу здійснюється у рамках другого напряму.

Висновки цієї розвідки відкривають перспективи подальших досліджень глибшого і детальні-

шого ідеографічного та структурно-семантичного методу моделювання фразем з дієсловами руху у зіставному мовознавстві на матеріалі близько- та неблизькоспоріднених мов.

Список літератури:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика: [пер. с фр.] / Э. Бенвенист [под ред., вступ. ст. и коммент. Ю. Степанова] – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
2. Бирих А. К диахроническому анализу фразеосемантических полей / А. Бирих // Вопросы языкознания. – 1995. – № 4. – С. 14–24.
3. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 75–80.
4. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Юрий Николаевич Караулов. – М.: Наука, 1976. – 355 с.
5. Кириллова Н. Н. Идеограмма как элемент фразеологической семантики и её изучение сопоставительным методом / Н. Н. Кириллова // Лексическая семантика и фразеология [межвузовский сб. науч. трудов: статьи]. – Л.: Ленинградский гос. педагог. ин-т им. А. И. Герцена, 1987. – С. 74–82.
6. Колеснікова І. Є. Фразеологічна мікросистема «Риси характеру людини» в українській та англійській (ідеографічний аспект): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.17 / Ірина Євгенівна Колеснікова. – Сімферополь, 2010. – 22 с.
7. Кунин А. В. Английская фразеология (теоретический курс): учебное пособие / Александр Владимирович Кунин. – М.: Высшая школа, 1970. – 344 с.
8. Мысли о современном русском языке: [сб. статей: науч. ред. акад. В. В. Виноградов]. – М.: Просвещение, 1969. – 216 с.
9. Образно-мовні одиниці у функціональному аспекті (ідіоми, фраземи, паремії) / [Смерчко А. К., Смерчко А. А., Куцик О. А., Колечко М. Д., Русецька В. Ф., Попадинець Г. О.]; [под ред. А. К. Смерчко]. – Дрогобич, 2007. – 195 с.
10. Патен І. М. Лінгвокультурологічна специфіка фразем на позначення руху (на матеріалі української, російської, польської та англійської мов) / І. М. Патен // Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред.-упор.: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. – Дрогобич: Посвіт, 2015. – Вип. 12. – С. 162-168.
11. Поліщук В. Л. Фразеологічні одиниці на позначення вживання алкоголю в різносистемних мовах: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Вікторія Леонідівна Поліщук. – Одеса: Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2011. – 20 с.
12. Прадід Ю. Ф. Проблеми фразеологічної ідеографії (на матеріалі української і російської мов): автореф. дис. ... докт. філол. наук: 10.02.01; 10.02.02 / Юрій Федорович Прадід. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський держ. ун-т, 1997. – 50 с.
13. Прадід Ю. Ф. Фразеологічна ідеографія: Проблематика досліджень: монографія / Юрій Федорович Прадід. – К.; Сімферополь, 1997. – 252 с.
14. Соссюр Ф. Де. Курс общей лингвистики / Фердинант де Соссюр. – М.: Соцэзгиз, 1933. – 271 с.
15. Ужченко В. Д. Українська фразеологія: навчальний посібник / В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьєв. – Харків: Основа, 1990. – 167 с.
16. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка): монография / Александр Николаевич Шрамм. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 134 с.
17. Эмирова А. М. К концепции фразеологических идеографических словарей / А. М. Эмирова // Тез. сообщ. школы-семинара «Фразеологические словари и компьютерная фразеология», 13–17 ноября 1990 г. – Орел, 1990. – С. 25.

Патен И.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ И СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ МЕТОДЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФРАЗЕМ С ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Аннотация
Статья посвящена сопоставительному идеографическому описанию фразем для обозначения движения в украинском, польском и английском языках; выяснено, что одним из наиболее эффективных путей сопоставимого исследования является изучение фразем по тематическим группам, что позволяет сравнить явления и ситуации объективной действительности в родственных- и неродственных языках; установлены особенности проявления системных связей в фразеологической системе – отношение синонимии, антонимии; охарактеризовано идеографические, структурно-семантические и мотивационные основы моделирования фразеотематическои группы «Движение».
Ключевые слова: идеография, структурно-семантическая классификация, фразема, фразеотематическая группа, языковая система, фразеологическая система.

Paten I.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

IDEOGRAPHIC STRUCTURAL AND SEMANTIC METHODS FOR MODELING OF PHRASES WITH VERBS OF MOTION IN COMPARABLE LINGUISTICS

Summary
The article focuses on the comparable ideographic descriptive of phrases denoting movement in Ukrainian, Polish and English; it has been clarified that one of the most effective ways of comparative phrases is to study thematic groups, that allowed to compare phenomena and situations of objective reality in related and unrelated languages;; it has been established the peculiarities of connections' system in the idiomatic system – synonyms, antonyms; the author determines the ideographic, structural and semantic, motivational principles of modeling of the frazeotematyc group of «Movement».
Keywords: ideohrafiya, structural and semantic classification, frazema, frazeotematyc group, language system, phraseological system.

УДК 81'255:81'255.4

ВАРІАТИВНИЙ ЛЕКСИЧНИЙ ПОВТОР В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ

Петрик О.М.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті на матеріалі творів Марини Цвєтаєвої та їхніх україномовних перекладів досліджено варіативний лексичний повтор як перекладацьку проблему. Узагальнено погляди мовознавців щодо повтору як лінгвістичного явища. Конкретизовано поняття «варіативний лексичний повтор». Представлено особливості його перекладу (еквіваленти, варіанти, трансформації, опущення). З'ясовано, що застосування того чи того прийому в процесі створення друготвору залежить від структурних, частиномовних та семантичних характеристик варіативних лексичних повторів мови оригіналу.
Ключові слова: поетичний переклад, варіативний лексичний повтор, еквівалент, варіант, трансформація, опущення, транслатема.

Постановка проблеми. Художній переклад, як один із видів міжлітературного сприйняття, досить часто є частиною не тільки власне літературної, але й культурної взаємодії, оскільки дає змогу познайомитися з життям, історією та світоглядом іншого народу.

Історія перекладацької думки підтверджує, що переклади слугують певним стимулом до власної творчості, вони спонукають засвоювати нову тематику, літературну техніку, сюжети. Разом із тим переклади, зберігаючи своєрідність оригіналів, стають вагомими явищами національної літератури.

Початок XX ст. ознаменований відновленням поетичної мови, пов'язаної з появою численних літературних напрямів і нових поетичних систем. Голос М. Цвєтаєвої називають вершиною російського модернізму, що намітив появу в літературі особливої поетики, особливого різновиду вірша, який характеризується новими ритмами та інтонаціями. Система засобів мовної виразності в поезії М. Цвєтаєвої позначена винятковим багатством і різноманітністю.

Для її поетичної мови повтор є одним з найхарактерніших прийомів. Він універсальний за своєю природою: має достатню експресивність й емоційність, використовується для відтворення оцінки зображуваних автором явищ дійсності й одночасно сприяє посиленню виразності, зображальності мови, впливаючи на емоційно-вольову сферу людини.

Враховуючи функціональне навантаження повторів у поезіях М. Цвєтаєвої, перекладач повинен обов'язково зберігати в друготворі цю лінгвістичну одиницю, оскільки вона є особливо значущою в процесі текстотворення, активізує пізнавальну діяльність читача, створює умови для найефективнішого впливу на нього.

Перші спроби сприйняття творчості М. Цвєтаєвої в Україні належать Є. Маланюку. Згодом П. Тичина, перекладаючи її твори, уводить їх до своєї поеми «Зустріч з Мариною». Власна поетична індивідуальність допомогла В. Стусу максимально наблизитися в перекладі до ритмомелодики оригіналу, передати емоційний настрій, тональність, найважливіші поетичні образи. М. Борецький дав змогу українському читачеві максимально відчути цвєтаєвську музику, гру звуками, значення кожної коми й тире. Прояв власної поетичної самобутності наявний у перекладах Р. Скиби: поряд з образами й мотивами поетеси він вводить і власні для відтворення внутрішнього світу ліричної героїні чи специфіки художньої форми. Переклади В. Богуславської вражають точністю й майстерністю відтворення звукової організації, емоційного настрою, специфіки художньої форми, особливостей синтаксису. Поезія М. Цвєтаєвої постала перед українським читачем у новому ракурсі.

© Петрик О.М., 2017

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення різних видів повторів та його функцій піднімалися в працях відомих дослідників на матеріалі різних мов: англійської (І.М. Астаф'єва, В.А. Кухаренко та ін.), німецької (О.В. Бекетова, Т.А. Гаршина, Н.Т. Головкіна та ін.), французької (Т.С. Дуднікова, Т.С. Цвєткова, В.Г. Гак та ін.), російської (И.В. Арнольд, Л.В.Зубова, О.О. Іванчикова, Н.Ю. Шведова, І.П. Шмельов, Ю.М. Лотман та ін.), української (А.П. Коваль, А.К. Мойсієнко, О.В. Огоновська, М.Я. Плющ, С.Я. Скляр, О.Г. Фоменко та ін.).

На сучасному етапі повтор розглядають і як експресивно-стилістичний (засіб композиційної організації вірша (В.М. Жирмунський), засіб звукової інструментовки вірша (Ю.Н. Тинянов), «лінгвостилістичний» засіб (Л.Н. Тимощук), інтонаційно-стилістичний засіб у поетичному тексті (К.Г. Волошина)), і як граматичний засіб мови, а також як порушення мовної норми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За останні десятиліття у вітчизняній науці накопичений значний матеріал у межах дослідження повтору. Проте, незважаючи на неослабний інтерес до проблеми, на сьогодні варто відзначити недостатньо повний розгляд питання про розуміння варіативного лексичного повтору (далі – ВЛП), як одного з елементів ідіостилю поета та особливостей його відтворення мовою перекладу.

Мета статті – дослідити структурні особливості ВЛП у поезіях М. Цвєтаєвої та специфіку їхнього перекладу В. Богуславською.

Виклад основного матеріалу. Як один із найпоширеніших зображально-виражальних засобів, повтори – явище дуже давнє й досить поширене в лінгвістиці. Це спричинене тим, що ритмічна організація повтору, яка будується на інтонаційному виділенні ключових понять тексту, непомітно впливає на підсвідомість реципієнта. Більшість мовознавців підкреслюють майже гіпнотичний вплив повторів. Як стверджує В.П. Москвін, «повтор – це найдієвіший засіб мовного маніпулювання, що полягає у використанні засобів мови з метою прихованого впливу на адресата в потрібному для мовця напрямку. Саме тому фігурами повтору з античних часів користуються, з одного боку, оратори й політики, а з іншого – поети» [2, с. 83].

Думки вчених про природу цього засобу досить різні: його кваліфікують як стилістичну категорію в текстах художньої літератури, як поетичний прийом та характерну рису усної народної творчості, як один із засобів зв'язку висловлювань у тексті, як структурно-значущий елемент розмовного мовлення, як граматичний засіб утворення слів і форм слів. Оскільки термін є об'ємним поняттям, лінгвісти пропонують застосовувати й ряд інших термінопозначень: повторення, повторна номінація, подвоєння, редуплікація, тавтологія, надмірність, гіперхарактеризація, плеоназм, анафора, епіфора тощо. Більшість із них мають обмеження у вживанні, або ними користуються тільки окремі вчені.

Отже, за останні десятиліття накопичено вагомий матеріал у галузі дослідження повтору, що вимагає осмислення й певного узагальнення. У статті оперуємо таким визначенням: повтор – це стилістичний прийом, що полягає як мінімум у двократному вживанні мовної одиниці певного лінгвістичного рівня в межах рядка, строфи або ширших контекстів з метою гармонізації вірша, посилення експресії, появи прихованих смислів слів, фіксації уваги читачів.

Для аналізу в роботі залучені лише ВЛП (за термінологією Бочкарьової Ю.Є.) – комунікативно зумовлені елементи (від слова до речення), які повторюють у текстовому розгортанні основну думку автора й передбачають деякий розвиток змістового плану тексту [1, с. 9]. ВЛП не просто повідомляють про що-небудь, а визначають динаміку смислового розгортання тексту, естетично впливають на читача, активізують його пізнавальну діяльність. Такий різновид повтору був представлений у роботах Н.Є. Цвєткової, С.І. Львової, Н.В. Данилевської, Н.С. Болотнової. ВЛП розглянуто як організовану структурну одиницю тексту, у межах якої повторюване слово або надслівний елемент є особливо значущим у процесі текстотворення та сприйняття тексту. Особливості структурно-семантичної організації та функціонування ВЛП зумовлені своєрідністю лексичної структури кожного окремого тексту.

Структура ВЛП представлена як поєднання постійного, дослівно повторюваного компонента й змінного, за допомогою якого розкривається його динамічний характер. Для виділення домінанти необхідна точність, дослівне повторення будь-якого елементу тексту (від слова до строфи), у якому об'єктом уваги є лексичне наповнення. Межі змінного компонента встановлюються на основі семантичних, граматичних й образних зв'язків із домінантою.

Як складне різнофункційне явище, ВЛП виступає не тільки в сполучній функції (вона для них вторинна), а в основному у функції просування змісту цілого тексту [1, с. 21], у функції показника динаміки його розвитку в процесі пізнавальної діяльності читача.

У поезіях М. Цвєтаєвої ВЛП представлений як мінімум – одним повнозначним словом, максимум – мовленнєвою конструкцією. За структурою повтори розподілено на три види: 1) ті, що коротші за рядок (90 одиниць), 2) ті, що дорівнюють рядку (37 одиниць), 3) ті, що довші за рядок (7 одиниць)[1].

Що довша структура ВЛП, то вагомішим щодо розвитку авторського задуму й читацького сприйняття він є, яскравіше створює ритмодинаміку вірша, робить сильнішим акцент на пропонованій думці. Проте в аспекті перекладу така транслатема є найскладнішою щодо відтворення мовою друготвору. Труднощі під час перекладу викликані ще й іншим чинником – формою художнього тексту. Віршований твір відрізняється високою концентрацією образності, надзвичайно великим семантико-стилістичним навантаженням на кожне слово, підвищеною увагою до форми, яка зумовлена й підкорюється особливостям будови мови й при цьому є найважливішим зображальним засобом [3, с. 421].

ВЛП, коротші за рядок, найчастіше відтворені В. Богуславською еквівалентами з метою збереження лексичної наповнюваності вірша. Це влас-

[1] До аналізу були залучені лише ті поезії, що мали переклади українською, уміщені в книзі Цвєтаєва Марина. Вибране. Вірші, поема, драма. / У перекладах Валерії Богуславської. – Київ, 2002. – 286 с.

тиво ВЛП, що дорівнюють одному повнозначному слову (в основному це займенники, прикметники чи іменники) із семантикою конкретних предметів чи неживої природи, довжина ланцюжка яких складає два-чотири повторення. Напр.:

Так плыли: голова и **лира**, Вниз, в отступающую даль. И лира уверяла: мира! А губы повторяли: жаль! (...) Порой, в тоске неутолимой, Ход замедлялся головы. Но лира уверяла: мимо! А губы ей вослед: увы! Вдаль – зыблящимся изголовьем Сдвигаемые как венцом – Не **лира** ль истекает кровью? Не волосы ли – серебром?	У далеч несла сумовито Вдвох – **ліру** й голову – вода. І ліра стверджувала: – Світу, – А голова услід: – Шкода! (...) Бува, що туга невмолима Ваганням голову спиня. Та ліра запевняє: – Мимо! – Вуста ж – німіють навмання. Їх узголов'я хвиль допіру Вінцем поєднує, мов струм. Чи то спливає кров'ю **ліра**, Чи то волосся – сріблом струн? (с. 69)

Традиційний образ ліри – символ деякої таємничої влади поета над майбутнім.

В окремих випадках, коли домінантою виступає лексема зі значенням стану чи почуттів, перекладач застосовує відповідники – варіанти. Порівн.:

Той, – можешь – ничем, можешь – всем Назвать: глубока, неизбывна. Назвать: глубока, неизбывна. Посмертных – **невнятицы** дивной. **Невнятицы** старых садов, **Невнятицы** музыки новой, **Невнятицы** первых слогов, **Невнятицы** Фауста Второго.	Та – що хоч усім, хоч нічим Назви – глибочезна, мов пастка, **Непевна** поем височінь, Посмертна поезії ласка. **Непевність** прадавніх садів, **Непевність** мелодій новітніх, **Непевність** найперших складів, Чи другого Фауста – звідти (с. 34-35).

Російське слово *невнятица* має тлумачення «То, что трудно расслышать, или то, что лишено ясности, отчётливости». В українській мові йому еквівалентом є *невиразність*. Незважаючи на це перекладач обирає варіант – синонім *непевність* («Що погано сприймається зором чи слухом; невиразність»). Хоча в перекладі ланцюжка ВЛП автор у першому випадку використовує прикметник, а в останньому – опущення, у цілому запропонована структура сприяє динаміці розвитку основної думки.

Якщо ж ВЛП представлений більше ніж однією повнозначною частиною мови, проте коротший за рядок і в одному ланцюжку представлені більше ніж два повторення, – перекладач застосовує різні види трансформацій. Напр.:

Я думаю об утре Вашей славы, Об утре Ваших дней, Когда очнулись демоном от сна Вы И богом для людей.	**Милуюсь я** славетним Вашим ранком, Це був лиш переддень, Як демоном прокинулись Ви раптом І богом для людей.
Я думаю о том, как Ваши брови Сошлись над факелами Ваших глаз, О том, как лава древней крови По Вашим жилам разлилась. **Я думаю** о пальцах, очень длинных, В волнистых волосах, И обо всех – в аллеях и в гостиных – Вас жаждущих глазах. [...] **Я думаю** о полутемной зале, О бархате, склоненном к кружевам, О всех стихах, какие бы сказали Вы – мне, я – Вам. **Я думаю** еще о горсти пыли, Оставшейся от Ваших губ и глаз... О всех глазах, которые в могиле. О них и нас.	**Я думаю** про те, як Ваші брови Зійшлись над смолоскипами очей, Про те, як нуртувати древній крові По Ваших жилах гаряче. **Я думаю** про пальці на світанні В хвилястій чорноті, Про всі оті алеї і вітальні, Де Вас могла знайти; [...] **Я думаю** про напівтемну залу, Про оксамит, що до шовків схилявсь, Про вірші, що для мене б Ви сказали, А я – для Вас. Про жменю пороху, оту, що нині Від дотику до Ваших губ знялась. Про очі всі, які у домовині... Про них і нас (с. 57).

Одразу ж у першій строфі перекладач вдається до заміни й перестановки *я думаю / милуюсь я*, які аж ніяк не псують українського варіанту, а навпаки, прикрашають його, роблять його ближчим для сприйняття, милозвучним. Утрачений в останній строфі повтор не знижує емоційного навантаження поезії.

Для другої групи ВЛП, що дорівнюють рядку, властивий переклад за допомогою такого прийому, як підбір варіанта-синоніма, напр.:

Сини подмосковные холмы, В воздухе чуть тёплом – пыль и дёготь. Сплю весь день, весь день смеюсь, – должно быть, **Выздоравливаю от зимы** [...] Чьи-то взгляды слишком уж нежны В нежном воздухе едва нагретом... Я уже заболеваю летом, **Еле выздоровев от зимы**.	Підмосковних пагорбів дими, У зігрітім вітрі – пил, мастило. Сплю, всміхаюсь – може, пощастило **Видужати від зими** [...] І довірливі занадто ми, Хоч повітря ледь теплом зігріто. Я, здається, хвора вже на літо, **Ледь оклигуючи од зими** (с. 80).

Для перекладу автор пропонує український розмовний відповідник *оклигуючи /выздоровев*. Проте, на наш погляд, невиправданим є зміна категорії виду в дієсловах (*выздоравливаю / видужати – недок.в / док.в.; выздоровев /оклигуючи – док.в / недок.в.*) та використання стилістично забарвленого відповідника (*оклигуючи*$_{розм.}$). Це зміщує акценти в поезії. В оригіналі – завершення стану → перехід до іншого, у перекладі – незавершеність одного стану → невпевненість в іншому. Крім того, героїня в перекладі виглядає слабкою, млявою, хворобливою, інертною.

Проблема відтворення ВЛП, що дорівнюють рядку, вирішується також і за допомогою трансформацій, але із втратою самого ВЛП, напр.:

Для беглеца **Мне сад пошли**: Без ни-лица, Без ни-души! Сад: ни шажка! Сад: ни глазка! Сад: ни смешка! Сад: ни свистка! Без ни-ушка **Мне сад пошли**: Без ни-душка! Без ни-души!	**Мене**, втікачку, **В сад поклич**, Без ні-чекань, Без ні-облич! Нівроку сад! Ні кроку – сад! Без сміху – над! Без свисту зрад! Без співжиття **Даруй садок**, Без ні-чуття, Без ні-чуток (с. 33).

У першій строфі наявна перестановка займенника *мене* й заміна дієслова *пошли* на *поклич*. У третій строфі – заміна дієслова *пошли* на *даруй* та його перестановка; використання суфікса суб'єктивної оцінки *-ок-*. Майже всі застосовані перекладачем трансформації працюють на зміст, підтекст. Але, як нам видається, використана лексема *садок* із суфіксом пестливості в межах саме такого контексту дещо знижує й руйнує серйозність поезії, спрощує образ-символ.

Третю групу представляють ВЛП, довші за рядок. Взаємодія домінанти й перемінних компонентів створює підсилення смислових відношень у поезії. Особливість перекладу таких конструкцій у тому, що вони не зберігаються в тексті друготвору повністю, оскільки є найскладнішими у відтворенні. У жодному тексті В. Богуславській не вдалося повністю зберегти ВЛП. Напр.:

Никто ничего не отнял – Мне сладостно, что мы врозь! **Целую Вас через сотни** **Разъединяющих верст.** (...) Нежней и бесповоротней Никто не глядел Вам вслед... **Целую Вас – через сотни** **Разъединяющих лет.**	Нічого не відібрали. Солодше на самоті. **Цілую Вас** – через брами, Що перетнули путі. Так ніжно і так самотньо Ніхто Вам вслід не вдивлявсь... **Цілую Вас – через сотні** Років, **що роз'єднують** нас (с. 60).

Відтворюється, як правило, домінанта ВЛП, а перемінний компонент трансформується.

В іншому прикладі В. Богуславська уникає повтору взагалі й перекладає його за допомогою різних трансформацій. Порівн.:

Привычные к степям – глаза, **Привычные к слезам – глаза,** Зеленые – соленые – **Крестьянские глаза!** (...)	**Усталеність ланів – очам,** **Усталеність жалів – очам,** Зеленим, коли зле мені, **Селюччиним очам**.
Шел мимо паренек с лотком... Спят под монашеским платком Смиренные – степенные – **Крестьянские глаза.** **Привычные к степям – глаза,** **Привычные к слезам – глаза...** Что видели – не выдадут **Крестьянские глаза!**	Ішов із яткою хлопчак... Та сон в монашчиних очах, В сумлінних тих, в сумирних тих, **В очах із «Отче наш»...** **У звичних до ланів – очах,** **У звичних до жалів – очах.** Що бачено – те начебто **Поховано в очах**... (с. 48)

Такий переклад зумовлений складністю всієї побудови транслатеми. Зміна структури одиниці перекладу спричинила втрату ВЛП і, відповідно, зміну смислового навантаження вірша.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті здійснена спроба дослідити ВЛП з боку перекладу. З'ясовано суть поняття ПЛП. Структура ВЛП представлена сполученням постійного, дослівно повторюваного компонента й перемінного, за допомогою якого розкривається його динамічний характер. Для виділення домінанти необхідна точність, дослівність повторення певного елементу тексту (від слова до строфи), у якому об'єктом уваги є лексичне наповнення. ВЛП визначають динаміку змістового розгортання тексту, естетично впливають на читача, активізують його пізнавальну діяльність. На матеріалі поетичних творів Марини Цвєтаєвої та їхніх україномовних перекладів, здійснених Валерією Богуславською, розкриті структурні особливості та специфіка перекладу ВЛП. Найрозповсюдженішими є ВЛП, коротші за рядок (слова чи сполучення слів), які в межах одного ланцюжка повторюються два рази і більше та несуть основне смислове навантаження. Для їх збереження в перекладному тексті В. Богуславська застосовує не якийсь один прийом, а цілі комбінації: сполучення еквівалентів та трансформацій, еквівалентів та варіантів, рідше – варіантів та трансформацій. Інколи ВЛП зберегти не вдається, що зумовлено структурними особливостями транслатеми, її частиномовною належністю та семантикою. Різноманітність прийомів перекладу ВЛП й ефективне їх застосування демонструють самобутність і професіоналізм перекладача. Інтерес до творчого доробку М. Цвєтаєвої в Україні підтверджує, що його вивчення в Україні має подальші перспективи.

Список літератури:

1. Бочкарева Ю.Е. Вариативные лексические повторы как средство регулятивности в лирике М. Цветаевой: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Ю.Е. Бочкарева. – Томск, 2007. – 24 с.
2. Москвин В.П. Типология повторов как стилистической фигуры [Текст] / В.П. Москвин // Русский язык в школе. – 2000. – № 5. – С. 81-85.
3. Сдобников В.В. Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. – 448 с.
4. Цвєтаєва Марина. Вибране. Вірші, поема, драма / У перекладах Валерії Богуславської. – Київ, 2002. – 286 с.

Петрик Е.М.
Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

ВАРИАТИВНЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

Аннотация
В статье исследован вариативный лексический повтор как переводческая проблема. Обобщены взгляды языковедов о повторе как лингвистическом явлении. Конкретизировано понятие «вариативный лексический повтор», и представлены особенности его перевода (эквиваленты, варианты, трансформации, опущения). Установлено, что применение того или иного приема в процессе создания переводного текста зависит от структурных, частеречных и семантических характеристик вариативных лексических повторов языка оригинала.
Ключевые слова: поэтический перевод, вариативный лексический повтор, эквивалент, вариант, трансформация, опущение, транслатема.

Petryk O.M.
Mykola Hohol Nizhyn State University

VARIATIVE LEXICAL REPETITION IN TRANSLATION'S ASPECT

Summary
In this article variative lexical repetition as a translation problem is investigated on a material of Marina Tsvetaeva's poetry and its Russian translations, made by Valeria Boguslavska. It was summarized the points of view of linguists concerning repetition as a linguistic phenomenon. The concept of «variative lexical repetition» is fleshed out. The peculiarities of translation of variative lexical repeats (equivalents, variants, transformations, omissions) are presented. The use of a technique in the process of creating a secondary composition depends on structural, semantic and parts'of speech characteristics of variative lexical repeats of the original language.
Keywords: poetic translation, variative lexical repetition, equivalents, variants, transformations, omissions.

УДК 81'342:378.011.32

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВНЗ

Пікуш О.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянуто психологічні передумови розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ. Подано аналіз комунікативної мотивації як чинника, що визначає продуктивність навчальної діяльності. Охарактеризовано основні види проблемних ситуацій в різних формах роботи. Теоретично обґрунтовано використання певних видів індивідуалізації в навчальному-процесі. Розглянуто способи активізації мовно-розумової діяльності.
Ключові слова: мотивація, комунікація, мовленнєві задачі, проблемна ситуація, колективні форми роботи, природна мотивація, здібності.

Постановка проблеми. Прагнення України ввійти у світову спільноту робить її більш відкритою для політичних, економічних, культурних відносин із різними країнами світу. У сучасних умовах наша держава не лише делегує своїх фахівців для обміну досвідом, проходження стажування й навчання у зарубіжних навчальних закладах та дослідницьких центрах, щоб оволодіти технологіями адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних економічних і соціальних моделей, але й приймає у себе іноземних громадян з цією ж метою.

Виходячи з цього, національна доктрина розвитку освіти України визначає як одне з основних своїх положень створення і використання нових прогресивних методик та технологій навчання, інтегрування всіх етапів навчально-виховного процесу на основі кращих світових здобутків науки. Вітчизняна теорія і практика професійної підготовки студентів у світлі сучасних вимог також переживає зміни, реалізуючи нові технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання, кращі здобутки минулого та сучасного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років в нашій країні зріс інтерес до використання комунікативного підходу підчас навчального процесу. Проблему психоло-

© Пікуш О.І., 2017

гічних передумов розвитку іншомовної комунікативної компетенції систематично досліджують провідні вчені-методисти. Значний внесок у її вивчення здійснили такі вчені як С. Пассов, Т. Бровченко, Л. Стабурова, О. Вишневський та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак психологічні передумови розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ не є ґрунтовно розглянуті, недостатньо проаналізована комунікативна мотивація. Неповністю обґрунтовано використання певних видів індивідуалізації в навчальному-процесі.

Вивчення особливостей зарубіжного досвіду організації професійного навчання іноземних мов дозволило зробити висновок, що одним із кращих визнаних наукою й апробованих на практиці досягнень у досліджуваній сфері, є комунікативний підхід. Його мета – спілкування в конкретних соціальних структурах або навчання комунікативної компетенції, яка включає і граматичну, і соціолінгвістичну, і професійну компетентність [2, с. 34]. Комунікативний підхід дозволяє, враховуючи потреби студентів стосовно оволодіння іноземною мовою, індивідуалізувати цілі та зміст навчання і, відповідно, його методи й засоби. Він спрямований на створення необхідних умов для навчальної та професійної діяльності студентів. Йдеться про підготовку студентів з урахуванням орієнтації на їхню майбутню спеціальність і критеріїв ефективності навчання мови, які розвивають усі чотири види мовленнєвої діяльності та піднесення навчання на якісно новий рівень.

Формулювання цілей статті. Метою даної розвідки є проаналізувати психологічні фактори, що впливають на розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу. В основі комунікативного підходу лежить мотивація, проблема якої є однією з найважливіших на сучасному етапі викладання англійської мови, так як мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності та є її органічною складовою. Говорячи про «мотивацію», «мотиви», звичайно маємо на увазі ті фактори, які спонукають людину до діяльності. Джерелом мотивації в найбільш загальному розумінні є потреба, що створюється на основі суперечностей між тим, що людина має, чим володіє, чого не досягла. Бажання мати, володіти, досягти і становить зміст потреби [4, с. 126]. І якщо в сферу таких потреб потрапляє володіння іноземною мовою, вони стають мотивацією до її засвоєння.

Мовлення завжди мотивоване. Людина, як правило, говорить тому, що у неї є для цього певна внутрішня причина, є мотив, який виступає в ролі двигуна діяльності. Людина може усвідомлювати або не усвідомлювати цей мотив в даний момент, але він завжди пов'язаний зі спілкуванням (з усіма його компонентами) [5, с. 54]. Тому в методиці навчання іншомовного спілкування говоримо про комунікативну мотивацію (адже мотиви властиві будь-якій іншій діяльності).

Відомо, що основою мотивації є потреба. В основі комунікативної мотивації лежить потреба двох видів: а) потреба в спілкуванні як така властива людині як істоті соціальній; б) потреба в здійсненні конкретного мовного вчинку, потреба «втрутитись» в дану мовну ситуацію. Зрозуміло, що обидва ці види взаємопов'язані, але для використання їх у навчанні неоднозначні. Перший вид можна назвати загальною комунікативною мотивацією, її рівень часто не залежить від організації навчального процесу (є люди говіркі і неговіркі), але він є фоном для другого виду мотивації; другий вид – це ситуативна мотивація, рівень якої на вирішальному етапі визначається тим, як ми навчаємо, як створюємо мовні ситуації, який використовуємо матеріал, засоби [7, с. 163].

Як ситуативні інтереси ведуть до утворення сталих інтересів, так і ситуативна мотивація виховує у студента потребу у спілкуванні взагалі, створює постійну мотиваційну готовність – надзвичайно важливий фактор успішної участі у спілкуванні, а, отже, важливий для встановлення мовного партнерства. Відсутність у відносинах студентів і викладача статусу мовних партнерів виникає якраз через відсутність комунікативної мотивації (обох видів). Комунікативний метод покликаний докорінно змінити стан речей. Даний метод призначений для навчання говорінню. У цьому випадку «метод» як поняття стає однозначним: його ознаками володіє тільки метод навчання якогось виду мовленнєвої діяльності.

Сучасні психологи і педагоги єдині в тому, що якість виконання діяльності і її результат залежать перш за все від спонук і потреб індивіда, його мотивації [6, с. 127]. Так як саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їх впорядкування і досягнення мети. Мотивація є тому «пусковим механізмом» всякої людської діяльності чи то праці, спілкування чи пізнання. Живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, етапний та кінцевий успіх.

Одним із різновидів внутрішньої мотивації є комунікативна мотивація. Комунікативність – це перша і природна потреба тих, хто вивчає іноземну мову [8, с. 72]. Спостереження під час проведення занять з англійської мови показали, що незалежно від віку студента і соціального статусу всі вони свідомо й одностайно формують свої потреби як суто комунікативні, а саме розмовляти іноземною мовою з товаришем, колегою, читати для розширення кругозору, з професійною метою і для задоволення, писати іноземному товаришу, колезі.

Однак, незважаючи на таке велике прагнення спілкуватись зі сторони студентів, саме цей тип мотивації найважче зберегти. Проблема в тому, що при оволодінні іноземною мовою в атмосфері рідної мови, іноземна мова постає як штучний засіб спілкування. Він ніяк не може конкурувати з рідною мовою, довершеним і всеохоплюючим засобом спілкування. І так звані «природні» ситуації, що використовуються при навчанні, носять по суті штучний характер. Тому, якщо розраховувати лише на природу комунікацію іноземною мовою, навряд чи вдасться зберегти мотивацію і досягти успіху.

Отже, важливо розуміти, що комунікація іноземною мовою на заняттях носить в основному умовний характер, і це наближує її до сценічної комунікації. Тому звернення до уяви студентів, до фантазії, гри є органічним компонентом ефективного навчання іноземною мовою. Викладачеві слід постійно спонукати студентів до перевтілен-

ня у типові характери, провадячи їх через різноманітні «типові обставини».

За ознакою умовності мовного стимулу і процедури навчальної операції комунікативні вправи діляться на: умовно-мотивовані (умовна бесіда) і реально – мотивовані (дискусія, коментування) [5, с. 58]. Для перших характерні риси, які в деякій мірі співвідносяться з їх тренувальними вправами. Це головним чином те, що в самій процедурі виконання є деяка умовність, неприродність, а мовний стимул носить штучний навчальний характер. Беручи участь, наприклад, в умовній бесіді, студенти не можуть не відчувати, що вони виконують саме вправи. У вправах другого різновиду мотивація мовних актів майже реальна (як, наприклад, в дискусії). Тут ступінь наближення мовних дій до того, що має місце в природних умовах, є найвищою.

У відповідності з вимогами сучасної дидактики викладач повинен довести до відома студентів завдання сучасного заняття. Прийняття завдання студентами – відправний момент для виникнення мотивації, а, отже, і успішного втілення завдання. Тому, важливо, як вони повідомляються студентам. Перш за все повинні бути названі задачі, пов'язані з оволодіннями мовними видами діяльності аудіювання, говоріння, читання [6, с. 107]. Викладач при цьому повинен вміти побачити ситуацію з точки зору студентів даної групи, тоді йому вдасться «перевести» формулювання задачі з методичної мови на мову студентів і таким чином «запросити» їх до навчання – спілкування.

Вирішення мовленнєвих задач обов'язково передбачає оволодіння відповідним мовним матеріалом, в тому числі мовним зразком, що виражає вказівку на належність структурною групою, модельними фразами. На занятті, роботі над ним повинно бути відведене спеціальне місце, але висувати на перший план засвоєння певного мовного матеріалу не слід, таке завдання навряд чи буде «прийняте» студентами, оскільки воно не співвідноситься безпосередньо з комунікативними потребами. Саме формування задач залежить від ступеня навчання, від вікових і психологічних особливостей студентів.

Зміст заняття, як і його задачі, також повинні бути прийняті студентами. А.Яцикевичус у своїх дослідах довів, що цікавий і особистісно значущий текст сам по собі, тобто без додаткового тренування, сприяє запам'ятовуванню приблизно четвертини мовного іншомовного матеріалу, що присутній у ньому, так як він викликає більшу зустрічну активність студента [5, с. 83]. Багато викладачів мали можливість переконатися, що заняття «оживає», коли його змістом стають факти і події, що стосуються самих студентів. Інколи навіть незначні деталі особистісної властивості здатні запалити «комунікативне світло». Так, наприклад, звичайний прийом, що часто використовується на початковому етапі – розмова по телефону – відразу набуває привабливості в очах у студентів, якщо вони набирають справжній номер телефону свого товариша.

Події актуальної дійсності також можуть збагатити зміст заняття, показавши студентам, що вони вчаться не для хорошої оцінки, не для викладача, а для життя, і це, без сумніву, підтримає комунікативну мотивацію. Вони можуть надати свіжості будь-якій темі, на будь-якому етапі. Наприклад, накопичивши матеріал по темі «My Home is my Castle», студенти першого курсу зможуть обговорити власні помешкання, або, наприклад, будинок їхніх мрій, і т.п.

Нарешті, великий резерв комунікативної мотивації є у матеріалі пізнавального характеру наукової, соціально-політичної і культурної областей. Підбираючи пізнавальний матеріал для занять, необхідно утримувати рівновагу між новою і вже відомою інформацією. Цього можна досягти, по-перше, шляхом повідомлення нового про відоме. По-друге шляхом актуалізації міжпредметних зв'язків [1, с. 205].

Розглянемо тепер, якою повинна бути організація заняття, що сприяє виклику та збереженню комунікативної мотивації. Сьогодні дослідники єдині в тому, що на кожному занятті важливе місце повинне відводитись вирішенню мовленнєвих задач. Навіть моменти заняття, присвячені засвоєнню мовного матеріалу, спрямовані на формування вмінь оперувати засобами іноземної мови в межах невеликих мовних ситуацій [7, с. 59]. Ідея мовленнєвого пріоритету повинна знайти відображення в організації заняття. Весь хід заняття повинен бути поступовим сходженням до вирішення задачі, яка є кульмінацією заняття, його комунікативною вершиною. При цьому важливо зробити кульмінацію помітною для студентів, створити навколо неї особливу атмосферу. Ефективним є також використання проблемних ситуацій в комунікативній мотивації, при вільній реакції студентів. Проблемна ситуація – це вправа, експозиція якої містить деяку позамовну задачу; аналізуючи проблему, студенти детально описують шляхи її вирішення [4, с. 128]. Розглянемо основні розряди проблемних ситуацій:

1. Мовний стимул випливає з відносно нескладної проблемної задачі, зверненої до студента:

Situation: You want to learn Chinese by yourself. You need some instructions, textbooks, records.

Student: First of all I'll go to the bookshop and ask if they have any Chinese teaching materials. If they haven't got them, I'll go to the Public library of foreign literature. I'll see what they have there and whether they have some class of Chinese language. Also I'll look for some video lessons on the Internet and some literature which I can order from online-shops.

Мовний стимул «безликий», він не звернений безпосередньо до студентів, що надає його мовній реакції більше розкутості. Опис ситуації відрізняється ретельністю, інколи навіть фабульністю. До ситуації можна додати систематизуючи і спрямовуючі питання, а також конкретні завдання:

Situation: John Smith left university a year ago but he is still looking for a job. His parents think his hair is too long and he does not try hard to find a job. They talked seriously about it some days ago.

Questions: When did John leave university? What is his problem? What do his parents think about the situation? How do you explain John's difficulties?

Task: Dramatize the talk between John and his father.

Експозиція описує випадок, який ніби стався зі студентом. Таким чином, мовна реакція визна-

чається особистим досвідом студента, найбільш вірогідним шляхом вирішення аналогічних проблем в життєвих ситуаціях.

Situation: You were watching a very interesting film on TV. In the middle of it the phone rang. It was your group mate Ann. She asked what the home task was. You talked a little. When you finished the conversation the film was over…Next morning everyone was discussing the film.

Questions: What were you doing when the phone rang? Who phoned you? What were you talking about?

Task: Dramatize your talk with Ann. Dramatize your talk with your friends next morning.

Ще один момент організації, що сприяє збереженню комунікативної мотивації – це адекватне використання колективних форм роботи на занятті [1, с. 69]. Як відомо, колективні форми можна використовувати у ВНЗ, оскільки вони відповідають умовам навчання іноземної мови в групі, тобто в колективі, та відповідають самому змістові мови як засобу спілкування, що передбачає наявність партнерів. Важливо лише співвідносити їх з конкретними задачами спілкування, навчання. У. Ріверс пише з цього приводу: «Зрозуміло, що не можна просто розбити студентів на пари чи групи і наказати їм спілкуватися іноземною мовою, необхідно створити мотиви для цього спілкування. Волею випадку, під впливом якоїсь несподіванки чи чудернацького поєднання характерів у групі бажання спілкуватись може спалахнути саме по собі, але в більшості випадків його доводиться розпалювати спеціально, пропонуючи цікаве для всіх завдання, і тоді розмова, що супроводжує це завдання, буде автономною, справді людським спілкуванням, а не черговим варіантом псевдокомунікації» [3, с. 47]. Групі, що утворилась слід надати час для підготовки, свого роду репетиції, що є найважливішим організаційним етапом на шляху спілкування. Саме під час репетиції студенти зможуть привести у відповідність «думку, що шукає свого вираження» (Л. Щерба) і комунікативний намір, що виникає, зі своїми (мовними) можливостями [1, с. 32].

Під час репетиції мобілізується також взаємоконтроль і взаємодопомога як у відношенні змісту так і в мовному відношенні. Щоб мати можливість зсередини допомогти студентам, не порушуючи комунікативного процесу, викладач може включитися в утворену групу в ролі, яка дозволить зробити це майже природно, а саме «автора», «режисера», «суфлера».

Отже, основи для виникнення комунікативної мотивації можуть бути закладені при постановці задач заняття, при відповідному змісті та відповідних організаційних формах заняття. Все це опосередковується викладачем та повністю залежить від його стилю роботи. Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі наступне: мотивація – сторона суб'єктивного світу студента, вона визначається його власними спонуками і пристрастями, потребами, які він чітко усвідомлює. Звідси можна сказати, що важливим засобом мотивації начальної діяльності є індивідуалізація. Під індивідуалізацією навчання іншомовної мовної діяльності слід розуміти співвіднесеність прийомів навчання з особистісними, суб'єктними та індивідними властивостями кожного учня [3, с. 113]. За словами І. Зимньої та О. Леонтьєва, немотивоване навчання мовній діяльності позбавляє це навчання психологічного змісту, тому що воно – навчання формі заради форми [3, с. 113].

Відомо також, що мотивація залежить від умов організації діяльності, які виступаючи у формі стимулів, можуть активізувати і спонуки в цілому. В зв'язку з цим виділяється такий тип мотивації, коли вчитися спонукає сам процес надбання знань (навичок, умінь). У нашому випадку – це вправи, їх організація.

На підставі всіх цих даних можна припустити, що створюючи певні умови при організації вправ, роблячи цей процес психологічно цікавим для студентів, ми могли б опосередковано позитивно впливати на силу мотивації. У застосуванні до навчання, наприклад, говорінню це означає наступне: в студента спочатку немає потреби до говоріння іноземною мовою, але цікавий сам процес виконання вправ, якщо це вправи мовного характеру. У випадку успіху йому стає цікаво говорити взагалі, а отже, вчити, тобто з'являються нові мотиви, вже не тільки усвідомлювані, а й реально діючі [4, с. 129].

Однак потреби та інтереси кожної особистості неоднакові як неоднакові почуття, інтелектуальний рівень, життєвий досвід і таке інше. Тому найбільше активізувати мовно-розумову діяльність можна лише в тому випадку, якщо в мовних діях кожної поданої ситуації буде зацікавлений кожен студент. Іншими словами, необхідна індивідуалізація ситуацій, яка дозволить підійти до навчання ніби з іншого боку – змінить його стратегією все, що буде засвоювати студент, буде виходити з його бажань, із усвідомлення потреби в тому, що він засвоює, а не з примусу чи необхідності.

Згідно цього можна сформулювати наступне правило: будь-яке висловлювання студента повинно бути по можливості природно мотивованим, тобто виходити мовби з внутрішнього Я; для створення комунікативної мотивації необхідно використовувати в основному особистісну індивідуалізацію, яка передбачає врахування контексту діяльності студента, його життєвого досвіду, сфери його інтересів, бажань, духовних потреб, світогляду, емоційно-чуттєвої сфери і статусу особистості в колективі [2, с. 158].

Принципово важливо підкреслити, що комунікативна мотивація забезпечується не ззовні, а в межах самого комунікативного методу. Засобами комунікативної мотивації є всі три види індивідуалізації, однак значимість їх далеко неоднакова. Так, наприклад, взаємодія суб'єктної і особистісної індивідуалізацій виявляється в тому, що індивідуальний стиль навчальної діяльності неможливо сформувати без врахування здібностей та інших індивідуальних властивостей. З іншого боку, розвиток здібностей відбувається ефективніше якщо студенти володіють раціональними прийомами виконання діяльності. Задоволення комунікативної потреби також передбачає відповідні здібності і достатньо добре засвоєні способи діяльності. Тим не менше і у виклику комунікативної мотивації ведучу роль відіграє особистісна індивідуалізація. Якщо акцент індивідуалізації змістити на врахування здібностей (особистісна

індивідуалізація), чи висунути на перший план навчання раціональним прийомом навчальної діяльності (суб'єктна індивідуалізація), то мовна діяльність стає в психологічну ізоляцію від її мовно-змістовної основи. Це призводить до того, що студент не може здійснити мовну діяльність, так як не працює, за висловом О. Леонтьєва,»мотор діяльності» – мотив [4, с. 80].

Більше того, без особистісної індивідуалізації стає неможливим здійснення і двох інших її видів. Згідно з дослідженнями, які ми маємо, для формування індивідуального стилю навчальної діяльності (як і для розвитку здібностей) необхідно індивідуалізувати не тільки зміст навчальних завдань і організацію навчальної роботи, але і мотивацію діяльності (В. Мерліна, Є. Клімов) [9, с. 17]. В силу вказаних причин особистісна індивідуалізація є важливим засобом виклику комунікативної мотивації. Не випадково особистісна індивідуалізація впливає на створення комунікативної мотивації безпосередньо, в той час як індивідна і суб'єктна – лише опосередковано. Створюючи операційно-інструментальну мотивацію, вони опосередковано впливають на комунікативну мотивацію. (Володіння раціональними прийомами, успішне виконання навчальних завдань а також достатньо розвинені мовно-розумові здібності, пам'ять, фонетичний слух і т.д. у певній мірі підвищують інтерес до самої мовної діяльності.) Але цей вплив не є великим і значущим для всіх студентів. Отже, дані види індивідуалізації самі не в силі забезпечити комунікативну мотивацію належного рівня.

Тут слід згадати і про таке поняття як мотивуюча індивідуалізація. Змістом мотивуючої індивідуалізації є, з одного боку, врахування сталої системи мотивів оволодіння учнем іншомовним мовленням, а з іншого – цілеспрямоване формування у кожного студента нових складніших і поки що відсутніх у нього видів мотивації. Основні прийоми реалізації цього виду індивідуалізації такі: підбір мовленнєвих партнерів і груп із врахуванням спільності їх інтересів та контексту діяльності; підбір варіантних мовленнєвих завдань, текстів для аудіювання і читання з урахуванням сфери інтересів, бажань та уподобань студентів. Визначення варіативної послідовності опитування студентів під час виконання ними мовленнєвих завдань залежить від досвіду, контексту діяльності та статусу особистості в навчально-мовленнєвому колективі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Індивідуалізація та мотивація в комунікативному підході виражається через інтерактивне навчання, яке реалізується за допомогою навчально-рольових ігор, дискусії, групової роботи та інших видів діяльності, які ми розглянемо у наступних дослідженнях.

Список літератури:

1. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: [посібник для вчителів] / О.І. Вишневський // – К.: Рад. школа, 1989. – 224 с.
2. Загально європейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: [книга для учителя] / И.А. Зимняя. – [2-у изд.]. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б., Бражник Н.О. та ін.] – К: Ленвіт,1999. – 320 с.
5. Морська Л. Теорія та практика методики навчання англійської мови: [посібн.] / Л.І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 248 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др.]. – М.: Высш.школа, 1982. – 373 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – [2-е изд]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1997. – 354 p.
9. Rogova G.V. Methods of Teaching English: [учебное пособие для пед. ин-тов и фак. Иностр. яз] / Г.В. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 310 с.

Пикуш Е.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗ

Аннотация
В статье рассмотрены психологические предпосылки развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов. Представлен анализ коммуникативной мотивации как фактора, определяющего производительность учебной деятельности. Охарактеризованы основные виды проблемных ситуаций в различных формах работы. Теоретически обосновано использование определенных видов индивидуализации в учебном процессе. Рассмотрены способы активизации языково-мыслительной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, коммуникация, речевые задачи, проблемные ситуации, коллективные формы роботы, естественная мотивация, способности.

Pikush O.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical Univrsity

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL FACTOR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT STUDENTS

Summary
The article touches upon the psychological grounds of students' foreign communicative competence development. The author analyses communicative motivation as a defining factor of educational activity efficiency. Special attention is paid to the characteristics of main kinds of problematic situations in various forms of work. The use of certain kinds of individualization in educational process is theoretically proved. Ways of language and mental activity activation are considered.
Keywords: motivation, communication, speech tasks, problematic situation, group work, natural motivation, abilities.

УДК 811.133.1'255.2:6

ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ТА СПОСОБИ ЙОГО НАВЧАННЯ

Пітин В.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті досліджено науково-технічний переклад, об'єктом якого є технічний текст. Метою технічного тексту є формування професійних навичок майбутніх фахівців. Специфікою технічного перекладу є багатозначність технічної термінології у різних галузях знань. Характерними для синтаксису наукового стилю є складні речення різних типів. Тренувальні вправи надають студентам можливість розвивати мовну компетенцію.
Ключові слова: науково-технічний переклад, технічний текст,науковий стиль, мовна компетенція.

Актуальність дослідження. Кожного року, у світі, де панує стрімкий науково-технічний прогрес, з'являються тисячі реалій та понять, які треба розуміти та називати. Насправді, фахівці мають спілкуватися своєю мовою, перекладачі правильно перекладати науково-технічні тексти, громадяни – засвоїти ці реалії, часто дуже складні, на своїй мові. Французька мова – жива мова і адаптація її словникового складу до змін у сучасному світі відбувається безпосередньо, найчастіше, у лабораторіях, цехах або конструкторських бюро. З метою запобігання масовому використанню іноземних термінів державна влада Франції, вже впродовж 30 років, спонукає до створення, розповсюдження та використання нових французьких науково-технічних термінів. Науково-технічний прогрес, перебудова соціально – економічної, політичної системи в країні насичують нашу мову новими поняттями, термінами. Разом з піднесенням рівня знань представників різних професій підвищуються і вимоги до мови.

Ступінь дослідженості проблеми. Питання словотворення в сучасній французькій мові, яке розглядалося багатьма мовознавцями: Э.А. Халифман, Т.С. Макеева, О.В. Раевская [1]; Н.Н. Лопатникова [2] та інші, є достатньо вивченим. Проблематиці французької науково-технічної термінології, структурно-семантичним особливостям французьких науково-технічних термінів теж присвячено багато праць, як у французькому (Ж. Винье, А. Мартэн [3], Daniel Gouadec [4], іноземному Vlasta Křečkova [5]), російському (В.Г. Кузнецов [6], И.Т. Собаршов [7], А.В. Коржавин [8, с. 145–173]), так і вітчизняному мовознавстві (І.В. Смущинська, Ю.І. Кузнєцова [9]). Але ж французькі науково-технічні терміни з перекладацької точки зору розглядалися, на нашу думку, недостатньо. Бракує праць, присвячених перекладу французьких науково-технічних термінів українською мовою, так само як і фахових науково-технічних французько-українських словників.

Мета дослідження – розглянути та проаналізувати структурно-семантичні особливості французьких термінів у технічній сфері та систематизувати способи їх навчання.

Виклад основного матеріалу. В принципі утворення нових французьких термінів здійснюються за допомогою тих самих способів і засобів, що й утворення нових слів загальнонаціональної мови. Основними способами словотворення в сучасній загальнонаціональній французькій мові виділяються: – 1. семантичне словотворення або семантичний розвиток значення слова з використанням вже існуючих ресурсів мови: метафоричне та метонімічне перенесення значення слів; – 2. морфологічне словотворення: афіксальна деривація,

© Пітин В.М., 2017

парасинтез, непряма деривація або конверсія, словоскладання, телескопічний спосіб, абревіація, скорочення, використовуючи власні ресурси; – 3. запозичення з інших мов з використанням ресурсів інших мов; – 4. синтаксичне словотворення, тобто лексикалізація цілих синтагм. Процес термінотворення відбувається усвідомлено на відміну від словотворення у загальнонаціональній мові. Мовознавцями, які вивчали процеси термінотворення [4; 5; 9] і, взагалі, французьку мову науково-технічної літератури [3; 6], було встановлено, що основними способами термінотворення є морфологічний та синтаксичний.

Термін «технічний переклад» має три значення. По-перше технічний переклад передбачає практичну діяльність, пов`язану з письмовим і усним перекладом на іншу мову матеріалів технічного характеру. По-друге, під технічним перекладом, як теоретичною дисципліною лінгвістики, розуміємо вивчення закономірностей і особливостей перекладу технічних текстів. Нарешті, в плані навчальної дисципліни – це вивчення рідною і іноземною мовами технічних питань для цілей технічного перекладу. Інакше кажучи, технічний переклад – це передача інформації, яка виражена засобами іншої мови.

Але кваліфікований технічний переклад неможливий без знання технічних термінів двома мовами. Технічна термінологія – це слова і словосполучення, що означають конкретні або абстрактні поняття цієї або іншої галузі техніки (інструменти,прилади,машини,робочі операції,одиниці виміру і ін.). Основною якістю терміну є його однозначність. Але ця однозначність відносна.

Деякі технічні терміни мають різне значення в різних областях вживання. Наприклад, термін «Tube» в машинобудуванні означає «труба», в радіотехніці – «лампа», в хімії – «пробірка», в текстильній промисловості – «шпуля», в військовій галузі – «торпедний апарат», «гармата» в медицині – «стравохід», «Tube d`aspirine» «Tube d`entifrice» «упаковка аспірину» «упаковка зубної пасти» [10].

Термін «griffe» означає в техніці «скоба», «зубець», в ботаніці «пагінець», в архітектурі «гриф», в анатомії «кігті», текстурі «гриф», в анатомії «кігті». Термін «valve» в двигунах означає «клапан», в радіотехніці – «електронна лампа», в медицині «щипці», в техніці – «вентель». Для практики перекладу це відносно простий випадок. Важче буває там, де один той самий термін має різні значення в рамках однієї галузі науки і техніки. Наприклад, термін «goupille» може мати наступні значення: «шпилька», «шпонка», «штифт», «вісь»; термін «douille» може перекладатися як: «муфта», «трубка», «гніздо», «оправа», «гильза» і ін. [10].

Вирішальною умовою у виборі вірного значення многозначного терміну при перекладі є контекст. Однак технічну літературу часто-густо приходиться перекладати поза всяким контекстом, що є специфічною трудністю. Наприклад, при перекладі таких видів технічної документації, як специфікація на різні вироби, списки запасних частин, таблиці та ін., спеціальна термінологія подається в формі простого перечислення або списку. Наприклад, *une gorge* – 1) горло, гортань; 2) груди (жіночі); 3) горловина, ущелина; канавка, паз (техн.); 5) комір (сорочки); 6) горжа (військ.); *un pied* – 1) нога, ступня, стопа; 2) лапа (тварини); 3) ніжка (меблі); 4) стебло (рослини); 5) основа, підніжка; 6) опора (техн.); 7) фут (міра довжини) тощо.

Значні труднощі в процесі перекладу науково-технічної літератури передбачають випадки неспівпадіння співзвучних українських і французьких термінів:

деталь (машини) – не «de`tail», а «piece»

електронна лампа – не «lampe», а «tube»

коливальний контур – не «contour», а «circuit oscillant»

характер місцевості – не «caractere du terrain», а «nature du terrain» [10]. Технічний переклад з української мови на французьку займає особливе місце в роботі технічного перекладача. Матеріали, з якими працює технічний перекладач, можуть бути:

1) лекції з питань експлуатації, обслуговування, ремонту і використання техніки;

2) довідники керівництва по різних взірцям техніки, а також навчальні і наочні посібники;

3) програми, навчальні плани, акти, відомості;

4) договори, запити на поставку техніки;

5) супроводжуючі документи (накладні, специфікації).

Щодо технічного перекладу з французької мови на українську, то об`єктом перекладу тут є технічні видання. Переклад матеріалу робиться вибірково. Повністю перекладаються статті оглядового характеру, публікації монографій за результатами досліджень, випробувань, розробок. В практичній діяльності виникає необхідність ознайомлення з місткими по об`єму іноземними матеріалами, переклад яких займає багато часу. В цьому випадку вдаються до короткого викладання змісту матеріалу – реферування. В іншому випадку подається стисла характеристика матеріалу з посиланням на джерела – анотація. Основним засобом передачі наукових, технічних і інших знань є первинні документи, тобто публікації, що фіксують зміст і результати наукової, технічної та ін. роботи.

Первинні документи це:

1. Книги (у вигляді монографій, збірників, посібників);

2. Періодичні видання (газети, журнали);

3. Спеціальні видання (опис винаходів до авторських свідоцтв і патентів, технічна документація і т.д.);

4. Інші види публікацій (дисертації і авторських дисертації).

Патентна інформація складає одну із різновидностей технічної інформації, причому безсистемної. Ця безсистемність з точки зору технічного перекладу полягає в тому, що патенти і інформація, яка в них міститься, включають, як правило, лише окремі елементи техніки, а тому не є носіями основної технічної термінології. А при перекладі нас цікавить саме ця, термінологічний аспект.

Беручи до уваги, наприклад, такий величезний розділ технічних знань, як авіація, що складає цілісну картину про цю галузь знань (матеріальна частина літаків, вертольотів, двигунів, радіотехнічні системи управління і навігації, електрообладнання і т.п.), та по об`єму найбільш

вживаної термінології. Він жодним чином не порівнюється з об`ємом термінології, що збагачується за допомогою вдосконалення окремих елементів цього комплексу.

Тексти, які стосуються технічної тематики, дуже часто наповнюються статистичними даними, точними датами, числами, часто вираженими у відсотках. Хоч це і не має важливого значення для лексичного аспекту письмового перекладу науково-технічних текстів, це має неабияке значення для усного перекладу, усної інтерпретації науково-технічних текстів, коли цифрами та датами необхідно оперувати швидко і точно. Крім того, можемо виділити тут поняття ***énérgie hidraulique – гідравлічна енергія***, яке безпосередньо стосується технічної тематики, і має прямий відповідник в українській мові [3, с. 96].

Як бачимо, у текстах науково-технічного характеру дуже часто з'являються спеціальні поняття із певної галузі знань. У цих текстах, дуже часто, це – галузь хімії (*le soufre – сірка, le dioxode d'azote – двоокис азоту*), фізики, техніки (новітніх технічних розробок), тощо [5].

Специфіка стилю яскраво виявляється на морфологічному рівні, зокрема у таких особливостях:

– заміна особового займенника *я* авторським ми (*«Ми прийшли до висновку...», «Ми пропонуємо таке вирішення проблеми...»*);

– абстраговане, «позачасове» вживання дієслівної категорії часу (*«Правопис охоплює орфографію і пунктуацію»; «Рекуператори використовуються в металургійній і хімічній промисловості»; «З газосилікату виготовляють тепло- і звукоізоляційні вироби»*);

– використання типових сполучників і зворотів (*залежно від того, що; після того, як)* [7, с. 58].

Характерними для синтаксису наукового стилю є складні речення різних типів, відокремлені звороти, конструкції з однорідними членами речення, а також прямий порядок слів.

Мова науково-технічних текстів оперує типовими для них сполучниками та зворотами (*au totale – загалом, в цілому; selon – в залежності від* тощо), які перекладачу важливо запам'ятати для подальшого легкого відтворення.

Нині наука й техніка постійно розвиваються і вдосконалюються, а тому і науково-технічна термінологія продовжує розвиватися, поновлюватися, вдосконалюватися. Вона є відкритою системою, здатною розвиватися за сучасними дериваційними законами. У системі науково-технічної термінології відбуваються різноманітні лексико-семантичні процеси. Системні термінологічні лексико-семантичні групи підтверджують усебічне відображення широкого кола наукових та технічних понять. Між цими групами існує об'єктивний зв'язок, завдяки якому терміни зазнають постійних змін унаслідок появи в науці нових понять, змін у сутності певних понять тощо.

Специфіка науково-технічної сфери висуває до терміна особливі вимоги. З одного боку він парадигматично забезпечує поняттєву систему фундаментальних наук (а тому повинен мати своє місце у цій системі), а з другого – науково-технічний термін забезпечує оптимальне професійне спілкування у виробничій сфері. Когнітивні механізми термінодериваціі співвідносяться зі структурно-когнітивною (зв'язок з іншими поняттями певної галузі наукового знання) і лінгвопрагматичною (забезпечення фахового спілкування) характеристикою терміна [1, с. 78].

Словотворчі засоби української та французької науково-технічної термінології вироблялися і формувалися за нормативими критеріями протягом її історичного розвитку. З одного боку, пріоритетними є власне пізнавальні потреби, тому терміни виконують когнітивну функцію (виступають експлікаторами наукових понять); з другого боку, у прикладній галузі науково-технічної сфери до уваги береться переважно прагматичний аспект спеціальної лексики. Термінодериваціа в науково-технічній сфері ґрунтується на пріоритетності поняттєвого і практичного аспектів, що забезпечує когнітивно-комунікативну єдність усіх лінгвістичних компонентів, які творять терміносистему [2, с. 89].

Для перекладу французької наукової і технічної літератури важливу роль відіграють словники. Проте відомо, що основний недолік словників полягає в тому, що вони застарівають ледве вийшовши до друку, а нові поняття, неологізми у технічній сфері виникають за дуже короткий проміжок часу.

Технічна галузь характеризується наявністю великої кількості складених термінів, утвореними кількома радикалами для позначення якогось одного поняття. При передачі таких термінів засобами українською мови ми часто вдаємося до різноманітних перекладацьких прийомів, адже не завжди у мові перекладу присутній еквівалент чи навіть відповідник для позначення необхідного термінологічного поняття [5].

Складна еволюція французької мови сприяла широкому розвитку синонімії, в тому числі і лексичної. Одне і те ж поняття можна виразити різними словами. У французькій науковій літературі здебільшого використовуються синоніми латинського походження, які українською мовою ми зазвичай передаємо зі збереженням латинського кореня.

Розвиток навичок перекладу досягається виконанням вправ на переклад з французької мови на українську. Передбачено наступний порядок роботи з текстами і вправами.

Основний текст. Перекладу текстів передує виконання перед текстових вправ. Необхідно чергувати переклад основних текстів на слух з перекладом (більш важчих) з паперового носія. Для перекладу на слух можна використати магнітофонний запис текстів.

Вправи на активізацію технічної термінології, які мають на меті відпрацювати важкі для розуміння лексичні і граматичні явища французької мови. Вони поділяються на:

– Вправи на розуміння, що містять труднощі лексичного характеру, викликані особливостями технічної термінології.

– Вправи на автоматизацію вживання технічної термінології, що мають за мету створення зв`язку між французькими і українськими еквівалентами.

– Вправи на переклад з повторенням, що мають ціллю правильно побудувати французьке речення.

Переклад з паперового носія тренує пам`ять, здатність будувати переклад відповідно до норм мови, на якій здійснюється технічний переклад.

Абзацно-фразовий переклад розвиває навики сприймання на слух.

Двосторонній переклад виробляє навики переключення мови при діалозі між двома різномовними партнерами.

Розшифровка скорочень виробляє навики використання словникових скорочень і вміння розшифровувати абревіатури в технічних текстах.

Проблема автоматичного перекладу з`явилася майже одночасно з появою перших ЕОМ і до нині залишається актуальною.

Висновки. При перекладі необхідно пам'ятати, що хоча мова французьких науково-технічних текстів все ж таки є частиною загальнонаціональної мови, тобто використовує спільну лексику і граматику, вона має свій окремий стиль, який відповідає меті і завданню науково-технічної літератури. Тому для перекладача важливим завданням постає збереження цього стилю лексичними засобами своєї мови. Тренувальні вправи надають студентам можливість розвивати мовну компетенцію і стратегії, які їм необхідні для ефективної участі в процесі навчання і в тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі особливостей термінів навколишнього природного середовища, зокрема альтернативних видів енергії.

Список літератури:

1. Халифман Э.А. Словообразование в современном французском языке: [учеб. пособ. для ин-тов и фак-тов иностр. яз.] / [Э.А. Халифман, Т.С. Макеева, О.В. Раевская]. – М.: Высшая школа, 1983. – 128 с.
2. Лопатникова Н.Н. Лексикология современного французского языка: [учебник] / Н.Н. Лопатникова. – [5-е изд., испр. и доп.] – М.: Высшая школа, 2006. – 335 с.
3. Винье Ж. Язык французской технической литературы. / Жерар Винье, Аликс. Мартен; [пер. с фр.: Сабаршова И.Т.]. – М.: Высшая школа, 1981. – 120 с. (Библиотека преподавателя).
4. Gouagec Daniel. Terminologie. Constitution des données, AFNOR, Paris, 1990. – 219 p. [електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.gouadec. net/publications/Terminologie_ConstitutionDonnees.pdf
5. Křečkova V. Les tendances de la néologie terminologique en français contemporain // Sbornnk pracн filozofickė faculty Brněnskė univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 1997. – P. 61-70. – ISBN 80-210-1686-8. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.phil.muni.cz/plonedata/wurj/erb/volumes-21- 30/kreckova97.pdf
6. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка (публицистический и научный) / В.Г. Кузнецов. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
7. Собаршов И.Т. Номинативная организация научно-технической лексики: [пособие по переводу с французского языка: для технических вузов] / Иван Тарасович Собаршов. – М.: Высшая школа, 1979. – 117 с.
8. Коржавин А.В. Пособие по техническому переводу с французского языка на русский: [учеб. пособие для техн. вузов] / Аркадий Васильевич Коржавин. – [3-е изд. перераб. и допол.]. – М.: Высшая школа, 1988. – 191 с.
9. Кузнєцова Ю.І. Особливості дериваційних процесів у терміносистемі будівництва французької мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол.. наук: спец. 10.02.05 «Романські мови» / Юлія Ігорівна Кузнєцова; Київськ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.franceterme.culture.fr 11. Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication (TIC). Enrichissement de la langue française. Termes, expressions et définitions publiés au Journal officiel. – Paris, 2009. – 330 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// franceterme.culture.fr/FranceTerme/librairie.html або http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/ vocabulaires/Vocabula ire_TIC_09.pdf

Питын В.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ЕГО УЧЕНИЯ

Аннотация
В статье исследовано научно-технический перевод, объектом которого является технический текст. Целью технического текста является формирование профессиональных навыков будущих специалистов. Спецификой технического перевода есть многозначность технической терминологии в различных областях знаний. Характерными для синтаксиса научного стиля являются сложные предложения разных типов. Тренировочные упражнения дают студентам возможность развивать языковую компетенцию.
Ключевые слова: научно-технический перевод, технический текст, научный стиль, языковая компетенция.

Pityn V.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PECULIARITIES OF FRENCH SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION AND WAYS OF ITS TEACHING

Summary
The article deals with scientific and technical translation. The object of which is a technical text. The aim of technical text is development of professional skills in future specialists. The specific feature of technical translation concerns the problem that technical terminology has a lot of meanings in different spheres of science. Peculiar to syntaxes of scientific style are compound sentences of various types. Training exercises give students an opportunity to develop linguistic competence.
Keywords: scientific and technical translation, technical text, scientific style, linguistic competence.

УДК 811.161.2'373.43'27

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У МОЛОДІЖНОМУ МОВЛЕННІ

Погоріла А.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті проаналізовано використання та функціонування неологізмів у молодіжному мовленні сучасної англійської мови. Наведено приклади неологізмів популярних серед молоді, причини їх використання молоддю, а також окреслено способи та шляхи появи неологізмів у молодіжному мовленні.
Ключові слова: неологізми, молодь, мовлення, англійська мова, спілкування.

Постановка проблеми. Мова живий організм, що постійно змінюється, оновлюється та функціонує як динамічний організм. Інтенсивний розвиток суспільства, науки, техніки, різноманітні зміни соціального життя спричинюють появу великої кількості нових реалій та понять, що потребують номінації.

Часто неологізми стають причиною непорозуміння між носіями мови та людьми, які вивчають її. Звичайно, бути в курсі появи усіх нових слів неможливо, адже вони з'являються із достатньо високою швидкістю. Окрім того підручники, за допомогою яких вивчається мова, не здатні вмістити усю лексику, тим паче ту, яка з'явилася вже після їхнього видавництва. Навіть люди, для яких англійська є рідною, не знають більшості неологізмів. Проте нам слід звертати увагу на найбільш вживану нову лексику. Новоутворення мають свої особливості, тому потрібно знати, коли та в якому мовному оточенні їх слід вживати та, коли їх бажано уникати. Отож в час великих змін нам потрібно вивчати неологізми, їх специфіку та функціонування. Цим і зумовлена актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функціонування мовлення є важливим предметом дослідження для лінгвістів, оскільки він вказує напрямки розвитку мови. Словниковий склад мови оновлюється та поповнюється новою лексикою серед якої домінують неологізми. Численні праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів присвячено дослідженню молодіжної лексики, а також неологізмам зокрема (Арнольд І., Гальперін І. О., Янков А.В., Fischer R., Sornig K. та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні наукові доробки лінгвістів не окреслюють всі сфери функціонування неологізмів у різних вікових категоріях.

Мета статті. Головною метою даної роботи є окреслення особливостей новоутворень (неологізмів) молодіжного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мова збагачується не лише появою нових слів, а також позначенням нового за допомогою вже існуючих слів, що економить словотвірні зусилля мовців та забезпечує «спадкоємність знання, надійність комунікації між членами мовного колективу, зближує рівні мови, надає можливість навчання і самонавчання його членів» [5, с. 89]. Здатність позначати невідоме поняття через відоме представлена і в лексичному і в семантичному словотворі, сутність якого полягає у використанні давно існуючого в мові слова для позначення нового поняття, вербалізації концептуального значення [3, с. 18].

Дзюбіна О.І. виокремлює наступні фактори появи неологізмів:

– старі слова повністю змінюють своє раніше існуюче значення;

– в семантичній структурі слова з'являється ще одне прирощення смислу.

Проведений аналіз наукових досліджень дає підстави узагальнити, що неологізми це слова, словосполучення, абревіатурні позначення, що появляються на певному етапі розвитку та функціонування мови для позначення нових ре-

© Погоріла А.І., 2017

алій та понять, актуалізація яких зумовлюється соціальними та територіальними чинниками.

Неологізми функціонують серед певної сфери носіїв мови і не завжди є зрозумілими поза її межами. Молодіжне мовлення характеризується різноманітністю, йому властиве сприйняття новизни. Нові тенденції у культурі, соціальний розвиток, технічний прогрес зумовлюють появу молодіжних об'єднань та угруповань. Молодіжне спілкування, як стверджує Глущак Н. [1, с. 333] це синтезована лексика різних молодіжних груп та індивідуальної молоді. Як і професійний жаргон ремісників минулого, він є певним засобом конспірації, умовною говіркою, яку розуміють тільки члени групи. Згодом окремі слова потрапляють у загальний мовний простір. Вони втрачають семантичну конспірованість і стають загальновживаними.

Серед соціальних факторів, які мають вплив на інноваційні процеси в лексико-семантичній системі англійської мови, можна виділити вікову диференціацію носіїв англійської мови.

Молоде покоління завжди знаходиться в центрі уваги будь-якого суспільства, яке зумовлюється його «потенційною» роллю і завжди існує проблема батьків і дітей.

Часто одні і ті ж предмети реального світу отримують різні найменування відповідно до вікової градації комунікантів. Так, представники старшого покоління вживають слово ice-box у значенні refrigerator, wireless в значенні radio, в той час як підліток вживає відповідно fridge і boombox.

Наприклад:

«He'll pig out (means to eat a lot) on whatever in the fridge, while listening to his boombox» [5, с. 90].

Сьогодні запитання молодого покоління можуть спантеличити старше покоління. Часом важко зрозуміти, чи їх намагаються образити, чи підлещують.

Наприклад, «Crump, you`re Safa, wanna cotch my yard?». На щастя, задаючи це питання, молодик не має наміру нікого образити. Насправді, це комплімент і запрошення провести час разом.

Молодь завжди дуже активно реагує на зміну в суспільно-культурних процесах. Поява нових тенденцій одразу ж знаходить своє відображення на молодих людях, зокрема це можна помітити у їхній мові. Дуже часто саме вони створюють нові слова, які згодом стають надбанням всього людства.

Суспільство пристосовується до молодих людей так швидко, як тільки може, і їхні неологізми, і швидкість, із якою вони створюються, є загадкою навіть для тих, хто достатньо зрілий, щоб голосувати.

Здається, ніби ця закодована мова створена, щоб виключити дорослих і дражнити вчителів в школі. Протягом однієї із своїх кампаній вчителі Великої Британії звернулися до лінгвістів із риторичним запитанням, чи б не хотіли вони вивчити нові слова. BBC News навіть створило сторінку, у якій подані найбільш поширені неологізми сучасної молоді та пояснення до них. До того ж кожен охочий може додати нове слово, яке зустрічалося йому протягом року. Серед них можна знайти:

dash – кинути щось із силою, жбурнути щось навмисне, щоб заподіяти шкоду. «He dashed the book on the floor»;

off the hook – крутий, свіжий, той, що відповідає очікуванню. (Фраза часто вживалася учасником реаліті-шоу «Big Brother», щоб висловити свою оцінку стосовно сусідів. «Those girls are off the hook».

random – дивний, божевільний. Прикметник вживається відносно тих, хто живе неординарним життя і має нерозумне, дивацьке почуття гумору. Приклад із Urban Dictionary [13]:

Teen1: «Cheese!hahahaha»

Teen2: «Wow!That'ssoooooorandom!»

(Часто вживається гравцями, чия гра нестабільна).

Козьмик А.А. стверджує, що для більш детальної номінації і характеристики молодих людей з'являється все більша кількість неологізмів. Найбільш загальним найменуванням молодого покоління в кінці XX століття було слово twentysomething, яке означало молодих людей, яким в 90-х роках XX століття було більше двадцяти років. «Today 20-somethings are often lumped together by the media as the slacker generation X» (U.S. News and World Report, Nov. 4, 1999). В цей час визначальним символом цього покоління є акронім yuppie (young urban professional), оскільки в цей час на перший план висувалися такі цінності, як чесність, підприємливість, професіоналізм, а даний неологізм якраз і означав людину із такими рисами. Слово yuppie виникло із сленгу. Йому передбачали недовге існування, так як слово було немилозвучною абревіатурою. Не дивлячись на передбачення, воно витримало випробування часу, конкуренцію із близькими по значенню словами yumpie (young upwardly mobile professional person) і yap young aspiring professional) і ввійшло в лексико-семантичну систему англійської мови. Поширеним позначенням всього нового покоління молодих людей в 90-х роках XX ст. є неологізм Generation X, який підкреслює своєю семантикою, що молоде покоління в очах старших є незрозумілим. Як відомо, сама буква X позначає щось невідоме: Marketers know them and love them as Generation Y or the Echo Boom, a cohort that is more than 50 percent larger than the 45 million strong Generation X (The New York Times, Sept. 22, 1999). Представники даного покоління отримали найменування Gen Xer, чи Xer.

Серед цього покоління функціонували такі неологізми, як:

– homey – людина, з якою Ви живете і якій довіряєте. «Come on homey, you can do it»;

– my bad – моя помилка. «I'm sorry, that is my bad»;

– dis – коротка форма слова «disrespect». «Why you be dissin' me?».

З іншого боку, це покоління позначається неологізмом Nexus Generation. Слово nexus позначає зв'язок між старшим поколінням і більш юним представником англомовного суспільства, яке народилося в 80-х роках XX століття (слідом за поколінням, яке називають Generation), утворилося нове слово Generation Y. Буква Y наступна буква після X. Інша назва молоді, представники якої народилися в 80-х роках XX століття, – Echo

Boo, generation. За даними демографів в цей час спостерігається ще один бум народження дітей, подібний до того, який відбувся після Другої світової війни. Це ж покоління (Generation Y I Echo Boom generation) дуже часто стало позначатися словами PC Generation комп'ютерне покоління), Net Generation N-Gen (покоління мережі), Generation D (цифрове покоління), так як в епоху росту електронних засобів масової комунікації з'являється новий тип молоді, яка має новий тип мислення, володіє новими знаннями в результаті тісного співробітництва із комп'ютером, який стає частиною цього електронного покоління.

Одним із останніх позначень молоді, представники якої народилися на перетині століть, є словосполучення millenial generation [13].

Том Четфілд наводить приклади неологізмів, які широко використовується представниками цього покоління:

– meh – слово, яке використовується, коли людина не вражена чи незацікавлена чимось. «So how was the movie? – Meh. The action scenes aren't awful, but there's nothing great about it»;

– geek – людина, яка добре обізнана у певному предметі. «He is a computer geek»;

– trolling – розміщення в Інтернеті провокаційних повідомлень з метою викликати конфлікти між учасниками, образи, війну редагувань, марнослів'я тощо. «That trolling was really cruel» [13].

Динаміка існування і розвитку молодіжного мовлення в першу чергу проявляється в процесах створення неологізмів. Тут, зокрема, мова йдеться не про створення справді нових слів, а про набуття нового сленгового значення словами літературного варіанту, тобто так звані «лексико-семантичні неологізми» [2, 16]. Джеус Н.А. виділяє наступні типи нових слів найбільш характерні для молодіжного мовлення, а саме: «наївні» або «примітивні» неологізми, які народжуються, в основному, через незнання існуючих літературних слів і є найчастіше продуктом стихійного словотворення (eats – їжа взагалі; dead hopper – поганий танцюрист; screamer – спектакль, що має великий успіх; pen-pusher – журналіст, писака; tear-bucket – актриса похилого віку, що виконує сентиментальні ролі; gooser – спектакль, освистаний публікою; «експресивні» неологізми, призначення яких полягає в новому позначенні вже відомих явищ і понять (voice box – гортань; metal mouth – підліток, що носить металевий протез для виправлення зубів; brainiac – інтелігентний студент; iron pimp – шкільний автобус; long hair – інтелектуал, людина творча, навіть якщо її волосся зовсім і недовге). При утворенні названих неологізмів рідко виникає потреба в словесному оформленні справді нової смислової одиниці; у переважній більшості випадків молодіжне словотворення шукає нові форми репрезентації відомих понять, часто використовуючи при цьому поєднання слів літературного варіанту [2, 16].

Мова – це той засіб, за допомогою якого культури виражають себе, свою сутність. Мова відображає культурно-історичний фон кожної епохи та, як правило, є повністю зрозумілою тільки людям, що живуть в цю епоху.

Спілкуючись молодь найбільш жваво реагує на всі події в житті. Її мовлення підхоплює і відображає нові явища і саме змінюється в процесі їх перетворень. Проте на даному етапі розвитку лінгвістики та перекладознавства молодіжне мовлення становить собою ще недостатньо вивчену проблему, яка потребує подальшого дослідження.

Неологізми є джерелом лексичного збагачення мови а, отже, підтверджують динамічну природу мови. Саме вони за твердженням Шутової М.О. «розв'язують суперечності, які виникають між наявним лексичним складом мови та новими комунікативними і когнітивними потребами мовців» [10, с. 84]. Дзюбіна О.І. зазначає, що «неологізми є не лише одиницями номінації, а й одиницями, які беруть участь у комунікації» [3, с. 19]. Дослідниця вважає за необхідне здійснювати дослідження прагматичного аспекту неологізмів під час усебічного аналізу лексики. Будь-яка семантична новизна, на її думку, спричиняє новизну прагматичну і відносить семантичні неологізми до прагматично маркованих одиниць.

До факторів, що обмежують продуктивність словотвірних способів науковці Дяченко М. та Щетинін І. відносять притаманну мовному мисленню тенденцію до максимального збереження наступності в розвитку словника, прагнення позначати нові поняття відомими словесними знаками, не порушуючи номінаційного і термінологічного зв'язку поколінь. До переваг семантичного словотворення Заботкіна В.І. відносить «загальновідомість матеріальної форми слова, що обирається для вторинної номінації, для позначення нового поняття» [5, с. 98]. До недоліків, на думку дослідниці належить «інтерференція старого сенсу, яка ускладнює засвоєння нового смислу, що вкладається в стару мовну форму» [5, с. 98].

Заботкіна В.І. вбачає в основі утворення семантичних інновацій «необхідність найменувати нову річ» [5, с. 93]. Такий словотвірний тип є досить продуктивним, оскільки для найменування нових понять «не вистачає ні всього арсеналу кореневих слів, ні можливостей афіксального апарату [3, с. 19].

Використання неологізмів у мовленні молоді характеризується намаганням поглибити й уточнити інформацію, а також надати мовленню більшої ефективності та виразності, що веде до постійного розширення лексичного мовлення. «Використання неологізмів допомагає адресантові створити сучасну перспективу у дискурсі, підкреслити у ньому актуальність сьогодення, позбавити зайвого консерватизму» [3, с. 22].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз продемонстрував один з шляхів поповнення лексичного складу англійської мови серед молоді, проте, залишилось багато недосліджених аспектів, що стосуються сучасної англійської неології та шляхів її поповнення. Ця наука становить значне поле діяльності для всебічного вивчення та дослідження, але обсяг статті не дає змоги проаналізувати комплексно всю проблематику даного питання. Подальше дослідження неологізмів, їхніх зв'язків з різноманітними видами діяльності людини є доцільним та необхідним на часі.

Список літератури:

1. Глущак Н. Проза Дж. Роулінг: особливості функціонування та методи відтворення молодіжного сленгу в українськомовній інтерпретації В. Морозова / Н. Глущак // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2014. – Вип. 8. – С. 331-336. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2014_8_53
2. Джеус Н.А. Лексико-семантическое словообразование в молодежном сленге: афтореф. дис. на соискание уч. степени канд. филолог. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка» / Н.А. Джеус. – Краснодар, 2008. – 26 с.
3. Дзюбіна О.І. Особливості утворення та функціонування семантичних неологізмів англійської мови в сфері інтернет-комунікації / О.І. Дзюбіна // Записки з романо-германської філології. – Вип. 2(33). – 2014. – С. 17-23.
4. Ейто Дж. Словарь новых слов английского языка / Ayto John // The Longman Register of new words. – М.: Рус. яз., 1990. – 434 с.
5. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: ВШ, 1989. – 126 с.
6. Зацний Ю.А., Янков А.В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття: англо-український словник. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 360 с.
7. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Высшая школа, 1986. – 215 с.
8. Неологія англійської мови: опорний конспект лекцій для студентів напряму підготовки 7.02030304 – «Переклад»/ Уклад.З.М.Корнєва – К.:НТУУ «КПІ», 2007. – 32 с.
9. Хомяков В. Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия / В. Хомяков. – Вологда, 1974. – С. 8-9.
10. Шутова М. О. Неологізми в сучасній англійській мові / М. О. Шутова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. – 2010. – Вип. 21. – С. 79–85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkyu_2010_21_13
11. Arnold I.V. The English Word. – M.: Prosveshchenie, 1986. – 346 p.
12. Chatfield Tom: The 10 best words the internet has given English // Guardins media and press: Guardin. – 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.theguardian.com/books/2013/apr/17/tom-chatfield-top-10-internet-neologisms
13. Urban Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.urbandictionary.com/

Погорила А.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация
В статье проанализировано использование и функционирование неологизмов английского языка в молодежной среде. Продемонстрировано примеры неологизмов, которые популярны среди молодежи, указано причины их использования молодежью, а также указано способы и пути возникновения неологизмов в среде общения молодежи.
Ключевые слова: неологизмы, молодежь, речь, английский язык, общение.

Pohorila A.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE PECULIARITIES OF NEOLOGISMS FUNCTIONING AMONGST THE YOUTH

Summary
The article deals with the usage and functioning of the English neologisms amongst the youth. Many examples of popular youth neologisms have been provided. The reasons of their usage have been defined as well as the main sources of their appearance have been specified.
Keywords: neologisms, youth, speech, the English language, communication.

УДК 811.111:81'373.611

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ ТВОРЕННЯ ДЕМІНУТИВІВ У АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Пристай Г.В., Пристай Б.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянуто творення зменшено-емоційних лексем в англійській та українській мовах. Проведено системний аналіз будови виразників цієї категорії, з'ясовано їхні функціональні диференційні ознаки. Визначено площини спільного та відмінного у структуротвірному вимірі. Виділено й описано функціональні моделі та морфонологічні перетворення, які супроводжують процес виникнення демінутивів в обох мовах.
Ключові слова: демінутив, оцінні афікси, функціональна модель, морфонологічні зміни.

Постановка проблеми. Семантична категорія демінутивності – важлива складова мовної та концептуальної картин світу. Термін 'демінутивність' інтегрує одночасно значення розмірної ознаки об'єктивно існуючих предметів та емоційно-оцінного відношення (позитивного/негативного) мовця до них. Демінутивність належить до універсально-типологічних явищ, оскільки людині притаманно диференціювати ставлення до певної особи, предмета чи явища й висловлювати власну емоційно-експресивну оцінку. Категорія демінутивності існує в мовах різних структурних типів і має різні засоби вираження. Водночас, це «системно-мовне явище, оскільки на окремих мовних ярусах (синтаксичному, лексичному, словотвірному) уже закріпилися певні засоби для її регулярної реалізації» [1, с. 167].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорію демінутивності вивчали Є. Ботнічук, І. Василенко, Л. Булаховський, Л. Верба, В. Виноградов, І. Вихованець, К. Городенська, О. Єсперсен, М. Жовтобрюх, П. Каращук, М. Кравченко, О. Кубрякова, О. Мєшков, М. Мостовий, В. Олексенко, М. Пігур, С. Плямовата, О. Протасова, І. Туранський, А. Уфімцева, О. Шахматов, Л. Щерба та ін. В їхніх працях розкрито певні аспекти творення та встановлено семантичні особливості функціонування демінутивів; доведено, що зменшувальні форми містять інформацію насамперед про емоції мовців, яка підтверджується численними граматичними формами слів. Проте сфера цих досліджень обмежувалася, як правило, морфологією однієї (англійської, української або російської) мови. Сучасні теоретичні праці, які безпосередньо стосуються демінутивного словотворення (В. Аракін, Л. Корунець, Т. Космеда, О. Сальникова, О. Ситенко, В. Ткачук, О. Федоренко та ін.), обґрунтовують думку, що демінутивна лексика не тільки віддзеркалює певний погляд на денотат, а й формує систему знань, яка відображає мовну картину світу; висвітлює взаємозв'язок мови, культури та мислення. Лінгвістичний аналіз у роботах зарубіжних мовознавців (Albair Joshua, W. Dressler, A. Gooch, J. H. Greenberg, M. R. Haas, D. Jurafsky, P. Munro, K. Jr. Shields, K. Schneider) значно ширший.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Порівняльне дослідження засобів та способів творення демінутивів англійської та української мов – із спільним індоєвропейським корінням, проте різних структурних типів – передбачає опис їхніх ізоморфних та аломорфних рис. Актуальність цієї розвідки полягає в потребі здійснити комплексний аналіз структури виразників демінутивності та їхніх функціональних диференційних ознак в англійській та українській мовах.

Мета статті – порівняльний аналіз творення демінутивів шляхом виділення функціональних моделей.

Виклад основного матеріалу. Мова має невичерпні можливості щодо експресивного навантаження своїх елементів на рівні словотвору. Процесам творення демінутивів властиві певні закономірності щодо взаємодії словотворчих морфем, причому актуальними для цієї процедури визнаються «і лексичні, і граматичні, і фонологічні фактори» [2, с. 172]. Звісно, не кожна лексема може стати базою для творення емоційно-оцінної лексики. Для реалізації категорії демінутивності особливу роль відіграють семантика й частиномовна приналежність твірної основи.

Серед твірних основ англійської мови виділяємо, насамперед, іменні (іменникові та прикметникові), які є опорними точками спілкування. Комунікативна функція власних назв детермінує їхнє різноманіття. Як засвідчив проаналізований матеріал, демінутиви утворюються від твірних основ із наступною семантикою: 1) імена (*Elizabeth → Betsy, Thomas → Tommie*); 2) терміни спорідненості (*aunt → auntie*); 3) назви осіб за статтю, віком, зовнішнім виглядом, професією, видом занять, національністю (*maid → maiden, small → smallish, waste → wastrel*); 4) найменування предметів побуту (*kitchen → kitchenette, handkerchief → hanky, McDonalds → Macca's, novel → novelette, crown → coronet*); 5) назви та клички тварин (*cat → kitten, duck → duckling, bull → bullock, dog → doggy*).

В українській мові зменшено-емоційні утворення функціонують у всіх частинах мови: іменники (*клен → кленок, дівчина → дівчинка, зозуля → зозулятко*), прикметники (*молодий → молоденький, теплий → теплесенький, малий → манюсінький*), дієслова (*спати → спатки, спатунечки, робити → робитоньки*), прислівники (*далеко → далеченько, додому → додомочку, тут → тутеньки*), займенники (*увесь → всенький, такий → такенький, сам → самісінький*), числівники (*два → двійко, три → троєчко, п'ять → п'ятірко*).

© Пристай Г.В., Пристай Б.Р., 2017

Процес розвитку й остаточного становлення категорії демінутивності, тенденції використання тих чи тих демінутивних форм (збільшення або занепад їхньої продуктивності, часткове переосмислення) змінювалися в англійській мові від епохи до епохи. Одна з найпоширеніших форм словотворення – афіксація. Синонімічні демінутивні суфікси різняться відповідно стильової приналежності. Як показало дослідження, до власне англійських суфіксів, що експлікують категорію демінутивності, належать ***-k/-ock/-uck*** *(buttock)*, ***-n/-en/-on*** *(kitten)*, ***-le*** *(puddle)*, ***-ish*** *(tallish)*, ***-s*** *(Wills)*, ***-sie/-sies/-sy*** *(tootsie)*, ***-o*** *(smoko)*, ***-er/-ers/-ster*** *(preggers)*, ***-a*** *(Macca)*. Упливали також запозичення з інших мов, з якими англійська мала тісні мовні контакти. Так, з французької в англійську мову в середні віки прийшла велика кількість нових словотворчих елементів, серед яких й демінутивні суфікси. На синхронному рівні розвитку мови вони рідко усвідомлюються як зменшувальні, їхня продуктивність невисока й поширюється переважно на власні назви [3, с. 258–259]. Словники фіксують суфікси романського (напр., латинського ***-erel/-el*** *(doggerel)*, французького ***-let/-lette*** *(leaflet)*, італійського ***-leus/-ola/-ole/-olo/-olus*** *(casserole, pianola)*, германського походження (напр., датський суфікс ***-kin*** *(bodkin)*, шотландський ***-ey/-ie/-y*** *(laddie, Johnny)*. Крім суфіксів на позначення зменшеності, запозичено лексеми-демінутиви з іспанської *(vanilla, taquito)*, італійської *(violoncello, quadrille)*.

На сьогодні афіксальні дериваційні морфеми ***-y/-ie/-ey, -k/-ock/-uck-, -let/-lette, mini-, micro-, under-*** активно творять похідні розмовного стилю:

1. Суфікс **-y/-ie/-ey** запозичений із шотландської мови [4] поширений в демінутивах на зразок *cook → cookie* 'печиво; *dear → dearie* 'зверт. голубонька', *bird → birdie* 'пташечка', *white → whitey* 'образл. білий', *sister → sissy* 'про хлопця дівчисько, слабак'. Лоуренс Болтер у своїй книзі «Батьківство в Америці» зазначає, що майже кожне слово англійської мови можна перетворити на дитячий лепет, додавши зменшуване ***-ie***: *foot → footie, shirt → shirtie* [5]. До того ж, будь-яке ім'я власне має похідне зменшувальне, оформлене цим суфіксом: *Rebecca → Becky, Catherine → Cathie*. Цей формант утворює й демінутиви від загальних назв із різною семантикою. Наприклад, іменники, що позначають родинні стосунки (*mommy, mammy* 'мамуся', *daddy* 'татусь'), тварин (*kitty* 'киця', *pussy* 'кошеня'), дитячі речі (*bookie* 'книжечка', *buggie* 'дитячий візочок'). Також суфікс ***-y*** утворює від прикметників демінутиви із семою ослабленої інтенсивності якості: *yellowy* 'жовтуватий', *dusky* 'темнуватий'. При утворенні демінутива суфікс ***-y*** може поєднуватися з усіканням основи твірної лексеми, наприклад, *comfortable → comfy* 'зручненький'.

2. Суфікс ***-k/-ock/-uck*** зафіксовано в таких демінутивах, як *bull → bullock* 'бичок', *butt → buttock* 'сідничка', *hill→ hillock* 'горбок', *pill → pillock* 'дурник'.

3. Суфікс латинського походження ***-let/-lette*** зустрічається в словах, які позначають предмети невеликого розміру в порівнянні з великими аналогами: *brook → brooklet* 'струмочок', *book → booklet* 'брошура, книжечка; буклет', *eye → eyelet* 'вушко, петелька', *goblet* 'келих, кубок', *ham → hamlet* 'селище, сільце', *novel → novelette* 'повість', Аналізований суфікс також актуалізує сему 'молодий, недорослий' у назвах тварин, птахів, рослин: *pig → piglet* 'порося', *eagle → eaglet* 'орлятко', *oak → oaklet* 'дубок'. Демінутивність нейтралізується в назвах предметів, які носять на певних частинах тіла: *frontlet* 'пов'язка, прикраса або амулет, які носять на лобі', *anklet* 'ножний браслет', *corselet* 'пояс з резинками'.

4. Суфікс ***-ish*** репрезентує категорію демінувності у відприкметникових похідних *large → largish* 'досить великий', *red → reddish* 'рудуватий, *small → smallish* 'низькуватий', *tall → tallish* 'досить високий'. У числівників цей суфікс актуалізує сему неточності, невизначеності: *twentish* 'близько двадцяти'.

5. В англійській мові зафіксовано два префікси, що залучені до утворення іменників-демінутивів. Це префікс латинського походження ***mini-*** і префікс грецького походження ***micro-***. Префікс ***mini-*** зустрічається в різноманітних лексемах (*break → mini-break* 'невелика перерва', *bus → minibus* 'невеликий автобус', *jet → minijet*) і реалізує сему 'мале'. Більшість утворень з префіксом ***micro-*** відноситься до термінологічної лексики, в якій він також актуалізує зменшувальність: *abscess → microabscess* 'невеликий нарив', *electronics → microelectronics* 'мікроелектроніка'. Префікс ***under-*** реалізує сему незавершеності в дієсловах, прикметниках і прислівниках. У таких утвореннях відсутня емотивна та оцінна конотації: *do → underdo* 'недопрацьовувати, робити менше, ніж треба, робити недостатньо', *cook → undercook* 'недоварити', *charge → undercharge* 'недовантажити; брати занизьку ціну', *underfed* 'недогодований, недоїдати'. Аналізовані префікси ***mini-*** та ***micro-*** використовуються і в українській мові: *мініавтобус, мініспідниця, мікроелемент, мікроприлад*.

Суфіксальні морфеми ***-ling, -kin, -ster*** малопродуктивні й належать до книжкового стилю:

1. Суфікс давньогерманського походження ***-ling*** у демінутивах *fledge → fledg(e)ling* 'новачок, недосвідчений молодик', *first→ firstling* 'первісток', *goose → gosling* 'гусеня; *duck → duckling* 'каченя' реалізує сему 'молодий'. До того ж ця морфема передає або нейтральне значення (*duckling* 'каченя), або емотивне (реалізуючи пестливе в *darling* 'дорогий, милий' і зневажливе в *princeling* 'князьок', *underling* 'дрібна сошка; підлегла особа').

2. Утратив свою продуктивність демінутивний суфікс ***-kin***, який утворював демінутиви як від власних, так і від загальних назв. Серед власних назв цей формант збережений в англійських прізвищах *Tomkin, Malkin, Johnkin*. Проте загальні назви не співвідносяться з твірними основами (*napkin* 'серветка, маленький рушник', *ramekin* 'порційний горщичок', *manikin* заст. 'чоловічок, карлик') або більше не сприймаються як зменшувальні (*pumpkin* 'гарбуз', *pipkin* 'горшок', *bodkin* 'шило, довга тупа голка', *welkin* 'небо, небесне склепіння').

3. Суфікс давньоанглійського походження ***-ster*** передає сему зневаги: *oldster* 'дідуган', *punster* 'каламбурист; дотепник', *rhymester* 'віршомаз'.

4. Суфікс ***-sy*** утворює іменники з пестливими (*missy* 'міс', *Jessy*) і зневажливими (hussy 'зухвале дівчисько') значеннями. Поширеним є його використання для утворення прикметників, що відображають неповноту стану чи ознаки: tipsy 'напідпитку; злегка нахилений'.

5. Англійська мова запозичила з французької суфікс ***-ette***. Він позначає невеликий розмір предмета: *leader → leaderette* 'коротка редакційна замітка в газеті', *luncheon → luncheonette* 'легка закуска', *kitchen → kitchenette* 'невелика кухня з коморою', *piano → pianette* 'маленьке піаніно'. Але демінутивність, реалізована суфіксом ***-ette***, може бути нейтралізована в лексемах, які позначають особи жіночої статі, пор. *anchorette* 'ведуча передачі новин'. Цей суфікс може оформлювати демінутиви від власних жіночих імен: *Lisette, Jeanette*. Кількість іменників із цим суфіксом обмежена та практично не поповнюється.

6. Суфікс ***-o*** найбільш характерний для австралійського варіанта англійської мови: *Johnson → Johnno*, *Roberts* або *Robertson → Robbo*, *boy → boyo* 'хлопчина'. Особливість цього суфікса полягає в зміщенні значення від зменшувально-пестливого до фамільярно-зневажливого: на відміну від *weirdie* 'чудний', *weirdo* 'чудний, із дивацтвами'. Для утворення демінутивів від власних імен в австралійському варіанті англійської мови використовується суфікс ***-za***: *Barry → Bazza, Sharon → Shazza*.

7. Суфікс ***-s*** використовується для утворення прізвиськ і зменшувально-пестливих імен в американській англійській: *Babs, moms* і т.д.

8. До малопродуктивних належать також суфікси ***-erel*** (*cock → cockerel* 'півник'), ***-en*** (*chick → chicken* 'курча'), ***-ee*** (*boot → bootee* 'черевичок') та ***-cule/-ule*** (*globe → globule* 'кулька'), ***-le*** (*spark → sparkle* 'іскорка').

Для сучасної англійської мови не властива суфіксальна градуальна система: до твірної основи може приєднуватись не більше одного суфікса; виняток складають кілька пестливих утворень з відтінком другого ступеня: *nanny, mummy, daddy, manikin, lassiock, doorikin*. Також в американській англійській зафіксовано демінутиви *momsie* = mother → mom + s + ie, *fatso* = fat + s + o.

Отже, структуру дериватів-демінутивів англійської мови маркує найпоширеніша функціональна модель: ***іменна основа + суфікс на позначення демінутивності***. Невелика кількість похідних утворена за правилами моделі ***префікс + іменна основа*** чи моделі ***іменна основа + суфікс 1 + суфікс 2***. У процесі словотворення деривати зазнають певних морфонологічних змін, найчастіша з яких усікання основи. Скажімо, від власних імен *Margaret → Maggie, Suzanne → Suzie*; спортивна лексика *football → footy, Bulldogs → Dogs, Doggies*; назви організацій *Salvation Army → Salvos, McDonalds → Macca's* та професій: *firefighters → firies*. Крім того, морфонологічна операція пом'якшення актуалізується за приєднання до твірної основи суфіксів ***-ish, -ey/-ie/-y, -ule, -ee, -ette***: *tall → tallish, bird → birdie, globe → globule, boot → bootee, kitchen → kitchenette*.

Різні ступені демінутивного значення передаються здебільшого лексико-синтаксичними засобами, серед яких часто вживані лексеми на зразок ***little, small***. Вони надають пестливого відтінку іменникам, до яких належать: *a small little hut* – 'будиночок, хатинонька'. Значення прикметника ***little*** (а також ***petty, teeny, tiny, wee***) – 'маленький, слабкий', тому основна сема таких словосполучень – зменшуваність. Отже, демінутивне значення передається функціональною моделлю ***прикметник + іменник***, де відтінок зменшеності-експресивності реалізується в більшості випадків першим компонентом словосполучення *(little kitchen, tiny table, sweet voice, low curtain, small boy)* [1, с. 170].

Складні слова також можуть передавати зменшено-пестливе значення. Вони утворені шляхом приєднання двох основ. Як засвідчив вивчений матеріал, основна модель їхнього творення – складання двох субстантивних основ: *cry-baby, puppy-dog, herd-boy, lovey-dovey, petty-cake* – модель ***іменник + іменник***.

Як засвідчили дослідження частотності вживання суфіксальних демінутивних форм, в українській мові налічується 54 суфіксальні демінутивні морфеми, в англійській – 16 [1, с. 169]. Переважна більшість українських демінутивних суфіксів є продуктивними, поліфункціональними, фриквентативними та градуальними. Демінутивні суфікси української мови характеризуються міжкласністю та міжкатегорійністю: міжкласна категорія демінутивності стала в українській мові універсальною оскільки первісно іменникові та прикметникові суфікси ***-к-, -еньк- (-оньк-)*** перенесено в дериваційні системи займенників (пор. *всенький, саменький* тощо), числівників (пор. *двійко, двоєчко* та ін.), дієслів (пор. *їстки, спатки, їстоньки, спатоньки* і под.), прислівників (пор. *таменьки, тутеньки, додомоньку* і т. ін.) – ***модель іменна основа / дієслово / прислівник + демінутивний суфікс***. Деривати підлягають наступним морфонологічним змінам: чергуванням задньоязикових ***г, к, х*** із шиплячими ***ж, ч, ш*** *(внук – внучок, моряк – морячок, вухо → вушко)*, чергування ***ц/ч*** *(молодиця – молодичка)*, чергування наголосу *(пасту́х – пастушо́к)*.

Серед демінутивних назв з позитивною оцінкою в українській мові найбільш продуктивними є утворення з формантами ***-ок, -очк(а), -ечк(а), -оньк(а), -еньк(ий), -еньк(о)***. До середньо-продуктивних відносимо назви осіб із суфіксами ***-ець, -чик, -очк(о), -атк(о), -есечк-, -есеньк-, -ісіньк-, -усеньк-, -усіньк-, -усюненьк-, -усюнечк***. Аналіз тематичних груп оцінних назв осіб виявив, що найбільш численною є група на позначення людей за їх родинними стосунками. Крім того, саме в цій групі спостерігається найбільша кількість словотвірних синонімів: *матінка, матіночка, матуся, матусенька, мамонька, мамочка, мамуня, ненька, ненечка, батенько, батечко, таточко, татунь, татусь, татусенько, татко, бабуня, бабусенька, бабця, бабусечка, бабуся, дідусь, дідусенько, дідуньо, братик, братунь, братуньо, сестриця, сестричка, сестриченька, сеструня, синок, синочок, донечка, доненька*.

Проаналізований матеріал засвідчив, що субстантиви англійської мови з суфіксами ***-et, -ette, -let, -ling, -y(-ie, -ey)*** мають українські кореспондуючі лексеми із суфіксами ***-к(а), -еньк(а) / -оньк(а)-, -ок, -ичок / -очок, -ечк-, -чик, -ець, -ун(я), -ус(я)***: англ. *elvet* – укр. *ельфик*, англ.

kinglet – укр. *царьок*, англ. *frogling* – укр. *жабенятко*, англ. *granny* – укр. *бабуся*, англ. *lassie* – укр. *дівчинка, дівчатко*. Ці суфікси передають спільні семантичні значення: 1) пестливості (у словах на позначення загальних назв осіб та осіб, переважно дорослих, пов'язаних родинними зв'язками): англ. *granny* – укр. *бабуся*, англ. *daddy* – укр. *татко, татусь*; англ. *hubby* – укр. *чоловіченько*; англ. *lassie* – укр. *дівчинка, дівчатко*; англ. *mummy* – укр. *мамуся, ненька*; англ. *dovie* – укр. *голубонько, голубчик, любка, любчик*; 2) зменшеності й пестливості (у назвах живих істот): англ. *froggy* – укр. *жабонька*, англ. *frogling* – укр. *жабенятко*, англ. *doggie* – укр. *собачка*, англ. *gosling* – укр. *гусенятко*, англ. *porkling* – укр. *поросятко*, англ. *kiddy* – укр. *дитинка*; 3) зменшеності й презирливості: англ. *lording* – укр. *лордик*, англ. *kinglet, kingling* – укр. *царьок*, англ. *princelet, princeling* – укр. *князьок*, англ. *squirelet* – укр. *мілкий сквайр, дворянчик*.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кожна мова містить свій набір засобів, пов'язаних з категорією демінутивності. Це – демінутивні суфікси, лексико-семантичні конструкції із значенням демінутивності. В англійській мові – аналітичного ладу – переважає лексико-синтаксичний спосіб творення лексичних одиниць, а саме демінутивні словосполучення на зразок *little hut, tiny bird*. Морфологічний спосіб утворення демінутивів репрезентовано афіксальним (23 морфеми), безафіксним способом *(kid, slow)*, словоскладанням *(petty-cake)* та усіченням *(mom, dad)*. В українській мові домінує афіксальний спосіб (67 морфем).

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні особливостей уживання демінутивів (як категорія, що виражає експресивність та оцінне значення мовця) в англійській та українській мовах на основі текстів художньої літератури.

Список літератури:

1. Ситенко О. Типологія міжрівневих засобів вираження категорії демінутивності в англійській та українській мовах / Ольга Ситенко // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – С. 167–171.
2. Кравченко М.В. Закономірності семантики зменшено-емоційних іменників та їх функціональні особливості / М.В. Кравченко // Словотвірна структура слова. – К.: Наукова думка, 1981. – 200 с.
3. Руда Н.В. Категорія демінутивності в англійській мові (формально-семантичний аспект) / Н.В. Руда. // Мовні і концептуальні картини світу: зб. наукових праць / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». – 2014. – Випуск 47, ч. 2. – С. 257–264.
4. Diminutive [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://en.wikipedia.org/wiki/Diminutive#cite_note-
5. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.thoughtco.com/baby-talk-caregiver-speech-1689152

Пристай Г.В., Пристай Б.Р.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕМИНУТИВОВ В АНГЛИЙСКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация
В статье рассмотрено образование уменьшительно-эмоциональных лексем в английском и украинском языках. Произведен системный анализ структуры выразителей этой категории, выяснены их функциональные признаки. Результаты исследования свидетельствуют о некотором сходстве и определенном отличии в семантическом и структурном аспектах. Выделены и описаны функциональные модели и морфонологические трансформации, сопровождающие процесс образования диминутивов в двух языках.
Ключевые слова: диминутив, оценочные аффиксы, функциональная модель, морфонологические изменения.

Prystai H.V., Prystai B.R.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FUNCTIONAL MODELS OF CREATION OF DIMINUTIVES IN THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

Summary
This paper investigates the specifics of forming diminutive words in the English and Ukrainian languages. The present study analyzes the structural features of diminutive words and clarifies their functional differential characteristics. The data suggest detailed analysis of both similarity and diversity in the semantic and structural aspects, introduces certain homogeneity in the formal means of expression. The major task of this study is to define and describe the functional models of diminutive creation and morphonological transformations that accompany this process in both languages.
Keywords: diminutive, evaluative affixes, functional model, morphonological changes.

УДК 811'42:821.161.2–1«312»:[523.9+523.34+524.3]

МОВНО-ЕСТЕТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ НАЗВ НЕБЕСНИХ СВІТИЛ СОНЦЕ, МІСЯЦЬ, ЗОРІ В СУЧАСНОМУ ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Прокопович Л.С., Луца М.В.
Мукачівський державний університет

У статті розглядається семантико-стилістична характеристика лексем на позначення *небесного простору* в сучасному поетичному дискурсі. Установлено склад та ієрархію лексем – назв небесних світил *сонце, місяць зорі* за поетичними текстами. У мові аналізованої поезії ці номінації, позначені ускладненістю текстової семантики, яку модифікують характерні епітетні, метафоричні, перифрастичні сполучення, а також тип ускладненого етномаркованого асоціативно-образного мовомислення. Простежено загальні тенденції та індивідуально-авторські параметри стилістичної і структурно-семантичної модифікації слів – носіїв семантики *небесного простору*, особливості їхнього контекстного змісту. Встановлено механізм змін у семантичній структурі цих слів, виявлено певні тенденції та ідіостильові особливості аналізованих авторів.
Ключові слова: лексичне значення, семантика, дискурс, епітет, метафора, асоціація, метафорична конструкція, персоніфікація, екзистенція.

Постановка проблеми. У другій половині XX ст. українська лінгвістика збагатилася численними дослідженнями засобів вербалізації мовної картини світу, специфіки їхньої логіко-семантичної та асоціативно-образної реалізації у системі поетичної мови загалом, певного жанрово-стильового її вияву чи окремого художнього тексту (С.Я. Єрмоленко [1], Л.А. Лисиченко [6], Н.М. Сологуб [12], В.В. Жайворонок [2], А.К. Мойсієнко [8].

Попри те, що в сучасній лінгвостилістиці лексико-семантичне поле ЛСП виступає ефективним інструментом дослідження поетичної мови (Н.В. Іовхімчук [3], О.О. Маленко, [7], Л. С. Прокопович [9] та ін.), на сьогоденному етапі розвитку національної поетичної мови та мовнопоетичної свідомості це поле оформлюється як одна з домінантних ментально-ціннісних одиниць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській лінгвостилістиці найбільш продуктивний період використання методу структурування поетичної лексики в ЛСП – 80-90-ті роки XX ст. Дослідники (В.М. Русанівський, Л.А. Лисиченко, С.Я. Єрмоленко, Л.О. Ставицька, Н.О. Данилюк, Н.О. Мех, Л.С. Козловська, Л.М. Мялковська, О.О. Маленко, Т.О. Єщенко, Т.В. Скорбач, О.І. Хом'як, М.М. Мамич та ін.), застосовуючи функціонально-семантичний підхід до дослідження вербальних явищ, репрезентують їх як систему класифікованих лексико-семантичних об'єднань із внутрішньоструктурними закономірностями сполучення словесних знаків: «між значеннями поетичних слів існують системні відношення, які найбільш повно можуть бути виявлені шляхом опису відповідних лексико-семантичних полів» [12, с. 2–3].

Поглиблену методику осягнення мовно-естетичної системи художнього твору «на рівні лексико-семантичного ізоморфізму жанрових образних систем» запропонувала Л.О. Ставицька [14, с. 27]. Визначаючи домінанти ідіостилів М. Хвильового, А. Головка, Г. Косинки, П. Панча, М. Івченка, А. Любченка, В. Підмогильного, дослідниця вперше в українській лінгвостилістиці зосередила увагу на лексико-семантичній організації символічних паралелей, розглянула системні зв'язки темпоральних лексем, астронімів, назв пір року (осінь), окреслила вичерпний лексико-семантичний мовообраз міста, схарактеризувала систему одоративних, колірних, музичних образів, квіткових номінацій як мовних знаків символістського типу мовомислення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У форматі наукових зацікавлень значне місце посідає аналіз *простору* як важливого фрагменту мовної картини світу. Проблема вивчення *простору* не втрачає дискурсивної актуальності й у сучасному мовознавстві. Для його мовного моделювання здійснено аналіз лексем, які в об'єктивній реальності та в мовно-поетичній свідомості безпосередньо пов'язані із вказаними рівнями стратифікації простору *(земля, степ, поле, ліс, гора, сад, вода, річка).* У творах українських поетів вони є основою індивідуально-авторського образотворення. Показові з цього погляду мовооописи *неба* та пов'язаних із ним природних світил *(сонце, місяць, зорі).* У результаті взаємодії індивідуально-авторського й загальнонародного, емоційного і раціонального чинників з цими слововживаннями з'явилися оригінальні поетичні метафори, епітети, порівняння, які розкривають цілісність мовно-поетичної картини *неба*, нові форми віршованого мововираження, які при цьому заслуговують на особливу увагу дослідників.

Дослідження лексико-семантичної групи «небо» в українській поезії розроблено достатньо продуктивно у праці О. О. Маленко [7]. Ураховуючи концептуальні положення цього дослідження, виявимо за конкретними джерелами, простежимо й узагальнимо відомості в аспекті створення небесного простору в українській поетичній мові другої половини XX ст.

Саме в цьому ракурсі виконана наша розвідка, **мета** якої – здійснити структурно-семантичний та функціонально-стилістичний аналіз лексем на позначення небесного простору *(сонце, місяць, зорі)* в сучасному поетичному дискурсі. Мета статті зумовлює такі завдання: виявити лексеми на позначення *небесного простору (сонце місяць зорі)*, здійснити частковий компонентний аналіз значень слів, з'ясувати особливості їх використання, простежити загальні тенденції та індивідуально-авторські параметри стилістичної та структурно-семантичної модифікації слів – носіїв просторової семантики, особливості їхнього контекстного змісту в сучасному поетичному дискурсі. Саме в цьому

© Прокопович Л.С., Луца М.В., 2017

ракурсі маємо змогу дослідити рівень оновленості лексико-тематичного сегмента *неба* – природних світил *(сонце, місяць, зорі)*.

Виклад основного матеріалу. Мовно-естетична репрезентація образу *небо* у сучасній поетичній практиці пов'язана з метафоризацією об'єктивно пов'язаних, а тому й тісно асоціативно скорельованих із просторовою реалією небо назв небесних світил *(сонце, місяць, зорі)*. Пор.: *А наді мною буде, наче вишивка,/* ***високе небо зорями цвісти*** (11, с. 99); *Медові* ***зорі в небі*** *прокидаються / тополі білим листям лопотять* (8, с. 308); *Тут наше* ***небо зорями густе*** (8, с. 398); *Вийшла* ***на небо срібна зірниця*** (3, с. 16). Як підкреслює Лариса Кравець «Метафори з реціпієнтними зонами *небо, сонце, місяць, зорі* та *зоря* є одним з найпоширеніших в українській поезії XX ст. Вони наявні і в поетичних текстах письменників усіх літературних напрямків і шкіл різних поколінь. Більшість із них сформувалася на основі метафоричних архетипів і відображає особливості світогляду українців. Водночас ці метафори демонструють творче використання традиційних поетичних моделей, що свідчить про динаміку українського поетичного мовомислення» [5, с. 365].

У мові аналізованої поезії активно функціонують метафоричні структури із семантичним центром *зоря (зірка, зорі)*. Це загальномовні та оригінальні індивідуально-авторські утворення здебільшого динамічного плану, як-от: *Встає зоря вечірня з полину* (2, 134); *А Вам* ***зоря тулилась*** *все до віч, / зростаючи в троянду у червону* (6, с. 48); ***Зорі тремтять*** *в небесах* (12, с. 94); ***Зоря ніби й не диха*** *скраєчку неба* (7, с. 165); ***Зірка стогне****, мов дитина хвора* (12 с. 23); ***Зоря, вклоняючись небу, падала*** *в комиші* (12, с. 102); ***Зірки ішли з хати і до хати*** */І визвіздили небеса* (4, с. 73) тощо.

Сприймання мерехтливого світла *зірок* викликає в поетичній уяві динамічні зорові картини, для вербалізації яких автори звертаються до мовної естетики дієслів: *І* ***хитаються зорі*** *над стріхою, і за кимось гармонь тужила* (10, с. 117); *В саду* ***моргали зорі білі*** (3, с. 112).

Звуковий образ *зорі, зірки* – це одна з моделей зіставлення озвученого пізнаного людиною «низового простору» з далеким, наближуваним у творчій уяві «верхнім», наприклад: *Надсадно задихано* ***зорі сичать*** (6, с. 27); ***Зорі*** *тонко* ***подзенькують*** (6, с. 172); *щоб заки* ***зорі пошепчуть*** *– в новий початок* (1, с. 18).

Особливістю метафоризації астроніма *зоря* є створення внутрішньо-асоціативних зв'язків у мікроконтекстах на зразок: *зорі – маків цвіт, зоря – вишня, зорі – курчата, зорі – зерно*, які ґрунтуються на етнопсихолінгвальних стереотипах репрезентації подібності реалій за формою, кольором, пор.: ***Зорі*** *спіють,* ***як вишні****,/ Берег хвилю колише,/ Плине лебедем тиша/ В майську вербову ніч* (9, с. 10). ***Зірок запізнілі курчата розбіжаться*** *від мене в ніч* (2, 59); ***Зірниці, наче зерна****, куклою спадали* (12, с. 29).

Для естетизації світу природи «низового простору» номінація *зорі, зірки* комбінується з поетизмами відповідної семантики: ***Зірки*** *колючі і сухі, як* ***стерні*** (12, с. 117).

Оказіональні смакові та одоративні відчуття мотивують оформлення сенсорних асоціативних метафор: ***Зоря гірка****, як горобини ягоди* (13, с. 56); ***Зорі пахнуть****, ніби євшан-зілля* (13, 84). Пор. також актуальність цієї стильової тенденції щодо назви іншого небесного світила – *сонце*: *В них зернятка душі, туманів сни,/* ***Терпкого сонця*** *соки стужавілі* (13, 82); ***Пахне сонцем*** *наше грішне* ***небо*** (6, с. 84).

За спостереженням О.М. Рудь, серед номінацій небесних світил найбільшу кількість епітетних словосполучень зі складними прикметниками утворює лексема *сонце: байдужо-біле, ласкаво-променисте, незрушно-мутне, радісно-палке, ніжно-золоте, стожальне, огнекриле, світлозоре, золотороге, вогнелике, ясночоле* тощо [11, с. 9].

Загалом у поетичній мові розглядуваного періоду реалію *сонце* означують епітети із значенням:

· 'про колір, яскравість, температуру повітря, нагрітого сонцем' (*багряне, біле, блискуче, бліде, гаряче, густо-жовте, густо-червоне, жовте, засмагле, золоте, криваве, малинове, оранжеве, палке, пекуче, погідне, рожеве, сиве, цитринове, яскраве, ясне* та ін. (близько 40 прикметників): ***Багряне сонце*** *сутінню лісною/ у просвіт хмар показує кіно* (Л. Костенко); *З води сходило* ***сіре сонце****, на ньому скидалась риба* (М. Вінграновський);

· 'про час, характер появи або зникнення; про розмір, форму сонця' (*велике, вечірнє, високе, вранішнє, західне, кругле, східне* та ін.): *У голубій воді спалахує* ***горизонтальне сонце*** (В. Стус);

· 'про враження, психологічне сприйняття' (більше 50 означень): *Даруй мені над шляхом тополиним/* ***важкого сонця*** *древню булаву* (Л. Костенко); *Все грає сяйвом* ***молодого сонця*** (Д. Павличко); *діти з худими обличчями/ Ждуть сумирно на* ***сонце немилосердне*** (В. Вовк); *А* ***сонце*** *йде на темні береги,/* ***Печальне****, ніби пісня похоронна* (Д. Павличко); *Вечір-мисливець* ***підстрелене сонце*** *несе у сірому ягдташі* (Л. Костенко); *А* ***хиже сонце*** *ополуднє і небо жити не дають* (В. Стус) [класифікацію, цитати та реєстр епітетів наведено за: СЕУМ, с. 329-333].

Оригінальні також означальні характеристики сонця із семантикою одоративного, смакового відчуття: І *котилось над містом/ Пахуче, високе, рожеве,/ Тепле сонце, як матір'ю спечений хліб* (10, с. 95); *Затисла груша в жовтих кулаках/ Смачного сонця лагідні жовточки* (2, с. 112).

В авторській уяві образ *сонця* супроводжують оригінальні прикметникові означення, що стимулюють асоціації *сонця* з певною істотою й спричинюють оформлення численних антропоморфних метафор: *Минула ніч, і* ***сонце білогриве****/ Несе на трості огненному день* (14, с. 84); ***Вирлооке сонце*** *сідає на чорну скелю* (8, с. 129); ***Сонце****, сонце утікає,* ***зизооке*** *і зловісне* (15, с. 94).

Спільне в означенні *сонця* та *місяця* як антропоморфізованих реалій простежуємо у стилістичних функціях прикметникових епітетів: *З-за причілка мальованої хати/* ***Русявий місяць*** *вийшов як легінь* (13, с. 75); *Схід на випас випускає/* ***Кирпатого місяця*** (4, с. 29).

Оказіональний характер має сполука поетоніма місяць із візуальним та психологічними означенням *розбитий*, пор. *розбитий місяць/ в калейдоскопі собору* (3, с. 71).

Послідовне вживання *срібного* кольору як епітетних і предикативно-метафоричних харак-

теристик місяця, пор.: *несміливо виткнувся з-за хмари [...] /* ***срібний ріжок молодика*** (3, с. 36); *Будь при мені, коли* ***місяць*** */ Вдягає нас у* ***срібні шати*** (3, 92); *Срібний місяць на чолі* (3. 18) показово виявляє «взаємозв'язок художньої естетики ньюйоркців із поетикою народної пісні, української романтичної поезії [14, с. 66].

Лірико-романтичну експресію спостерігаємо в перифразах місяця ***місяць – пастир срібної отари*** (3, с. 67); ***Зоряний спинач*** */докупи спинами – тварин, траву* (1, с. 38). «специфічне лексичне наповнення та оцінність таких авторських висловів зумовлене креативним налаштуванням ньюйоркців на вироблення новітньої української художньо-образної парадигми, у тому числі й у тематичному сегменті, очолюваному поетонімом *місяць*» наголошує Г. Сюта [14, с. 67].

У дисертації О.М. Рудь проаналізовано семантичну структуру іменників – поетизмів *сонце, місяць, зорі* тощо, які окреслюються складними прикметниками із соматичним компонентом: *срібнорогий місяць, срібнобровий місяць, блідолиций місяць, ясноока зоря, золоторога зоря, ясночола зоря, білогриве сонце, карооке сонце* тощо [11, с. 9].

У мові поезії другої половини XX ст. під впливом екстралінгвальних чинників реєстр «космічної» лексики розширили естетизовані терміни *болід, комета, метеор, метеорит, космос*, а також назви планет Сонячної системи, сузір'їв [7, с. 14], пор.: *і* ***космос*** *нюхають носи, в орбіти щупальця поставили* (8, с. 58); *Моє ж плече – придатне й для* ***галактик*** (1, с. 18). Крім того, у поезії шістдесятників чимало оказіональних утворень із коренем *неб-*, а саме: *небенятко, небовись, небозвід, небокрай, небопад, небопадь*: *Було тоді ще небо* ***небенятком*** (2, с. 176); *Темніла по тобі блаватом* ***небовись*** (9, с. 28); *А згорблений чумацький* ***небопад*** */ освітлює пахучі очі квітів* (2, с. 48).

До епізодичних типів естетизації номінацій – конкретизаторів небесного простору зараховуємо метафоризацію за допомогою назв коштовного каміння: *Прозорий* ***місяць,*** *як* ***янтар*** (13, с. 117).

Серед номінацій, що поєднують «верх» і «низ» земного на навколоземного простору, – поетизм *хмара*. Це частотний компонент пейзажно-описових мікроконтекстів: ***Хмари в небі*** *– мов* ***сива шаль*** (14, с. 169); *На крило* ***небокраю****/ сіла* ***хмара в червоній хустині*** (2, с. 17); ***Киреї хмар*** *на плечах має вічність./ Вони пливуть кудись на Чигирин* (8, с. 299).

У СЕУМ стаття «хмара» – одна з найрепрезентативніших. Вона засвідчує активне означення цієї просторової реалії прикметниками з характерною семантикою:

· 'про колір' (понад 50 означень): *Де* ***білі хмари*** *тінню брались* (В. Стус); *Десь місяць тоді нудився під льодом* ***хмар темнуватих****, попелом посипаних* (І. Драч); *Уже божеволіє місяць від* ***ультрамаринових хмар*** (В. Стус);

· 'про форму, обриси; про ступінь щільності' (понад 40 означень): *Це довге кружляння над світом/ і під* ***кошлатими хмарами****,/ під багряними торсами замірів* (В. Стус); *Волинь куняла й чорними руками/ Вкривалась* ***хмарами сипучими*** (І. Драч);

· 'про враження, психологічне сприйняття' (понад 30 означень): ***Хмари****, як трупи, неслись* ***лиховісні*** (І. Драч) [класифікацію, цитати та реєстр епітетів наведено за: СЕУМ, с. 384–388].

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що поетичні номінації на позначення небесного простору займають одне із чільних місць у словнику мови поезії, зокрема на її хронологічному зрізі другої половини XX століття. У мові аналізованої поезії номінації, які репрезентують мовну картину тривимірного «природного простору», позначені ускладненістю текстової семантики, яку модифікують характерні епітетні, метафоричні, перифрастичні сполучення, а також тип ускладненого етномаркованого асоціативно-образного мовомислення. У зв'язку з цим розглянуті номінації небесного простору *сонце, місяць, зорі* функціонують не лише як компоненти пейзажного дискурсу, зображальної поетичної моделі, а й виступають складниками концептуальної моделі світу. Ускладнення структури словесного образу акцентує стильову актуальність оригінальних метафор, авторської символіки.

При цьому увага поетів до виділених у роботі груп лексики зумовлена не лише функціональністю позначених ними реалій та їх роллю в житті людини, але й культурно-історичною традицією.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із поглибленням знань про гуманітарний мовообраз світу, а також про екстралінгвальні чинники моделювання лексичних систем з акцентованою образно-виражальною функцією та інтерпарадигматичною природою їхніх складників. Досліджена проблема – актуальна, а її опрацювання сприятиме поглибленню теорії та практики вивчення структури й функціонування поетичної мови.

Список літератури:

1. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності (Стилістика та культура мови) / С.Я. Єрмоленко. – К.: Довіра, 1999. – 431 с.
2. Жайворонок В.В. Знаки української етнокультури: [словник-довідник] / В.В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2006. – 703 с.
3. Іовхімчук Н.В. Номінації простору в українській народній пісні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Н.В. Іовхімчук. – Луцьк, 2010. – 20, [1] с.
4. Кравець Л.В. Метафоричне структурування концепту «небо» в українській поезії XX століття: (на матеріалі словника української поетичної метафори) / Л.В. Кравець // Лексикографічний бюлетень. – 2010. – Вип. 18. – С. 7.
5. Кравець Л. Динаміка метафори в українській поезії XXст.: монографія / Л. Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 416 с.
6. Лисиченко Л.А., Скорбач Т.В. Мовний образ простору і психологія поета / Л.А. Лисиченко, Т.В. Скорбач. – Х.: ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2001. – 160 с.
7. Маленко О.О. Лексико-семантична група «небо» в українській поезії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / О.О. Маленко. – Х., 1996. – 18, [1] с.

8. Мойсієнко А.К. Слово в аперцепційній системі поетичного тексту: Декодування Шевченкового вірша / А.К. Мойсієнко. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 200 с.
9. Прокопович Л.С. Лексико-семантичне поле «Простір» в українській поетичній мові другої половини XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.С. Прокопович. – К., 2011. – 23 [1] с.
10. Пустовіт Л.О. Словник української поезії другої половини XX століття: (семантико-функціональний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.О. Пустовіт. – К., 1993. – 36, [1] с.
11. Рудь О.М. Художньо-виражальні функції складних слів в українській поетичній мові XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / О.М. Рудь. – К., 1998. – 16, [1] с.
12. Русанівський В.М. Слухаючи планету / В.М. Русанівський // Мовознавство. – 1986. – № 5. – С. 43–49.
13. Сологуб Н.М. Мовний портрет Яра Славутича. – К.: Дніпро; Вінніпеґ: Українська Вільна Академія Наук, 1999. – 152 с.
14. Ставицька Л.О. Естетика слова у художній літературі 20–30 рр. XX ст.: (Системно-функціональний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». – К., 1996. – 51, [1] с.
15. Сюта Г.М. Лінгосвіт поезії авторів Нью-Йоркської групи: Монографія / Г.М. Сюта. – К.: Інститут української мови НАН України: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 164 с.

Джерела фактичного матеріалу:

1. Андієвська Е. Каварня: Поезії / Е. Андієвська. – [Б.м.]: Сучасність, 1983. – 126 с.
2. Вінграновський М. Цю жінку я люблю / М. Вінграновський. – К.: Дніпро, 1990. – 205 с.
3. Вовк В. Поезії / В. Вовк. – К.: Родовід, 2000. – 421 с.
4. Драч І. Вибрані твори: в 2 т. Т. 1 / І. Драч. – К.: Дніпро, 1986. – 351 с.
5. Драч І. Лист до калини: Поезії / І. Драч. – К.: Веселка, 1994. – 286 с.
6. Драч І. Сонце і слово: Поезії / І. Драч. – К.: Дніпро, 1978. – 376 с.
7. Йовенко С. Міст через осінь: Поезії / С. Йовенко. – К.: Дніпро, 1981. – 247 с.
8. Костенко Л. Вибране / Л. Костенко. – К., 1989. – 559 с.
9. Олійник Б. Вибрані твори: в 2 т. Т. 1 / Б. Олійник. – К.: Дніпро, 1985. – 269 с.
10. Олійник. Т. 2. – Олійник Б. Вибрані твори: в 2 т. Т. 2 / Б. Олійник. – К.: Дніпро, 1985. – 245 с.
11. Олійник Б. Сива ластівка: Поезії / Б. Олійник. – К.: Веселка, 1995. – 127 с.
12. Павличко Д. Вибрані твори: в 2 т. Т. 1 / Д. Павличко. – К.: Дніпро, 1979. – 517 с.
13. Павличко Д. Ялівець: Поезії / Д. Павличко. – К.: Веселка, 2004. – 68 с.
14. Симоненко В. Лебеді материнства / В. Симоненко. – К.: Молодь, 1990. – 580 с.
15. Стус В. Вікна в позапростір: Вірші, статті, листи, щоденникові записи / В. Стус. – К.: Факт, 1992. – 145 с.
16. Стус В. Дорога болю: Поезії / В. Стус. – К.: Рад. письменник, 1990. –222 с.
17. Стус В. Палімпсести: Вибране / В. Стус. – К.: Факт, 2006. – 432 с.

Умовні скорочення:

СЕУМ – Словник епітетів української мови / [С.П. Бибик, С.Я. Єрмоленко, Л.О. Пустовіт / за ред. С.Я. Єрмоленко]. – К.: Довіра, 1998. – 431 с.

Прокопович Л.С., Луца М.В.
Мукачевский государственный университет

ЛЕКСИКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЗВАНИЙ НЕБЕСНЫХ СВЕТИЛ СОЛНЦЕ, МЕСЯЦ, ЗВЕЗДЫ В СОВРЕМЕННОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация
В статье рассматривается семантико-стилистическая характеристика лексем, обозначающих *небесное пространство* в современном поэтическом дискурсе. Рассмотрено состав и иерархию лексем, обозначающих *небесное простанство* за поэтическими текстами. В анализированных текстах эти номинации отличаются усложнением семантики, которую модифицируют характерные эпитные, метафорические, перефрастические сочетания, а также тип усложненного ассоциативно-образного мышления. Установлены общие тенденции, индивидуально-авторские параметры стилистической и структурно-семантической модификации слов – носителей семантики *небесного пространства*, особенности их контекстуального значения. Определен механизм изменений в семантической структуре этих слов, а также обозначены тенденции индивидуальных особенностей анализированных авторов.
Ключевые слова: лексическое значение, семантика, дискурс, эпитет, метафора, ассоциация, метафорическая конструкция, персонификация, экзистенция.

Prokopovich L.S., Lutsa M.V.
Mukachevo State University

LINGUISTICALLY ARTISTIC REPRESENTATION OF CELESTIAL SPACE: SUN, MOON AND STARS IN MODERN POETIC DISCOURSE

Summary
The article deals with semantic and stylistic characteristics of lexemes denoting celestial space in a poetic discourse. The composition and hierarchy of lexemes associated with the concept «celestial space» based on the lexicographic sources and poetic texts has been determined. In the language of this poetry, these nominations are marked by the elaborate textual semantics which is modified by specific epithets methaforic, circumlocutory as well as the type of expanded ethnically marked, image – associated linguistic mindset. The article traces general trends and individual authors' parameters of stylistic and structural-semantic modification of words – the carriers of semantic of suffering, especially in their contextual content. It has identified the mechanism of changes in the semantic structure of these words, certain trends and individual stylistic features of the examined authors.
Keywords: lexical meaning, semantics, discourse, epithet, metaphor, association, metaphoric structure, personalization, existence.

УДК 82.091

УКРАЇНСЬКІ КОНТЕКСТИ ІМАНЕНТНОЇ ПОЕТИКИ ЕМІЛЯ ШТАЙҐЕРА

Радченко О.А.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті здійснено типологічне зіставлення засад іманентної поетики Е. Штайґера з теоріями О. Потебні, Д. Чижевського та М. Гіршмана. Концептуальні перегуки встановлено у наступних моментах. Потебню зближує із Штайґером наголошення суб'єктивного первня у сутності твору мистецтва, постулювання принципової незакінченості літературного твору, що існує як варіативний результат акту співтворчості автора і реципієнта, в якому основний акцент переноситься на активність читацької рецепції. Чижевський і швейцарський учений сходяться у голістичному трактуванні проблеми стилю як об'єднавчого й генералізуючого начала художнього твору, у запереченні механістичної хронологізації літературного процесу та усвідомленні всього людського як феноменів стилю. Як і Штайґер, Гіршман сприймає ритм літературного твору у нерозривній тріаді «ритм – стиль – цілісність», в якій тенденціює від тлумачення ритму як першоосновi і одухотворюючого осердя художньої цілісності твору до проникнення в його онтологічну сутність.
Ключові слова: іманентна інтерпретація, стиль, ритм, художній образ, читацька рецепція, стильова еволюція, художня цілісність, герменевтика, формалізм.

Постановка проблеми. Пропоноване дослідження є спробою встановлення типологічних паралелей між концепцією знаного швейцарського теоретика літератури, засновника школи іманентної інтерпретації художнього твору Еміля Штайґера (1908–1987) і вченням трьох видатних українських літературознавців – Олександра Потебні (1835–1891), Дмитра Чижевського (1894–1977) та Михайла Гіршмана (1937–2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З-поміж згаданих учених на даний час найбільш повно досліджена літературознавча теорія О. Потебні. З огляду на часову дистанцію, його концепція широко представлена у розвідках радянського періоду [див.: 4; 12], однак найбільш повне прочитання отримала, на нашу думку, у монографічному дослідженні І. Фізера [11]. Наукова спадщина ученого-емігранта Д. Чижевського була об'єктивно поцінована українським літературознавством лише в останні десятиліття [див.: 9; 10], а теоретичний доробок засновника донецької філологічної школи М. Гіршмана досі не став предметом цільного дослідження. Багатогранна літературно-критична спадщина Е. Штайґера, що була вагомим внеском в історію західного літературознавства середини минулого століття, докладно вивчалась європейськими та американськими дослідниками, не втрачаючи актуальності й на початку XXI ст. [пор.: 18; 19]. Однак вона досі залишається практично невисвітленою у публікаціях українських науковців, винятком тут є лише розвідки автора цієї статті [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Типологічне зіставлення теоретичних концепцій швейцарського вченого та українських мислителів здійснюється вперше.

Метою статті є ілюстрація спорідненості східно- та західноєвропейської літературознавчої думки шляхом віднайдення концептуальних паралелей між стрижневими елементами іманентної поетики Е. Штайґера, психолінгвістичною теорію

© Радченко О.А., 2017

О. Потебні, вченням про стиль Д. Чижевського та концепцією художньої цілісності М. Гіршмана.

Виклад основного матеріалу. Головним ідейним містком, що єднає філологічні світовідчуття Е. Штайґера й О. Потебні, є тезис про незавершеність художнього твору і відтак безмежність його інтерпретацій. До цієї думки Е. Штайґер приходить за посередництва герменевтичних міркувань М. Гайдеґґера про проблему апріорної детермінованості людського розуміння світу, яке набуває проекційного характеру. Проекційність тут означає не створення якогось комплексного плану, а наявність множинності можливостей: «тут-буття» знає, що щось настане, проте не знає, що саме. Тож розуміння завжди характеризується певною налаштованістю (Gestimmtheit), що залежить від самого реципієнта [пор.: 13, с. 116–120]. При розробці своєї теорії іманентної інтерпретації Е. Штайґер виводить звідси положення про безконечність можливостей тлумачення одного і того ж твору різними читачами: «Кожен справжній, живий твір мистецтва є безмежним у своїх чітких кордонах» [21, с. 33 – *Тут і надалі переклад з німецької мови мій – О.Р.*]. Тобто значення художнього твору існує не як об'єктивна даність, а як варіативна семантична можливість.

Суголосною є і позиція О. Потебні, оперта однак на психолінгвістику. Перенісши своє вчення про внутрішню форму слова на теорію художнього образу, український філолог подає поетичний твір як алгоритм $X = a<A$, де X – зміст чи ідея, a – текст, A – авторська чи читацька рецепція. При цьому основний акцент він зміщує в бік психологічної апперцепції, констатуючи: «... Загальна формула поезії (respective мистецтва) є «А (образ) < Х (значення)», тобто між образом і значенням завжди існує такого роду нерівність, що А менше Х. Встановлення рівності між А і Х знищило б поетичність, тобто або перетворило б образ на прозаїчне позначення окремого випадку, який позбавлений відношення до чогось іншого, або перетворило б образ на науковий факт, а значення на закон. Х стосовно до А *завжди* щось *інше*, часто навіть неоднорідне» [6, с. 122]. Надалі О. Потебня наголошує, що значення поетичного образу помітно змінюється при кожному новому сприйманні, оскільки в поезії *«образ нерухомий, значення – мінливе, визначене лише в кожному окремому випадку*, а в ряді випадків *безмежне»* [6, с. 122–123]. Цією мінливістю змісту порівняно з відносною нерухомістю образу пояснюється той факт, що один і той же художній твір по-різному діє на різних суб'єктів і навіть на одного суб'єкта за різних обставин [пор.: 6, с. 45, 272–273].

Тож творчий акт, на думку О. Потебні, не завершується написанням твору, а переноситься на реципієнта, котрий стає співтворцем: «... Ми можемо розуміти поетичний твір настільки, наскільки ми беремо участь у його творенні» [6, с. 258]. Тому й твір мистецтва – «не εργον, а ενεργεια, щось постійно створюване» [6, с. 51]. Художній твір виходить з-під контролю автора, який його створив, і розпочинає самостійне життя. Зміст завершеного твору дістає розвиток у свідомості читача, слухача, глядача. Український учений навіть твердить, що ідея автора, закладена у творі мистецтва, апріорі недосяжна для сприйняття реципієнтом [6, с. 118, 153]. Бо як не можна передати іншому своєї думки, а можна тільки пробудити в ньому його власну, так не можна її повідомити і в творі мистецтва. Тому «зміст останнього (коли він закінчений) розвивається не в митцеві, а в тих, хто розуміє» [6, с. 49]. Як слухач може значно краще мовця зрозуміти, що приховано за словом, так і читач може краще самого письменника осягнути ідею твору. Іншими словами: в літературному творі годі шукати його автора. О. Потебня констатує: «Суть, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, отже, в невичерпному можливому його змісті. Цей зміст, який проектується нами, тобто вкладається в самий твір, дійсно зумовлений його внутрішньою формою, але міг зовсім не входити в наміри митця, який творить, задовольняючи тимчасові, нерідко вузькі потреби свого особистого життя. Заслуга митця не в тому minimum змісту, який думався йому при створенні, а в певній гнучкості образу, в силі внутрішньої форми збуджувати найрізноманітніший зміст» [6, с. 49].

Виходячи з аналогічних міркувань, Е. Штайґер акцентує на автентичності усього творчого й так визначає суть свого методу іманентної інтерпретації художнього тексту: «Вірш у жодному разі не можна пояснити біографічно. А тому й особистість поета не цікавить філолога, який чітко усвідомив свою позицію. Таїною мистецької екзистенції нехай займається психологія. Не менш оманлива у своїх цілях духовна історія: вона віддає твір художньої мови філософам і бачить лиш те, що будь-який філософ розуміє краще за будь-якого поета. Позитивіст, який хоче встановити, що успадковано художником від минулого і вивчено у попередників, неправильно застосовує принцип причиновості, що є надбанням природознавства, забуваючи, очевидно, що все творче саме в силу свого творчого характеру ніколи не може бути виведено з чогось іншого. Отже, усі колишні методи дослідження ігнорують спосіб буття і специфічну цінність світу поезії. Лише той, хто інтерпретує, не озираючись на інших і, зокрема, не прагнучи зазирнути в те, що лежить поза поезією, повністю справедливий з нею і зберігає суверенність літературознавства» [21, с. 9–10].

Ця сфера функціонування іманентної інтерпретації Е. Штайґера значною мірою накладається на поле завдань літературної критики, окреслене О. Потебнею. Так, український психолінгвіст зауважує, що критик здатен дати об'єктивний аналіз лише складу поетичного образу, однак йому недоступний у повній мірі той зміст, який вкладав у цей твір автор. За герменевтичним переконанням О. Потебні, об'єктом розуміння у творі є не так автор, як витворена ним художня форма, яка завдяки своїй пластичності може на рівні реципієнта в актах сприйняття – розуміння – тлумачення «збуджувати» щоразу інший зміст. Тож якщо критик звертається до пояснення і тлумачення змісту твору, то він, як і будь-який читач або слухач, продукує свій власний зміст. Відтак завданням критики, на думку українського вченого, є лише аналіз складу поетичного образу (зовнішньої і внутрішньої форми художнього твору) і підготовка інших реципієнтів до створення свого змісту, адже «хто пояснює ідеї, той пропонує свій власний науко-

вий або поетичний твір» [6, с. 273]. Тут О. Потебня виявляє тенденцію до феноменологічного опису літературного твору, що лежить в основі методології Штайґерової інтерпретації: «Опис замість пояснення! *ЯК* це можливо, нас ще не хвилює; проте *ЩО* описує історик літератури – це власне слово поета, слово – початок і кінець його науки [...] оскільки вся правда безпосередньо наявна у слові поета» [22, с. 13], адже «слово поета – це те, що стосується власне історика літератури, слово заради нього самого, але не щось за ним, над ним чи під ним. Про витоки твору мистецтва з людської спільноти, підсвідомого – чи з будь-чого іншого – ми можемо запитувати лише тоді, коли мине безпосереднє враження від цього твору мистецтва. Утім саме те, з чого маємо безпосереднє враження, є предметом літературознавчого дослідження; усвідомлення того, що нас захоплює, є власне метою всього літературознавства» [22, с. 11].

Таке трактування природи художньої творчості й акцентування естетичної домінанти у літературному творі зближує Е. Штайґера з позицією Д. Чижевського. У своїх компаративних дослідженнях український славіст практикував один з дуже продуктивних підходів до аналізу творчості, сприймаючи її – на відміну від пропагованої тоді в марксистському літературознавстві методології – не як інтерпретацію суспільних ідей, а як самодостатню іманентну діяльність людського духу, як естетичне осмислення світу: «Треба *насамперед* вивчати літературний твір сам у собі, [...] лише по допомогу можемо звертатися до «непрямих» джерел» [14, с. 35]. Наведені твердження спонукали багатьох дослідників вписувати методологію Д. Чижевського у дискурс формалізму (наприклад, Г. Грабович, С. Матвієнко, Я. Поліщук). Це б ще більше зблизило його із Е. Штайґером, адже нами уже доведені певні ідейні паралелі між швейцарським теоретиком літератури та формалістами, зокрема українськими [див.: 8]. Однак підхід Д. Чижевського до аналізу літературних явищ, на нашу думку, відображає його прагнення до великого літературознавчого синтезу, його уміння розглядати ті чи інші явища у широкому контексті. Усе ж з формалістами обох учених споріднює одна суттєва характеристика – засадничий принцип «очуднення». Наче повторюючи засадничі положення докладного читання Е. Штайґера, Д. Чижевський пише: «...треба читати твори як щось цілком нове, невідоме, ніколи не читане. Втім, у цьому, можливо, полягає провідний принцип правильного сприйняття художніх творів – не тільки словесних – узагалі: ставитися до художнього твору як «нова людина», як наново народжений глядач і слухач [...]. Треба духовно «знову народитися», щоб отримати право й можливість доступу до скарбниці мистецтва» [цит. за: 3, с. 7; пор.: 21, с. 9–10].

Своєю чергою увиразнюючи специфічність сприйняття й інтерпретації творів словесного мистецтва, О. Потебня також доходить висновку про недоцільність застосування принципу каузальності у стосунку до поетичного. Повторюючи думку В. фон Гумбольдта, що «поезія бере дійсність у чуттєвому прояві, не турбуючись про те, *чому* вона – дійсність, і навіть навмисно усуваючи цей її характер» [цит. за: 6, с. 57], український учений резюмує: «Зміст поетичного твору не доводиться» [6, с. 259] чи «Поетичний образ не має потреби в перевірці» [6, с. 112]. Істинність художнього образу проявляється лиш у здатності збуджувати психічну діяльність у того, хто його сприймає. Тобто О. Потебня, слідуючи традиції герменевтики В. Дільтая, відстоював специфіку гуманітарно-філологічної методології – методології розуміючої, а не пояснювальної, що є характерною для природничих наук [пор.: 17, с. 176]. Він наголошував, що в мистецтві зв'язок образу і значення не потребує доведення, образ збуджує значення «не розкладаючись, безпосередньо» [6, с. 123]. Адже художній образ не є зліпком дійсності – в його основі лежить символізм й алегорія [детальніше див.: 5, с. 158–281]: образ – не саме значення, а лише його знак, що декодується щораз по-новому. У літературному творі між образом і значенням завжди існує нерівність (пор. діалектику форми і змісту), ліквідація якої веде до руйнування поетичності як такої, до перетворення образу на науковий факт [6, с. 122]. Тобто О. Потебня твердить, що поетичне непідвладне детермінізму. Йому вторує Е. Штайґер: «Категорія причиновості позбавлена змісту там, де завдання полягає в розумінні бездоганної краси як такої. Тут не треба шукати зумовленості. Причина і наслідок збігаються. Замість того, щоб пояснювати «чому» і «навіщо», ми повинні описувати, але описувати, ґрунтуючись не на свавіллі, а на контексті, що є непорушним і міцнішим за причинову залежність» [21, с. 20]. Щодо свавільності «самостійного життя твору» застерігав й український філолог: художній твір хоч і є, в його розумінні, чимось постійно створюваним, але твориться щоразу по «програмі», вкладеній у структуру самого твору: читач вкладає свій смисл в ту низку інтенцій і почуттів, яка втілена у конкретній художній формі [6, с. 49].

Надалі акцентуючи суб'єктивний первень у сутності твору мистецтва [пор.: 6, с. 59], на сторінках «Лекцій з теорії словесності» О. Потебня майже дослівно передає двоетапність процесу інтерпретування художнього твору Е. Штайґера: «Поезія не є деяка прикраса думки, не є щось непотрібне, чи можна користуватися тільки в хвилини дозвілля, а можна й не користуватися. Навпаки, поезія є однією з двох форм пізнання за допомогою слова; а якщо це так, то поетичний образ становить і повинен становити для нас не тільки предмет насолоди, не тільки таке явище, до якого ми ставимося пасивно, чекаючи, щоб нас осінила благодать, яка виходить з нього. Насолода насолодою, але якщо поетичне мислення є одним із засобів пізнання, то, отже, воно вимагає певного нагляду, старання, зусилля. Насолода дається, так би мовити, даром; якщо її немає, то навмисно, зусиллям викликати її важко. Але розуміння береться зусиллям, з бою, і для того щоб набути деяку здатність зусиллям добитися розуміння, існують деякі прийоми, які можна назвати загальним іменем *критики*» [6, с. 250–251].

Е. Штайґер же, своєю чергою, заявляє, що знайомство з поетичним твором починається з того безпосереднього враження, яке він справляє на нас. Спочатку ми не розуміємо, а лише відчуваємо. Цей перший етап інтерпретуван-

ня Е. Штайґер називає *зворушенням* [21, с. 12]. Так відправною точкою для наукової роботи стає суб'єктивне відчуття, а кожен літературознавець, крім знання й таланту, повинен мати також чуйне серце – бути науковцем, але й пристрасним поціновувачем. Лише серцем він може сприймати поетичне – феномен, непідвладний принципу причиновості, автентичний та ірраціональний. Непідвладне розумінню і є найважливішим у художньому творі. Відкидаючи його, ми втрачаємо літературу, займаючись лише ним, – науку. Проте йдеться про літературознавство – науку про літературу. Тому, на думку Е. Штайґера, для уникнення контроверзи треба поєднати відчуття і знання: критерій відчуття стає і критерієм науковості [пор.: 24, с. 8]. Первинно «вчуваючись у» твір поетичного мистецтва, ми сприймаємо його як ціле, як певну ритміко-стилістичну єдність. Визначальними у цьому контексті для швейцарця є два поняття: 1) *ритм* – відображення духу поетичного твору. Е. Штайґер запозичує це поняття з музики, проводячи паралелі між сприйняттям різних віршів і відмінністю звучанням творів В. А. Моцарта та Й. С. Баха. Ритм для вченого – це ядро художнього твору, яке уможливлює пряме, безпосереднє розуміння його читачем. І саме відчуття ритму як «духу, що одухотворює цілісність твору», зворушує читача [21, с. 13]; 2) *стиль* – «те, у чому певний досконалий твір мистецтва – чи вся творчість певного митця або певного історичного часу – суголосний у всіх аспектах. Бароковий стиль ми бачимо у певному вівтарі чи палаці. Автентичний стиль Шиллера виражено у «Теллі» [...]. У стилі багатоманіття єдине. Він – стале у мінливому. Отже, усе плинне досягає своєї безсмертної сутності завдяки стилю. Твори мистецтва досконалі тоді, коли вони стилістично суголосні» [21, с. 14]. Лише завдяки єдності ритму, стилю і всіх інших компонентів художній твір викликає у реципієнта єдине, цілісне враження прекрасного.

Зауважимо, що у встановленні тріади «ритм – стиль – цілісність» Е. Штайґер максимально близький до позиції М. Гіршмана, котрий на єдності цих понять фактично будує свою теорію художньої цілісності літературного твору. Український учений пов'язує ритм із самими витоками твору – з виникненням художньої цілісності: «Ритм выступает как первоначальная материализация этого общего замысла, в которой заложен источник последующего развертывания художественной целостности. Причем ритм своеобразно удостоверяет органическую природу этой созидаемой целостности. Ведь всякое органическое единство отличается прежде всего своей способностью к саморазвитию, и саморазвитие литературного произведения проявляется, в частности, в специфике его ритмического движения: оно как бы не только создается писателем, но и захватывает его, влечет за собой» [2, с. 61]. Ритм – один з основних носіїв стилю, адже він «объединяет всю речевую «поверхность» художественного текста, превращает простую последовательность внешне обозримых и непосредственно ощущаемых речевых элементов в последовательность значимую, в единство развертывающегося смыслообразующего процесса. Реализация стиля как выражения внутреннего единства и целостности произведения во многом связана с «проникающей» ролью ритма, с тем, как он взаимодействует с другими структурными слоями, «наполняет» их и своим порядком, и своим движением» [1, с. 15]. Так, стиль – це найбільш явна форма існування художньої цілісності, в якій проглядає можливість цілісного аналізу твору, кожного його елемента і структурного шару [див.: 1, с. 81, 90–91].

Відповідно основне завданням іманентної інтерпретації Е. Штайґера полягає у тому, щоб від доступного кожному безпосереднього відчуття таємниці ритміко-стилістичної цілісності твору піднятися до конкретного розуміння цієї цілісності як визначеної, внутрішньо єдиної і закономірної художньої структури. Учений пояснює: «Якщо ритм вірша торкається нашого серця і ніщо в ньому не суперечить нашим почуттям, якщо вірш, хоча б невиразно, пройнятий *єдиним* духом, то цього досить, щоб сприйняти його своєрідну красу як ціле. Перетворити це сприйняття на виразне пізнання настільки, щоб ми могли передати його іншим і при цьому розкрити єдність усіх окремих компонентів твору, – це завдання методу інтерпретації» [21, с. 14–15]. Це другий етап інтерпретування – *доказ*. Тут дослідник розходиться з тим, хто є лише пристрасним поціновувачем, якому досить простого почуття. Те, як кожна окрема частина пов'язана з цілим, а ціле з усіма частинами, недоступне його сприйняттю. А довести суголосність усього в цілісності, а цілісності в одиничному, за Е. Штайґером, мусить наука інтерпретації, яка комплексно розглядає всі аспекти твору: метр, мотив, композицію, ідею. При правильному виконанні кожна частина такої інтерпретації мусить приводити до одного і того ж – до фундаментального ритму твору мистецтва [21, с. 15].

Те, що Е. Штайґер у цьому контексті називає ритмом, аналогічне стилю у концепції М. Гіршмана. Для українського теоретика літератури стиль – це «организующий закон и в то же время непосредственно воспринимаемое единство всех элементов художественной формы, в создании и эстетическом совершенстве которой проявляет себя целостная творческая индивидуальность. Стиль в его эстетическом значении делает непосредственно ощутимым переход от многообразия элементов, из которых состоит художественный текст, к единому миру, который не сводим не только к сумме элементов, но и к их системно-конструктивному взаимодействию» [1, с. 15]. Тлумачачи процес становлення художнього твору як виникнення, розвиток і завершення цілісності і безпосередньо пов'язуючи ритм із першим з цих процесів, М. Гіршман надає стилю генералізуючого значення й констатує: «Стиль – это и есть непосредственно ощутимое присутствие и выражение этой целостности в каждом составном элементе произведения и в законченном произведении в целом» [1, с. 73–74].

Схоже голістичне тлумачення стилю притаманне також концепціям Е. Штайґера і Д. Чижевського. Так, услід за класичною естетикою Й. В. Ґете Е. Штайґер вважає стиль «найвищою ланкою, якої колись досягало мистецтво і взагалі може досягти», адже він базується «на найглибших підґрунтях пізнання» [22, с. 120]. Саме

таке тлумачення вчений кладе в основу своєї теорії іманентної інтерпретації літературного твору і називає це мистецтво «стильовою критикою» (Stilkritik) [21, с. 9]. Натомість Д. Чижевський не подає у своїх творах чіткого визначення поняття «стиль», проте з його інтерпретаційної практики можна зробити висновок, що стиль для українського вченого – це не просто сукупність певних рис, які характеризують добу, мистецькі твори чи авторську індивідуальність. У намаганні поєднати всі продуктивні ідеї теоретичних дискурсів свого часу, Д. Чижевський працює зі стилем, прочитуючи насамперед форму художнього твору (специфіку і багатство мови, тропи, фігури тощо). Відтак, застосовуючи «синтетичний» підхід до стилістичного аналізу, дослідник звертається до змісту й ідейного змісту твору, розкриття яких він називає «вищою інтерпретацією» [детальніше див.: 14, с. 30–36]. Тож «його розуміння стилю включає в себе індивідуальний, історико-естетичний, ідейний (філософський) та національно-культурний рівні. Очевидно, що ми маємо справу з романтичним підходом, який окреслюється дільтаївськими термінами на кшталт проникнення в «дух часу», вивчення «духовного життя» людини» [3, с. 5]. Д. Чижевський твердить: «Розуміється, і з уламків можна настільки зрозуміти «дух» минулих часів, щоб судити про літературний смак та вміння письменників тих часів» [14, с. 24]. Те, що при цьому для українського компаративіста визначальною є саме естетична домінанта, обговорювалось вище.

Для Е. Штайґера, як зазначалось, прекрасний той твір мистецтва, що є стилістично суголосним. Стилістичне суголосся доводить, що усе розмаїття нівелюється до єдино значимого, що є світом митця [пор.: 27, с. 192]. Нагадаємо, що категорію «світ» учений запозичив у М. Гайдеґґера, в якого той означав не суму сущого, а смисловий контекст, в якому суще сприймається як таке [детальніше див.: 20]. Перенісши Гайдеґґерове поняття у сферу естетичного, Е. Штайґер прирівнює його до поняття «стиль» і констатує: «Відмінності різних світів є відмінностями стилю» [23, с. 123]. Це, однак, не означає, що мистецький стиль має світоглядне підґрунтя, як і «світ» М. Гайдеґґера не можна прирівнювати до «світогляду». Адже під світоглядом ми розуміємо систему ідей абстрактного тлумачення світу, яке можливе лише тоді, коли світ уже прямує до свого завершення – геґелівська сова Мінерви, що у сутінках залишає своє гніздо. На початку ж є щось значно потужніше – ритм, який приводить світ у рівновагу і вже із себе творить мову, образ, жест, дію, думку [див.: 25, с. 64]. При цьому «ритм» Е. Штайґер розуміє не як послідовність ударів, а як вид «ударяння» – прарух буття.

Подібне онтологічне трактування поняття «ритм» зустрічаємо й у М. Гіршмана: «Ритм в своей глубинной основе выявляет энергию того первоначального единства бытия, которое принципиально несводимо ни к природе, ни к сознанию, ни к субстанции, ни к деятельности. Оно не предсуществует как заранее готовый объект или как заранее готовый смысл, а проявляется лишь в разнообразных возможностях своего самоосуществления, не сливаясь ни с одной из его конкретных форм и не сводясь к ней. Ритм есть выражение этого не существующего заранее целого, – целого, содержащего в каждый момент и стабильность возвращения того, что было, и сюрпризность возникновения уникально нового, небывалого, невозвратного и неповторимого» [1, с. 421].

Як бачимо, стиль є для швейцарського вченого позачасово-сталим (але не вічним і нескінченним), в той час як мінливим є відповідне суще, яке проявляється в цьому стилі [пор.: 27, с. 192]. У цьому моменті Е. Штайґер і Д. Чижевський розходяться, адже для українського славіста одним з основоположних понять є динамізм стилю [див.: 16, с. 30; 15, с. 41], який найвиразніше проявляється у зміні культурних епох. У цілому при розгляді проблеми періодизації літературного процесу, Д. Чижевський заперечує принцип «механічної» хронології і намагається систематизувати матеріал на основі іманентних особливостей літературних творів окремого періоду [15, с. 39]. Тож сприймаючи літературу загалом як «стиль художнього мислення» [15, с. 8], свою відому «Історію української літератури» (1956) вчений вибудовує як стилістичну історію або історію літературних стилів: «Іноді розподіл історії літератури на періоди ставили в залежність від політичних змін у житті українського народу. Аналіз стилю привів до висновку, що саме зміни літературних стилів дають найкращі та суто літературні критерії для періодизації літератури» [14, с. 36]. Отже, стрижневим словом у розумінні «культурно-історичної епохи» для Д. Чижевського стає саме «стиль»: «Кожна епоха є цілістю, системою рухів та змін, які мають усі якийсь спільний напрям; кожна епоха має своє обличчя, свій власний характер, свій «стиль», причому «епохи, схарактеризовані за стилями, є не хронологічно обмеженими урізками часу, а «надчасовими» цілостями; до центральних з'явищ цих цілостей тяжать часто окремі з'явища, що стоять досить далеко від них, входячи хронологічно в рамки іншої доби, іншого «часу» [16, с. 27 і 33]. Так стилі, перебуваючи у постійній зміні, пересягають межі історичних епох. Учений наголошує, що навіть, здавалося б, «вічні» елементи поетики, як от повторювані стилістичні засоби, образи, фігури, метафори (світло як метафора щодо знання, книжка як символ світу і т.п.), виступають у різних стильових епохах у різних функціях чи різних варіаціях [15, с. 41].

Е. Штайґер також зазначає, що різні епохи давали різне розуміння «стилістичного суголосся». Відповідно до класичного стилю кожний елемент твору є самозавершеним, але водночас перебуває у тісному взаємозв'язку із цілим: кожна подія в епіці Й. В. Ґете має довершену цілісність, але й служить єдності усього твору. Автономність і зв'язок частини з цілим вважається класичним ритмом. І коли цей ритм пульсує в усьому творі, – у кожному жесті, кожному мотиві, кожній думці, – то твір цей прекрасний. Іншим є стиль, наприклад, бароко: тут дієве протиставлення непорушного самодостатнього духу й активної зовнішньої чуттєвості, якій однак не надається ніякої цінності. І твір мистецтва, в якому виражається контраст Божої непорушності і швидкоплинного земного життя, є по-бароковому прекрасним. Довести суголосність усього в цілісності, а цілісності в одиничному, за Е. Штайґером, мусить інтерпретація, яка комплексно розглядає всі аспекти

твору: метр, мотив, композицію, ідею [21, с. 15]. При правильному виконанні кожна частина такої інтерпретації мусить приводити до одного і того ж – до фундаментального ритму твору мистецтва. Е. Штайґер вбачав перспективу правильної інтерпретації у тому, щоб, ознайомившись із стилями різних епох і створивши синтез усіх минулих уявлень про прекрасне, виробити неупереджене бачення цього прекрасного у творах мистецтва різних стилів [детальніше див.: 27, с. 193–197].

У межах історії літератури Е. Штайґер, як і Д. Чижевський, не радить послуговуватись поняттям «епоха». Адже, твердить швейцарський вчений, розбиваючи весь історичний розвиток літератури на епохи, ми розглядаємо передовсім твори окремого письменника чи твори різних письменників, шукаючи у них певних спільних рис. Це спільне ми бачимо *на основі* досвіду, але не виводимо його з реального досвіду. Тут постає питання не про правильність чи хибність такого прийому, а про його доцільність. Недоцільним, наприклад, було б визначати ранній романтизм з огляду на філософію Й. Ґ. Фіхте чи вважати, що оскільки творчість Ф. Шлеґеля належить до епохи романтизму, то все написане ним – «романтичне». Тому Е. Штайґер і пропонує заміть поняття «епоха» вживати поняття «стиль». Стиль у цьому разі – це «те єдине, в чому суголосне різноманіття» [26, с. 11]. У чому саме криється те єдине, Е. Штайґеру важко описати словами. Це не віра і не настрій, не звичай і не міф, не специфіка побудови речень чи сюжету, а все це разом узяте – те, що все об'єднує. Таке об'єднавче начало стилю епохи Д. Чижевський називає просто «типовим з'явищем» [16, с. 33], а Е. Штайґер – «ритмом» і в ритмі пізнає праформу певного історичного буття [26, с. 12]. Тож, на думку Е. Штайґера, дух епохи проявляється в літературі як «стиль». Це означає, по-перше, що він виражає себе у мовній формі, і, по-друге, що це мовне вираження суголосне, тобто має певний об'єднуючий та генералізуючий осередок. Такий осередок учений розумів як часову структуру, ототожнюючи поняття «стиль» і «ритм». Кожна епоха має власний ритм, що виявляє себе у мовному оформленні написаних у ній художніх творів. Стиль тут – основний ритм культурної епохи.

Тут ми підійшли до проблеми, розв'язання якої вважаємо чи не найбільшим досягненням Д. Чижевського як теоретика літератури, – проблеми еволюції художнього стилю. На жаль, мусимо констатувати, що розроблена українським ученим під впливом празького структуралізму циклічна «хвильова теорія» стильової еволюції [див.: 14, с. 37] не виявляє паралелей до концепції Е. Штайґера, котрий узагалі відкидав будь-які схеми чи хронології. Щоправда, на сторінках книги «Зміна стилю» (1963) швейцарський теоретик таки подає власне новаторське розуміння стильової еволюції з точки зору іманентного літературознавства. Сам процес виглядає так: вибрані досягнення певного часопростору треба інтерпретувати в такому ракурсі, який дає змогу побачити стилістичну єдність у різноманітті. Згодом ця єдність розпадається, а в новому ракурсі виникає нова. Пояснення такого переходу Е. Штайґер виражає у фразі: «Будь-яка зміна стилів пояснюється обставиною, що кожне покоління і кожна окрема людина у плині років неодмінно вступає у більш чи менш сформований стиль» [26, с. 15]. З цього положення випливають різноманітні можливості зміни стилю. Е. Штайґер характеризує чотири найпоширеніші: 1) *завершення*: молоде покоління повсюди бачить тільки зародки мистецтва, спрямованого на досягнення нових цілей, тому його завдання полягає в подальшому русі у тому ж напрямку непройденими шляхами (так молодий Й. В. Ґете слідував за К. М. Віляндом, Ґ. Е. Лессінґом, Ф. Ґ. Клопштоком); 2) *нарощування*: якщо нове покоління натрапляє на сформований стиль, йому залишається лише перевершити зроблене (перехід ренесансу в бароко або розвиток Й. В. Ґете від білого п'ятистопного ямбу до важких триметрів «Пандори»); 3) *розвіювання*: усе вже завершено, засвоєно і доступно, довірливо-сміливий настрій заволодіває умами, стиль розмивається (романтизм Ф. Шлеґеля, Л. Тіка, Новаліса); 4) *злам стилю*: мінорний настрій пророкує щось жахливе, у, здавалося б, повністю продуманій картині світу раптом проступають нерозв'язні суперечності, логічний зв'язок розривається, починається хаос, який однак має у собі і початок нового розвитку (світоглядний розвиток від Ґ. В. Ф. Геґеля до геґеліанців) [26, с. 15–16]. Досліджувати зміни стилю повинна іманентна історія стилів (Stilgeschichte), яка має описувати не каузальні залежності між стилями, а їхній контекстуальний зв'язок.

Ці міркування Е. Штайґера лише віддалено перегукуються із своєрідною типологією початкових стадій літературних епох Д. Чижевського. На думку останнього, новий стиль може зародитись трояко. По-перше, початкова його межа може бути чітко означена «літературним маніфестом», в якому виголошується цілком нова ідея, що революціонізує свідомість сучасників (модерністські течії на початку XX ст.) [14, с. 36]. Або навпаки: початковий пункт нового стилю відступає так далеко в попередні періоди, поступово усотуючи здобутки своїх «попередників», що його визначення стає проблематичним, хоча його новаторський характер сумнівів не викликає (ренесанс) [16, с. 32]. Третій тип зводиться до «виставлення певної програми, але не нової, а такої, що свідомо повертається до якоїсь старшої традиції, що в деяких випадках була репрезентована в минулому, ще один раз» [16, с. 15] (неокласицизм, неоромантизм). Іще важче питання про кінці літературних епох. Загалом учений висновує, що «межі можна встановити лише приблизно» [14, с. 36], адже перехід від однієї стильової формації до іншої – процес довгий, тривалий, пов'язаний із співдією еволюційних та революційних факторів історико-літературного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснене нами типологічне зіставлення засад іманентної поетики Е. Штайґера з теоріями українських учених встановило між ними низку концептуальних перегуків. Так, О. Потебню зближує із Е. Штайґером розмежування розуміючої методології гуманітарних наук й пояснюючої природничих, наголошення суб'єктивного первня у сутності твору мистецтва, постулювання принципової незакінченості літературного твору і його подальшого життя в нескінченних інтерпретаціях, тлумачення художнього твору не як об'єктивної даності, а як варіативного результату акту співтворчості автора і реципієнта, в якому суттєво

губиться авторський задум, а основний акцент переноситься на активність читацької рецепції. Позиції Д. Чижевського і Е. Штайґера сходяться у голістичному трактуванні художнього стилю як об'єднуючого й генералізуючого начала літературного твору. Крім того обидва літературознавці тенденціювали до заперечення механістичної хронологізації літературного процесу, ототожнення понять «культурно-історична епоха» і «стиль» та усвідомлення всього людського як феноменів стилю. Нарешті, точкою перетину літературознавчих концепцій М. Гіршмана і Е. Штайґера є сприйняття ритму художнього твору у нерозривній тріаді «ритм – стиль – цілісність», в якій простежується перехід від тлумачення ритму як першооснови виникнення твору і «духу», що одухотворює його цілісність, до проникнення в онтологічну сутність цього поняття як «праруху буття». Перспективним вважаємо встановлення і дослідження концептуальних паралелей між західноєвропейською школою іманентної інтерпретації та іншими східнослов'янськими літературознавцями, яким притаманне герменевтичне бачення феномену художнього слова й розуміння літератури як самодостатньої іманентної діяльності людського духу, як естетичного осмислення світу.

Список літератури:

1. Гиршман М. Литературное произведение: Теория художественной целостности / М. Гиршман. – 2-е изд., доп. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 560 с.
2. Гиршман М. Ритм художественной прозы / М. Гиршман. – М.: Советский писатель, 1982. – 368 с.
3. Квіт С. Герменевтична стратегія Дмитра Чижевського / С. Квіт // Маґістеріум. Історико-філософські студії. – К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2010. – Вип. 39. – С. 4–11.
4. Потебня О.О. і проблеми сучасної філології: зб. наук. праць / [відп. ред. В.Ю. Франчук]. – К.: Наукова думка, 1991. – 248 с.
5. Потебня А. Теоретическая поэтика / А. Потебня; [сост., вступ. ст., коммент. А.Б. Муратова]. – М.: Высш. шк., 1990. – 344 с.
6. Потебня О. Естетика і поетика слова: збірник / О. Потебня; [упоряд., вступ. ст., прим. І.В. Іваньо, А.І. Колодної]. – К.: Мистецтво, 1985. – 302 с.
7. Радченко О. Іманентна поетика Еміля Штайґера: філологічний та філософський дискурс: монографія / О. Радченко. – Дрогобич: Посвіт, 2012. – 250 с.
8. Радченко О. Німецька школа іманентної інтерпретації та український формалізм: типологічний аспект / О. Радченко // Питання літературознавства: наук. зб. / [гол. ред. О.В. Червінська]. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2012. – Вип. 86. – С. 309–319.
9. Славістика. – Т. 1: Дмитро Чижевський і світова славістика / [ред. Р. Мних, Є. Пшеничний]. – Дрогобич: Коло, 2003. – 446 с.
10. Славістика. – Т. 2: Дмитро Чижевський і європейська культура / [ред. Є. Пшеничний, Р. Мних, В. Янцен]. – Дрогобич: Коло, 2011. – 536 с.
11. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебні: Метакритичне дослідження / І. Фізер; [перекл. з англ. В. Брюховецького; передм. І. Дзюби]. – К.: АТ «Обереги», 1996. – 192 с.
12. Франчук В. Вивчення спадщини О. О. Потебні в Україні (1975–2000) / В. Франчук // О.О. Потебня й актуальні питання мови та культури: зб. наук. праць / [редкол. В. Ю. Франчук та ін.]. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2004. – С. 150–156.
13. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: «Республика», 1993. – 338 с.
14. Чижевський Д. Історія української літератури / Д. Чижевський. – К.: ВЦ «Академія», 2008. – 568 с.
15. Чижевський Д. Порівняльна історія слов'янських літератур / Д. Чижевський. – К.: ВЦ «Академія», 2005. – 288 с.
16. Чижевський Д. Філософські твори: в 4 т. / Д. Чижевський; [під заг. ред. В. С. Лісового]. – Т. 2. – К.: «Смолоскип», 2005. – 264 с.
17. Шляхова Н. Літературознавча герменевтика О. Потебні / Н. Шляхова // Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. – Серія: Філологія. Літературознавство. – Одеса: Астропринт, 2008. – Т. 13, вип. 7. – С. 170–180.
18. 1955–2005: Emil Staiger und Die Kunst der Interpretation heute / [hrsg. von Joachim Rickes, Volker Ladenthin, Michael Baum]. – Bern [u.a.]: Peter Lang, 2006. – 288 S.
19. Bewundert viel und viel gescholten: Der Germanist Emil Staiger (1908–1987) / [hrsg. von Joachim Rickes]. – Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009. – 208 S.
20. Heidegger M. Vom Wesen des Grundes / M. Heidegger. – 3., unveränd. Aufl. – Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann, 1949. – 50 S.
21. Staiger E. Die Kunst der Interpretation / E. Staiger. – 3. Aufl. – Zürich: Atlantis, 1961. – 274 S.
22. Staiger E. Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters / E. Staiger. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1976. – 214 S.
23. Staiger E. Grundbegriffe der Poetik / E. Staiger. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1971. – 182 S.
24. Staiger E. Meisterwerke deutscher Sprache aus dem neunzehnten Jahrhundert / E. Staiger. – 3. Aufl. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1973. – 226 S.
25. Staiger E. Musik und Dichtung / E. Staiger. – 4., erw. Aufl. – Zürich – Freiburg im Breisgau: Atlantis, 1980. – 341 S.
26. Staiger E. Stilwandel / E. Staiger. – Zürich: Atlantis, 1963. – 204 S.
27. Staiger E. Versuch über den Begriff des Schönen / E. Staiger // Trivium. Schweizerische Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Stilkritik. – Jg. III. – Zürich: Atlantis, 1945. – S. 185–197.

Радченко О.А.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

УКРАИНСКИЕ КОНТЕКСТЫ ИММАНЕНТНОЙ ПОЭТИКИ ЭМИЛЯ ШТАЙГЕРА

Аннотация
В статье выполнено типологическое сопоставление принципов имманентной поэтики Э. Штайгера с теориями А. Потебни, Д. Чижевского и М. Гиршмана. Концептуальные пересечения установлены в следующих моментах. Потебню сближает со Штайгером акцентирование субъективного начала в сущности произведения искусства, постулирование принципиальной незаконченности литературного произведения, существующего как вариативный результат акта сотворчества автора и реципиента, в котором основной акцент переносится на активность читательской рецепции. Чижевский и швейцарский ученый сходятся в голистической трактовке проблемы стиля как объединительной и генерализующей основы художественного произведения, в отрицании механистической хронологизации литературного процесса и понимании всего человеческого как феноменов стиля. Как и Штайгер, Гиршман воспринимает ритм литературного произведения в неразрывной триаде «ритм – стиль – целостность», в которой переходит от толкования ритма как первоосновы и одухотворяющего центра художественной целостности произведения к проникновению в его онтологическую сущность.
Ключевые слова: имманентная интерпретация, стиль, ритм, художественный образ, читательская рецепция, стилевая эволюция, художественная целостность, герменевтика, формализм.

Radchenko O.A.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

UKRAINIAN CONTEXTS OF EMIL STAIGER'S IMMANENT POETICS

Summary
The article compares the typology of E. Staiger's immanent poetics with the theories of O. Potebnya, D. Chyzhevsky and M. Hirshman. Conceptual similarity can be traced in the following points. Potebnya and Staiger put an emphasis on the subjective principle in the essence of the work of art and focus on the fundamental incompleteness of the literary work that exists as a variational result of interaction between the author and the recipient, where the process of reader's reception predominates. The standpoints of Chyzhevsky and Staiger converge in the holistic interpretation of the problem of style as a unifying and generalizing principle of a literary work. They reject the mechanistic chronology of the literary process but understand the whole human being as a stylistic phenomenon. Like Staiger, Hirshman perceives the rhythm of the literary work as the solid triad «rhythm – style – integrity», in which he starts with the explanation of the rhythm as the first principle and the spiritualizing centre of the artistic integrity of the work and concludes with the penetration into its ontological essence.
Keywords: immanent interpretation, style, rhythm, image, reader's reception, evolution of style, artistic integrity, Hermeneutics, Formalism.

УДК 81.44(811.161.2+811.111)

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ ПАРЕМІЙ З КОМПОНЕНТОМ МОРЕ/SEA

Савченко О.О.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Стаття присвячена дослідженню лінгвокультурної специфіки концепту *море/sea* у паремійному фонді англійської та української мов. Здійснено зіставний аналіз паремій української та англійської мов з опорним компонентом *море/sea*. Виявлено універсальні та етнокультурні значення паремійних одиниць з компонентом-назвою водойми *море/sea*. Також описано структуру цього лінгвокультурного концепту і визначено його понятійну, образну та ціннісну складові. Досліджено етимологію, тлумачення, синонімічний ряд слів на позначення цього водного простору та з'ясовано вплив географічного середовища на формування побутової свідомості етносу.

Ключові слова: національна мовна картина світу, етнокультурний компонент, концепт, паремія, вербалізація.

Постановка проблеми. В центрі уваги сучасних лінгвістичних досліджень постають національні мовні картини світу, зокрема й їхні базові концепти. Етнокультурний зміст концептів найповніше об'єктивується в різних жанрах дискурсу і найточніше виявляється методом зіставлення з аналогічними одиницями інших мов. Яскравими вербалізаторами концепту й виразниками національно-культурних особливостей світосприйняття можуть слугувати паремії. У пареміях в яскравій формі простежується взаємозв'язок мови і культури етносу, мови і національно-культурних цінностей народу. Цей жанр фольклору є важливим джерелом виявлення національно-культурної специфіки етносу, його світовідчуття, відображення його неповторних рис.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час проводяться численні дослідження паремій як в українській, так і у зарубіжній лінгвістиці (праці Г. Благової, С. Єрмоленка, І. Голубовської, Л. Даниленко, З. Коцюби, Т. Ніколаєвої, М. Сітаж та ін.), так і в пареміології (розвідки Н. Барлі, А. Дандиса, Е. Кокаре, Г.Пермякова, В. Мідера). Однак досі не проводився контрастивний аналіз концептів на позначення водно-ландшафтного рельєфу на матеріалі паремійних одиниць.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зіставний аналіз когнітивних ознак цих концептів на матеріалі української та англійської паремій надасть можливість з'ясувати не лише колективні уявлення носіїв української і англійської мов про природно-ландшафтні і господарські умови побутування, а також визначити універсальні та етноспецифічні особливості концептуалізації та категоризації дійсності представниками української та англійської лінгвокультурних спільнот.

Мета статті. Метою роботи є дослідити етнокультурні особливості концепту *море* в паремійній картині світу українців та англійців. Предметом аналізу є національно-культурна специфіка концепту *море/sea*, вербалізованого в пареміях зіставлюваних мов. Аналіз концепту *море/sea* здійснено за допомогою тлумачних, синонімічних, фразеологічних, етимологічних, культурологічних словників та на основі вибірки українських і англійських прислів'їв, приказок та загадок з авторитетних пареміографічних джерел контрастивних мов.

Виклад основного матеріалу. Концепт – ментальна одиниця знання про світ, яка має складну неоднорідну, багатовимірну структуру; мовне вираження і позначена етнокультурною специфікою. На понятійну основу в концепті накладаються культурно марковані асоціації, конотації, оцінки і т.п. Природна мова надає доступ до концепту як ментального утворення, вербалізуючи його. Отже, вербалізація концепту поляє у вираженні його мовними засобами. Проте лише частина концептуальної інформації має мовну обєктивацію, решта має, невербальний ментальний статус – це образи, картини, схеми. На думку багатьох авторів, у концепті як гетерогенному ментальному феномені виділяються такі складові: 1) понятійна складова; 2) перцептивно-образна складова; 3) ціннісна сторона [9, с. 55].

Паремійна профілізація є одним із усталених способів аналітичного способу онтологізації концептів, заснованим на розлогому культурному потенціалі прислів'їв, приказок, загадок, афоризмів, анекдотів. Ментальна структура паремійно профільованого концепту базується на тих же компонентах, що й структура лексикалізованого концепту – на понятті, образі, оцінці. Проте домінуючим тут є перцептивно-образний компонент, бо саме він відбиває морально-дидактичну спрямованість паремій [9, 120].

Найзагальніший спосіб аналізу концепту складається з чотирьох етапів. На першому етапі визначається референтна ситуація, до якої належить концепт. На другому етапі за допомогою тлумачних та енциклопедичних словників досліджується понятійне ядро концепту, а саме словникові дефініції імені концепту. На третьому – етимологічні особливості концепту. Перші три етапи створюють основу для четвертого етапу, коли до аналізу залучаються різні контексти функціонування імені концепту: філософські, культурологічні, наукові, публіцистичні, художньо-поетичні, фольклорні тощо. Складники концепту – компоненти (концептуальні ознаки), тобто окремі ознаки об'єктивного чи суб'єктивного світу, диференційовано відображені у свідомості – формують ядро (основні поняття) та периферію (те, що вносить культура, традиції, досвід) [4, с. 62]. Фразеологізми та паремії розкривають насамперед зміст інтерпретаційного поля концеп-

© Савченко О.О., 2017

ту, яке формують багаточисленні оцінки та трактування, стереотипи і судження, що унаявлюють ознаки концепту в повному обсязі [8, с. 129].

Понятійний складник концепту *море* в українській мові актуалізовано ім'ям концепту, членами синонімічного ряду імені концепту, похідними словами, а також вільними словосполученнями із значенням близьким до семантики імені концепту, а також визначається етимологічним аналізом імені концепту з метою розкриття динаміки його семантичного наповнення.

В «Академічному тлумачному словнику української мови» знаходимо наступне тлумачення лексеми *море*: 1. Частина океану – великий водний простір з гірко-солоною водою, який більш-менш оточений суходолом; 2. Дуже велике штучне водоймище; 3. перен. Поросла, вкрита чимось велика, безмежна площина. 4. перен. Велика кількість чогось [16]. В більшості паремій лексема *море* виступає у своєму першому лексичному значенні. Лише незначна частина паремій з опорною лексемою *море* експлікує метафоричну сему «велика кількість чогось»: Чистим зерном сійте поле, то вродить хліб як море, а нечистим засієте – собі шкоди надієте [6, с. 56].

Лексема *sea* має дещо більш розгалужену семантичну структура, яка позначена наступними денотативними семами: 1. The continuous body of salt water covering most of the earth's surface, especially this body regarded as a geophysical entity distinct from earth and sky. 2. a. A tract of water within an ocean. b. A relatively large body of salt water completely or partially enclosed by land. c. A relatively large landlocked body of fresh water. 3.a. The condition of the ocean's surface with regard to its course, flow, swell, or turbulence: b. A wave or swell, especially a large one 4. Something that suggests the ocean in its overwhelming sweep or vastness: a sea of controversy. 5. Seafaring as a way of life [19]. Таким чином, понятійну складову концепту *sea* складають наступні ознаки: світовий океан, водний масив як частина океану, масив соленої води, відокремлений сушею (море), масив прісної води, відокремлений сушею (озеро), стан водного простору, велика хвиля, велика кількість, морська професія. Англійські паремійні одиниці з опорним компонентом *sea* у своєму прямому контексті передають уявлення про море як елемент рельєфу, водний простір з соленою водою, частково або повністю відокремлений сушею.

Етимологічний аналіз лексем *море/sea* є важливою складовою відображення архаїчних колективних уявлень про категоризацію і концептуалізацію світу та місце моря в ієрархії цінностей української та англійської лінгвоспільнот. Він є необхідним, так як «від процесу первинного найменування зберігаються деякий час сліди у вигляді внутрішньої форми слова» [10, с. 46]. Внутрішня форма слова – це відношення змісту думки до свідомості, тобто вона показує, як уявляється людині її власна думка. У відповідності з даними етимологічних словників, лексема sea має давньогерманські корені, а саме, походить від загально германської основи **saiwaz*, яка позначала водний об'єкт, море, озеро, калюжу (давньоверхньонімецький *se*, готський *saiws*, давньофризький *se*). Германські мови також послуговувались протоіндоєвропейським словом, представлене англійським mere, однак не існувало чітких відмінностей у значенні між власне *море* і *озеро* ні за розміром, ні за характеристиками солоний/прісний, всередині суші/поза сушею, наприклад гот. *saiws* «озеро», *marei* «море»; але гол. *zee* «море», *meer* «озеро». Це може бути впливом прибалтійської географії, звідки походить германська мова [18]. Тобто, лексема *sea* у давніх англійців позначала не лише море, але й озеро та іншу стоячу воду.

Лексема *море* за походженням є спільнослов'янською. Вона бере початок з праслов'янської **mor'e*, яка в свою чергу, продовжує пра-індоєвропейське **mori*, першопочатковим значенням якого було «стояча вода» (звідси ж і латинське *mare* «море»). В германських мовах, а саме, в давньонім. *muor* позначало *калюжу, болото*, англос. *moŕ* болото. Рос. діал. *море* виступає зі значенням «озеро», а укр. діал. *мороква* означає «трясина» [2, с. 513]. Отже, лексеми *море/sea* мають спільний мовний аналог, який актуалізував значення не лише моря, але й озера, болота, калюжі.

Синонімічний ряд лексичної одиниці *море* малопродуктивний. Його члени передають сему *водний простір* (перен. царство Нептуна, морська стихія, океан) або *велика кількість чогось* (маса, сила, безліч). Полісемантична лексема *sea* розбудовує більш чисельний синонімічний ряд, проте не має синоніма, який б повністю розкривав увесь її зміст. Члени лексико-семантичної групи корелюють лише з одним чи декількома значеннями або відтінками значень базової лексеми. Наприклад, до синонімічного ряду лексеми *sea* відносяться: ocean, pond, the waves, the drink, the brine, the deep, the blue, depths, flow, swell, waves, multitude, profusion, abundance, тобто лексеми, які об'єктивують даний концепт через різні ознаки та характеристики.

Концепт *море* належить до концепта-гіпероніма вода зі значенням «водна стихія», який наділив його своїми базовими лінгвокогнітивними ознаками. Примітно, що номен *вода* позначає щонайменше два основні концепти: *вода* як водний об'єкт і *вода* як речовина. Образ-концепт *вода* є ключовим у мовній свідомості українців, що мотивовано їх натурфілософією, об'єктивованою в мовній і концептуальній картинах світу. Вода є давнім архетипним символом. Відомо, що вона, як і повітря, вогонь, і земля, відносяться до першоелементів світу, і тому об'єктивує різноманітні конотації, асоціації та ціннісні характеристики у мовній картині світу, зокрема у паремійній як її складовій. Море теж давній символ. Відповідно до міфологічних уявлень колись не було ні неба, ні землі, а лише море. В уявленнях індоєвропейців (у т.ч. й українців) море представлене як символ невідомого, чужого сакрального простору, пристанища душ померлих, потойбічного світу. До «чужого» простору людина відносила ліс, воду (море, болото тощо). З іншого ж боку, згідно з давньою і найвідомішою етимологічною версією, спільногерманська назва душі (англ. *soul*, нім. *Seele*, пра герм. **saiwala*) вважається похідною від спільно германської назви моря (англ. *sea*, нім. *See*, пра герм. **saiwa-*), оскільки місцеперебуванням душ стародавні германці язичницького періоду вважали море [3, с. 157]. Звідси – висновок, що море для англійців було позитивно

маркованим сакральним локусом. Як зазначають історики-культурологи Дж. Т. Коч та Дж. Квіллі, острівне розміщення є ключовим словом британської культури і цивілізації не лише тоді, коли звертаємося до географічної характеристики країни, а також і до історичних умов; острівне положення і близькість океану істотно вплинули розвиток Британії. Острів став прихистком для своїх поселенців, рятуючи їх від різних небезпек, ось чому «історія Британії та її сильний національний ґрунт оформилися за допомогою моря» [17, с. 15]. Звідси – висновок, що море для англійців було сакральним локусом і осмислювалося не як чуже, а своє.

Паремійний фонд української та англійської мов дає змогу визначити додаткові когнітивні ознаки в структурі концепту *море/sea*. Слід зазначити, що побутує значна кількість паремій у зіставлюваних мовах з компонентом *море/sea*, які не мають переносного значення, а лише пряме, часто з утилітарно-практичним змістом. Значення таких паремійних одиниць і образних паремій у прямому значенні доповнюють понятійну складову вказаного концепту в українській та англійській побутовій свідомості.

Море характеризується певними фізичними та функціональними ознаками: 1) глибоке: *Велике горе як глибоке море: не перейдеш зразу* [7, с. 154], *Яка небесна височина, така морська глибина* [7, с. 49]. Ознака глибини представлена за допомогою паралелізму або взаємозв'язку з іншим компонентом з «морською» семою *морено*, на що вказують наступні паремії: *It is great voyage to the bottom of the seas* [13, с. 335], *В боргах, що в морі ні дна, ні берега, ні сну не видно* [7, с. 134]; 2) широке, безмежне: *Ложкою моря не вичерпаєш* [5, с. 256], його частково різнообразний образний еквівалент – *The sea cannot be scooped* [12, с. 527], а також *За час моря не переїдеш* [П-89:243]; 3) холодне: *Шилом моря не нагрієш* [6, с. 67]4) рухоме: *По морі йде, а до берега дійде – зразу пропаде (Хвиля)* [11, с. 299]; 5) солоне: *В морі тому багато води, що її ніхто не п'є* [7, с. 56].

Розширюють понятійну складову концепту паремії, які передають уявлення про море як про джерело життя рік і озер, які за розмірами поступаються йому: *Одна ріка – просто вода, а много рік – море* [5, с. 57] *Follow the river and you'll get to the sea* [13, с. 679]. Море – місце проживання розмаїття видів риб і птахів та риболовлі як один з головних способів здобуття їжі, джерело достатку: *Не лякай щуки морем, а бідного горем* [3, с. 154], *Ото-то и горе, що риба в морі!* [1, с. 89], *Море – рибальське поле* [5, с. 56], *Море – наш хліб і наше поле* [5, с. 56], *A trout in the pot is better than a salmon in the sea* [13, 565], *There are other fish in the sea* [12, с. 317], *No fishing like fishing in the sea* [13, с. 266]. В англійській етносвідомості професія моряка є прибутковою та почесною: *There are three ways: the church, the sea, the court* [13, с. 818]. В численних українських та англійських пареміях море виступає як небезпечне, непередбачуване місце, в якому тонуть люди та кораблі особливо під час шторму: *Від чарки більше людей помирає, аніж у воді потопає* [6, с. 436] і його однообразний еквівалент *Wine has drowned more men than the sea* [12, с. 532], *Не море топить кораблі, а вітер* [5, с. 26], *Хто переплив море, той знає горе* [7, с. 154], *Worse things happen at sea* [14, с. 40], *In the world who not know how to swim go to the bottom* [13, с. 437]. Проте в англійській етнокультурі побутують і дещо оптимістичні паремії щодо небезпеки в морі: There is hope from the mouth of the sea, but none from the mouth of the grave [14, с. 56]. Опозиція *море – земля*, яка базується на критерії безпеки, вербалізована в паремійній одиниці *Хвали море, а держися землі* [5, с. 57], її еквівалент – *Praise the sea but keep on land* [13, с. 644]. У загадці *I bear much, devour much and reach from pole to pole (Sea)* [15, с. 41] море наділене антропоморфними властивостями і актуалізує семи «місце пересування та загибелі». Врятувати людей під час шторму може лише Бог: *Як Божа воля, то виринеш з моря* [1, с. 485], *He that would learn to pray, let him go to sea* [12, с. 386]. Хоч від вибору судна залежить успіх морської подорожі – *It is hard to sail over the sea in an eggshell* [12, с. 423], проте не завжди: *Великий корабель по морю плаває, зате його буря часто в дрібні куски розбиває* [6, с. 278]. У паремії *Three things are insatiable: priests, monks and the sea* [12, с. 230] негативна оцінка моря поляризується на представників католицької церкви часів інквізиції доби Середньовіччя, які вдавалися до жорстоких тортур над єретиками, людьми, які проповідували відмінні погляди від догмату віри панівної католицької церкви. Англійський паремійний фонд містить народні висловлювання, які слугують прикметами та настанови поведінки на морі: *Rainbow at night, sailor's delight, rainbow in the morning, the sailors warning* [13, с. 499], *There's always a quiet after a storm* [13, с. 495], *The vessel that will not obey her helm will have to obey the rocks* [13, с. 435], *It is safest sailing within reach of shore* [13, с. 522], *Wind precedes the storm* [13, с. 631], що свідчить про високу аксіологічну значущість концепту *sea* в побутовій свідомості англійців.

Образний потенціал концепту *море/sea* в паремійній картині світу є теж досить потужний та різноманітний. Як зазначено в «Словнику символів», «море – символ пристрастей і випробувань, хаосу й аморфності, безперервного й нескінченного руху, плинності, матеріального аспекту буття, людських можливостей, часу, вічності, праматерії, створення світу, могутньої сили, глибини, прірви, байдужості, знищення, багатства, джерела й початку життя, а також смерті, плодючості і в той же час – безпліддя, невичерпної енергії, свободи, очищення, пам'яті й забуття, перетворення й відродження, душевного неспокою, незбагненності, стихії, яка охоплює весь світ; символ межі між світами – реальним і потойбічним, очищення від злих намірів; глибини людської душі, постійної змінності, повноти життя; символ сили» [2, с. 514]. Численні українські паремійні зразки вербалізують асоціативно-образну модель «море-горе, значні труднощі, страждання, довгий складний життєвий шлях». М. Пазяк наводить понад 25 паремій з використанням парних символів *горе – море* [5, с. 154], серед них: *Переплив море – на березі втонув* [1, с. 552], *Хто по морю не плавав, то той біди не бачив* [5, с. 57]. Ймовірно, що море асоціюється з горем, так як когнітивні денотативні ознаки моря такі як глибокість, невичерпність, безкраїсть коре-

люють з когнітивними ознаками концепту *горе*. Прикметно, що в англійській лінгвокультурі простежується асоціативний зв'язок *море – зло*, що на фразеологічному рівні актуалізує значення «безвихідне положення»: *Between the devil and the deep blue sea* [12, с. 198]. Бінарна опозиція *добро-зло*, вербалізована лексемами *beach-sea*, вступає у взаємозв'язок з іншими компонентами *fish/pebble* [12, с. 39]: *There's a fish in every sea and a pebble on every beach.*

Концепт море об'єктивує протилежне метафоричне значення «успіх, позитивні результати» лише в пареміях української мови: *З малих крапель починалось море, І море починалось з краплі* [5, с. 56]. Ці паремії мають давнє релігійне підґрунтя. Фразеологізм *крапля в морі* походить з Біблії. В окультуреній людиною метрично-еталонній сфері море виконувало роль еталону безкрайності, невичерпності, тобто максимальної величини, а крапля виступала в ролі еталону мінімальної величини. Отже, переносне значення лексеми *море-багато* підтверджуються і паремійними зразками, в складі яких є назва цього водного об'єкту на зразок *На віку горе – море, а радощів і в ложку не збереш* [7, с. 97]. Як видно з паремії, семантику величини передає опозиція *море-ложка*, а також *море-калюжа*: *Не шукай моря в калюжі – втопишся з горя* [7, с. 154]. Етнокультурна концептуальна темпоральна ознака «довго», притаманна концепту *море*, вербалізована в паремії *Морем ми день стає* [1.2, с. 522].

Етнокультурну семантику також передають українські паремії *П'яному море по коліна, Дурному море по коліна* [6, с. 290], а саме сему «байдужості», «невиправданого ризику», «небезпечні дії з непередбачуваними наслідками». Позитивно конотована – лише її частково образний еквівалент *Сміливому й море по коліна* [6, с. 404], яка передає сему «безстрашності», «відваги». Когнітивна ознака моря як небезпечного місця, яке несе важкі випробування для людини, частково детермінувала образність цього алогізму.

Етноспецифічними для української лінгвокультури є прислів'я та приказки з компонентом *дно моря*, яке передає семантику безодні, в якій щось пропадає назавжди, і є метафорою безповоротності, невиправності вчинків, також смерті: *Правда на дні моря спочиває* [1.2, с. 778], *Єдин безумний верже камінь у воду, а сто розумних не вийме його* [1.2, с. 157]. Оптимістичні уявлення про правду відбито у паремії *Правда із дна моря виринає, а неправда потопає* [5, с. 310]. В «Галицько-руських народних приповідках» зафіксовано жартівливі паремії *Він би випив море!* [1.1, с. 257], в якій концепт море об'єктивує ознаку «алкоголь», та *Ото-то и горе, що риба в морі!* [5, с. 336], в якій горе зіставляється з рибою в морі, тобто з радістю, з метою нівелювати якусь проблему.

Через образ моря в українських загадках часто кодуться космоніми, зокрема *сонце* та *місяць*: *По синьому морю срібний човник пливе (місяць)* [11, с. 67], *Серед моря-моря стоїть золота комора (Сонце)* [11, с. 16]. Ці концепти небесних світил сягають в давнину і їх взаємозв'язок з морем зумовлений міфологічними уявленнями. Адже, море і небо, за народними віруваннями, утворювали єдиний космічний простір – море змикалося з небом на горизонті, і тому репрезентовані в архетипній опозиції *верх* (небо) – *низ* (море). Море іменували також «матір'ю сонця», так як денне світило опускалося в морські глибини і звідти сходило щоранку [2, с. 515].

В обох лінгвокультурах побутують також прислів'я з цією водною назвою, які метафорично об'єктивують загальнолюдські риси, переважно негативного характеру: необачність: *He complains wrongfully on the sea that twice suffers shipwreck* [13, с. 139]; нерозумність: *Ворона за море літала, а розуму не набрала* [6, с. 324], *Like the anchor of a ship that is always at sea and never learns to swim* [13, с. 13]; хвалькуватість: *Хвалилась синиця, що море запалить* [5, с. 337], *In a calm sea every man is a pilot* [13, с. 423]; жадність: *The sea complains for want of water* [12, с. 424]; неповороткість: *За море по зілля пішов!* [6, с. 485]; неуважність: *Send him to the sea and he will not get water* [13, с. 713].

У численних пареміях української мови прийменникова конструкція за морем експлікує значення межі між своїм та чужим простором, семи «чуже», «далеко»: *За морем як за горем* [6, с. 500], *Біднота за море жене* [6, с. 203]. Ця метафорична конструкція часто асоціюється з заробітками, на які змушені були відправлятися представники українського етносу і є негативно конотованою. Прикметно, що не зафіксовано жодної паремії з компонентом *beyond the sea*.

На ціннісному рівні концептуалізація моря в пареміях є амбівалентною. Негативна оцінка моря пов'язана передусім зі сприйняттям його як місця, де гинуть люди, тобто небезпечної для людини стихії. А з іншого боку, воно є складовою природно-ландшафтного середовища проживання етносу і більш того, джерелом харчування, місцем рибного промислу, заробляння на життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Паремії з компонентом море актуалізують як універсальні, так і етнокультурні значення. Універсальними смислами в семантиці паремій є такі ознаки моря як глибокість, величезність, неосяжність, небезпека, смерть. Етноспецифічними значеннями марковані українські паремії з компонентом *море по коліна*, які об'єктивують сему байдужості, невиправданого ризику, а також ті, що імплікують квантитивну ознаку «багато». Для анлійської лінгвокультури дивергентним є асоціація моря зі злом, експлікована лексемою devil у паремії Between the devil and the deep blue. Виявлені вербалізовані ознаки концепту *море/sea*, який виступає символом життя і смерті, могутності, небезпеки та труднощів, відображають давній етап розвитку, наївну картину світу, в якій відображено міфологічні, християнські та об'єктивно історичні погляди українського та англійського етносів. Концепт *sea* є одним з базових концептів для представників британської лінгвокультури, так як природно-ландшафтні та історичні умови значною мірою вплинули на сприйняття світу представниками англійського етносу. На значущість цього концепту вказує, зокрема, й значна кількість англійських паремій, які передають прикмети настанови поведінки людини на морі. Концепт *море*, не позбавлений значущості в побутовій свідомості українців, однак, найчисельнішою є тематична група паремій, в яких

море асоціюється з *горем*, а отже, характеризується негативною аксіологічною маркованістю.

Перспективним є подальше зіставне дослідження паремій з іншими опорними лексемами із семою «водний простір» для виявлення особливостей ландшафту, умов побутування та світосприйняття носіїв української та англійської мов.

Список літератури:

1. Галицько-руські народні приповідки: в 3-х т. / [зібрав, упорядкував і пояснив Др. Іван Франко]. – Львів: видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006.
2. Етимологічний словник української мови: У 7-и т. – Т. 3. – К.: Наук. думка, 1989. – 553 с.
3. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В.П. Коцура, О.І. Потапенка, В.В. Куй біди. – 5-е вид. – Корсунь-Шевченківський: ФОП Гавришенко В.М., 2015. – 912 с.
4. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика / В.А. Маслова. – М.: 2008. – 272 с.
5. Прислів'я та приказки: природа. Господарська діяльність людини / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К.: Наук. думка, 1989. – 480 с.
6. Прислів'я та приказки. Людина. Родинне життя. Риси характеру / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К.: Наук. думка, 1990. – 528 с.
7. Прислів'я та приказки. Взаємини між людьми / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К.: Наук. думка, 1991. – 440 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 192 с.
9. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А.М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
10. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.
11. Шестопал М. Українські народні загадки / Шестопал М. – К.: Видавництво АН УРСР, 1963. – 398 с.
12. Mieder W. The Prentice-Hall Encyclopedia of world proverbs. A Treasury of Wit and Wisdom through the Ages / Mieder W. – New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1986. – 582 p.
13. The Oxford Dictionary of English Proverbs. 3nd ed. / [Ed. by F.P. Wilson]. – Oxford: Clarendon Press, 1992. – 930 p.
14. The Penguin Dictionary of Proverbs. 2nd ed. / [Ed. by R. Fergusson & J. Law]. – Penguin Books, 2000. – 365 p.
15. Taylor Archer. English Riddles from Oral Tradition / Archer Taylor. – Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1951. – 675 p.
16. Словник української мови. – Режим доступу: http://sum.in.ua/s/more
17. Koch John T. Celtic Culture: a Historical Encyclopedia / Koch JohnT. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:/ /books.google.co.ua
18. Online Etymology Dictionary. – Режим доступу: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=sea
19. The Free Dictionary by Farlex. – Режим доступу: http://www.thefreedictionary.com/sea

Савченко О.О.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ МОРЕ/SEA

Аннотация
Статья посвящена исследованию лингвокультурной специфике концепта *море/sea* в паремийном фонде украинского и английского языков. Осуществлено сравнительный анализ украинских и английских паремий с опорным компонентом *море/sea*. Выявлены универсальные и этнокультурные значения паремийных единиц с компонентом-наименованиям водоема *море/sea*. Также исследование описывает структуру этого лингвокультурного концепта и его понятийную, оценочную и образную составляющие. Исследовано этимологию, дефиниции, синонимический ряд слов, обозначающих этот водный простор, и определено влияние географической среды на формирование бытового сознания этноса.
Ключевые слова: национальная языческая картина мира, этнокультурный компонент концепт, паремия, вербализация.

Savchenko O.O.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ETHNOCULTURAL SEMANTIC PECULIARITIES OF PAROEMIAS WITH THE COMPONENT MORE/SEA

Summary
The article focuses on the linguocultural specificity of the concept *море/sea* in the paremiological corpus of English and Ukrainian languages. The comparative analysis of Ukrainian and English paroemias with the structural component *море/sea* has been conducted. Universal and ethnospecific meanings of such paroemias with the name of water basin *море/sea* have been revealed. The structure of this linguocultural concept has been outlined and its concept, image and evaluation components have been defined. The etymology, definitions, synonymous row of the name of this water basin have been researched and the impact of geographical environment on the formation of ethnos common consciousness has been described.
Keywords: national language picture of the world, ethnocultural component, concept, paroemia, verbalization.

УДК 811.111'42

КАТЕГОРІЯ ІНТИМІЗАЦІЇ: ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ АСПЕКТИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Сирко І.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті репрезентовано традиційні й новітні аспекти розуміння *інтимізації* як категорійної комунікативної ознаки мови. Запропоновано рівневу систематизацію засобів, спрямованих на виявлення інтимізованості мови і текстів різної жанрово-стильової належності. Акцентовано актуальність проблеми *інтимізації* для теорії лінгвостилістики, комунікації, прагмалінгвістики, лінгвоперсонології, дискурсології.
Ключові слова: інтимізація, дискурс, комунікація, лінгвістична парадигма, мовні засоби.

Постановка проблеми. Стійкість дослідницької уваги до лінгвістичного феномена *інтимізації*, засвідчене в працях останнього часу істотне урізноманітнення теоретико-практичних аспектів вивчення відповідної категорії пов'язане, з одного боку, з активною розбудовою наукових парадигм пізнання мови, а з другого – із розширенням залучуваного до аналізу кола дискурсів і текстів, для характеристики яких ця категорія постає однією з визначальних (як-от епістолярні та щоденникові тексти).

Акцентуючи увагу на поліпарадигмальності, інтегративності сучасного лінгвістичного знання, зміщенні центру дослідницьких інтересів від формально-структурних моделей стратифікації мовних одиниць і явищ до комунікативно-прагматичних, А. Корольова слушно наголошує, що «в новому тисячолітті активізація дослідницької думки до вивчення *інтимізації* пояснюється своєрідною експансією в інтеракціональний простір концепцій і методів когнітивної, структурно-семіотичної, аксіологічної та лінгвонаративної парадигм» [6, с. 9]. Розглядувана категорія актуальна також і для антропологічної, тексто- й дискурсоцентричної, комунікативно-прагматичної парадигм. Особливий її статус відзначаємо у сучасній теорії еґо-текстів, оскільки саме в цих текстах *інтимізація* спрямовується на репрезентацію внутрішнього Ego у його діалозі з AlterEgo (Т. А. Космеда).

На нашу думку, акцентування категорійного статусу *інтимізації* саме у дискурсивному просторі еґо-текстів, окреслення й удосконалення опису механізмів і засобів її вербалізації в проекції на теорію щоденникознавства на сьогодні здійснене недостатньо і потребує поглиблення.

Аналіз досліджень і публікацій. Категорія *інтимізації* – стійкий і незмінно актуальний об'єкт мовознавчого вивчення. Увагу до мовних одиниць *інтимізації* засвідчено вже у працях другої половини XIX – початку XX ст. Зокрема, О. Потебня розглядає категорію *інтимізації* в аспекті функцій особових займенників [див.: 12], І. Франко, характеризуючи мову галичан, як на диференційну її ознаку вказує на «товариський» стиль спілкування, «повний ясности, скромности і простоти...» [див.: 15].

У лінгвістичний обіг термін *інтимізація* ввів у 40-х роках XX ст. Л. Булаховський. Згодом проблему засобів *інтимізації* мови розглядали у зв'язку з дослідженням категорій модальності, оцінки, відчуженості, адресатності, наративу (Р. Якобсон, І. Білодід, В. Виноградов, Д. Лихачов, М. Бахтін, Н. Арутюнова, Ю. Бєльчиков, Т. Радзієвська, Т. Космеда, А. Палійчук, Н. Фурист та ін.).

Предметом спеціального розгляду феномен *інтимізації* став у працях А. Корольової, яка характеризує відповідне поняття в аспекті лінгвонаративного підходу до вивчення художньої інтеракції. Авторка слушно констатує складність

© Сирко І.М., 2017

феномена *інтимізації*, його визначальність для багатьох типів дисурсів і у зв'язку з цим відзначає відсутність його системних досліджень у вітчизняній лінгвопоетичній традиції [6, с. 9]. Продовжуючи думку дослідниці, закцентуємо увагу на необхідності належного розпрацювання цього сегмента наукових знань у ширшому вимірі (не тільки у лінгвопоетичному), оскільки проблема *інтимізації* виразно проектується на сучасну поліфункціональну лінгвістичну парадигму загалом.

Евристичну цінність мають на сьогодні праці, у яких узагальнено досвід характеристики категорії *інтимізації*, зроблено спостереження за динамікою мовної свідомості адресата-читача в ракурсі теорії *інтимізації*, схарактеризовано сутність явища *інтимізації* в художній мові тощо (Л. Булаховський, І. Білодід, А. Корольова, Т. Радзієвська, Т. Космеда, А. Палійчук). Водночас досі недостатньо висвітленими залишаються питання наукового статусу категорії *інтимізації* та специфіки її реалізації у текстах різних жанрів і стилів.

Мета статті – окреслити актуальні для сучасної лінгвістики традиційні й новітні аспекти інтерпретації категорії *інтимізації* у теорії лінгвостилістики, комунікації, прагмалінгвістики, лінгвоперсонології, дискурсології; здійснити систематизацію мовних засобів, спрямованих на виявлення інтимізованості мови і тексту.

Виклад основного матеріалу. Соціально-культурна значущість *інтимізації* як диференційно-категоріальної ознаки різних типів комунікації детермінує неусталеність щодо її кваліфікації та інтерпретації. Наприклад, про відсутність чіткої та одностайної категоризації терміна свідчить термінологічна скорельованість поняття інтимізація з низкою інших, між собою не пов'язаних понять, які репрезентують «різні аспекти спільного підходу до вивчення авторської розповідної манери в текстах» [6, с. 61-62]. З-поміж них: *комунікативні форми, комунікативний прийом, комунікативний спосіб* (Г. Почепцов), *засоби вираження особи* (Р. Якобсон), *інтимізуючий прийом спілкування* (Н. Бадаєва), *мовленнєві засоби партитурності* (І. Білодід), *мовленнєві сигнали образу автора* (В. Виноградов, М. Брандер), *прихований ліризм* (Т. Булигіна), *прихована публіцистичність* (О. Швець), *авторська зверненість, адресованість* (Н. Арутюнова, В. Пестунова, О. Воробйова), *сигнали діалогічності* (Н. Сулименко), *художній діалог* (М. Бахтін), *суб'єктно-адресатні відносини* (Т. Радзієвська), *інтимізуючий дискурс* (М. Фріман), *художній інтеракт* (Т. ван Дейк, Н. Болотнова, Ю. Кристева, Г. Балмер). Наведений перелік засвідчує різноспектність сприймання і трактування *інтимізації*, специфіки її реалізації залежно від жанрово-стильової належності тексту, від комунікативно-прагматичної мети висловлення, намірів автора, психоемоційних і соціально-статусних особливостей комунікантів тощо.

Актуальними й активно осмислюваними в контексті розуміння процесу *інтимізації* сьогодні є питання комунікативної компетенції, комунікативної поведінки, комунікативно-прагматичної норми процесу спілкування, причин її порушення тощо. Частково задекларована у працях А. Корольової [6, с. 124], ця ідея спорадично простежується у концепціях Ф. Бацевича [див.: 1; 2], хоч термін «інтимізація» при цьому й не використовується.

Широке й *вузьке* розуміння феномена *інтимізації* постулював Л. Булаховський. З одного боку, на думку вченого, *це лінгвостилістична категорія*, яка виявляє процес / намір за допомогою відповідних художніх засобів наблизити письменника до уявного читача, і, відповідно, читача до особистості самого письменника чи його героїв. Запрограмовану письменником інтимну тональність твору реалізують прагматично підпорядковані цій меті мовні засоби. Цей підхід до трактування категорії *інтимізації* А. Булаховський окреслює як *широкий*.

У *вузькому* розумінні Л. Булаховський трактує *інтимізацію* як *стилістичний прийом* для репрезентації інтимної тональності висловлювання.

На цій позиції вченого акцентує увагу А. Корольова, підкреслюючи: *інтимізація* художнього мовлення набуває у його працях стилістичної спрямованості, пов'язаної з вибором мовних засобів виключно «для створення специфічних емоційно-експресивних відтінків розповіді» [6, с. 61]. Водночас варто наголосити, що сьогодні існує також більш розширене трактування, яке, маючи в своїй основі позицію Л. Булаховського, враховує, крім стилістичних, засоби іншої природи, що не обов'язково пов'язані зі стилістичними настановами. Тобто дослідники наголошують також на функціонально-семантичній природі категорії *інтимізації*, що омовлюється засобами різних мовних рівнів (фонетичного, лексико-фразеологічного, граматичного тощо).

Узагальнивши напрацювання учених, до засобів репрезентації категорії *інтимізації* як функціонально-семантичної, комунікативно-прагматичної категорії, що репрезентує інформацію, передає інтенції, які зближують комунікантів, моделюючи тональність близькості (інтимності), поваги, пошани, приязні, любові, симпатії, зараховуємо засоби таких рівнів:

– фонетико-синтаксичного, насамперед це інтимні та інтимізувальні інтонації [9, с. 129]. Явища *інтимізації* мови на інтонаційно-синтаксичному рівні (через інтимізуючі інтонації, коли жива розмовна мова насичена риторичними питаннями, окличними реченнями, питально-відповідними побудовами, вжитими не в прямому мовленні) описано у праці І. Білодіда [див.: 3];

– лексико-фразеологічні засоби – а) власні назви (насамперед відповідні типи антропонімів), б) інтимно-експресивні номінації (*серце, душа, любов, ніжність* тощо), в) назви осіб за родинними стосунками у прямому й переносному значенні (*матінка, матуся, синочок, братик, дідусь*), г) пестлива, поетична лексика (*серденько, голубонька*), ґ) фамільярна лексика (*друзяка*), д) діалектні слова, що викликають відчуття близькості в носіїв мови через актуалізацію значення «свій» (*мамка, нянько, нанашка*), е) евфемізована лексика (*нерозумний*) та ін. На цьому рівні виявленість інтимності мовлення, дискурсу є виразнішою, коли лексичні номінації поєднуються із займенниками, оскільки саме вони «створюють ілюзію безпосереднього спілкування, таким чином сприяючи *інтимізації* наративу» [11, с. 85];

– словотвірні засоби, головним чином суфікси зменшено-пестливого значення. Щодо них О. По-

тебня наголошував: що в українській мові маємо не тільки іменникові та прикметникові, а й дієслівні та прислівникові зменшено-пестливі форми, як-от *спатоньки, їстоньки, солодесенько* [12, с. 71];

– граматичні засоби (морфологічні та синтаксичні) – насамперед займенники, частки, вигуки, модальні слова, дієслівні особові форми, слова категорії стану; категорія числа (наприклад, множинна пошанна, множина «возвеличення, ідеалізації одиничного предмета») і особи; риторичні речення тощо (див. праці Т. Космеди [7; 8], А. Палійчук [11], І. Сирко [13], О. Халіман [16] та ін.).

З огляду на параметри комунікації, прагмалінгвістики моделюванню *інтимізації* сприяють і форми непрямої комунікації (І. Сусов [14], Ф. Бацевич [1; 2]). Як відомо, непрямі мовленнєві акти – це такі, в яких іллокутивна сила не збігається з мовним значенням, тобто висловлювання, що за формальними ознаками є одиницею одного прагматичного типу, може набувати іллокутивної сили висловлювань іншого типу, напр. замість *Я не знаю! – Чи я знаю…*

Інтимізація висловлення, мови комунікантів – це також частковий аспект теорії лінгвоперсонології. Адже диференційною ознакою мовної особистості (надто нестандартної чи елітарної мовної особистості) може слугувати тип використовуваних для встановлення комунікативного контакту засобів *інтимізації* спілкування, а також комунікативно-ситуативна доречність використання цих засобів.

Новітній погляд на систему засобів вербалізації категорії *інтимізації* репрезентує зарахування до них *дискурсивних* слів. Праці, які концепційно розвивають сучасну дискурсцентричну парадигму, постулюють, що саме дискурсивні слова чи слова-зв'язки моделюють дискурсивну прагматику (Ф. Бацевич, Т. Космеда, А. Палійчук). До таких слів зараховують займенники, числівники, прислівники, частки, вигуки. Стилістично маркованими вони стають тоді, коли виражають різні модальні смисли, емоції, прагматику, зокрема слугують також і для вербалізації категорії *інтимізації*.

Висновки. Показове для сучасної української лінгвістики істотне урізноманітнення теоретико-практичних аспектів вивчення явища *інтимізації* і засобів її виявлення у мові і в тексті мотивоване і розвитком нових парадигм пізнання мови, й активним входженням у науковий обіг текстів із комунікативно-стильових сфер, які донедавна були периферійними об'єктами лінгвістичного вивчення, але для характеристики яких ознака інтимізованості викладу є однією з визначальних.

Пов'язаний із поліпарадигмальністю, інтегративністю сучасного лінгвістичного знання синкретичний підхід до розуміння *інтимізації* передбачає скоординоване врахування традиційних (насамперед лінгвостилістичного) та новітніх (в контексті теорії комунікації, прагмалінгвістики, лінгвоперсонології, дискурсології) аспектів її інтерпретації.

Перспектива дослідження. Перспективу окресленого напряму мовознавчих студій вбачаємо у простеженні специфіки текстового втілення *інтимізації* та засобів її вербалізації залежно від культурної, історичної, соціальної, гендерної належності автора/читача. Цікавим видається встановлення й порівняльний аналіз шляхів реалізації *інтимізації* в різних жанрах художнього дискурсу, а також науковому, публіцистичному, епістолярному типах дискурсу.

Список літератури:

1. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 281 с.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики / Ф. С. Бацевич. – Львів: ПАІС, 2010. – 336 с.
3. Білодід І. К. Мова і стиль роману «Вершники» Ю. Яновського / І. К. Білодід // Белодед И. К. Избранные труды: в 3 т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т. 3. – С. 110-197.
4. Булаховський Л. А. Мовні засоби *інтимізації* в поезії Тараса Шевченка / Л. А. Булаховський // Булаховський Л. А. Вибр. пр. в 5 т. / редкол.: І. К. Білодід (гол.), Ю. Л. Булаховська, Т. Б. Лукінова та ін. – Київ: Наукова думка, 1977. – Т. 2: Українська мова. – С. 571-593.
5. Загнітко А. Словник часток: матеріали і статті: науково-навчальне видання / А. Загнітко, А. Каратаєва. – Донецьк: ДонНУ, 2012. – 382 с.
6. Корольова А. В. Лінгвопоетичний і наративний коди *інтимізації* в художньому тексті (на матеріалі української та російської прози другої половини XIX – першої половини XX століть): дис. ... докт. філол. наук / А. В. Корольова. – Київ, 2003. – 448 с.
7. Космеда Т. А. Позитивна тональність комунікації як чинник взаєморозуміння: роль дискурсивних слів / Т. А. Космеда // Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Харків: Вид-во ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. – Вип. 32. – С. 216-222.
8. Космеда Т. А. Прагматика займенника: традиція і сучасний дискурс українців / Т. А. Космеда, О. В. Халіман // Наукові записки ЛНУ. Серія Філологічні науки: зб. наук. праць. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – Вип. IX. – С. 40-45.
9. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевниковой и П. А. Николаевой. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
10. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы / [под ред. В. В. Морковкина]. – М.: ООО «Издательство «Астрель»: ООО «Издательство «АСТ», 2002. – 432 с.
11. Палійчук А. Л. Наративний код *інтимізації* (на матеріалі англомовного художнього дискурсу): дис. ... канд. філол. наук / А. Л. Палійчук. – Харків, 2011. – 253 с.
12. Потебня А. А. Значенія множественного числа в русском языкђ / А. А. Потебня. – Воронеж, 1888. – 76 с.
13. Сирко І. М. Особові займенники як засоби *інтимізації* щоденникового тексту (на матеріалі української та англійської лінгвокультур) / І. М. Сирко // Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації: зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (12 жовтня 2015). – Острог, НУ «Острозька академія». – С. 111-119.
14. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Вінниця: Вид-во «Нова книга», 2009. – 272 с.

15. Франко І. «Bel parlar gentil» / І. Франко // Франко І. Зібр. творів: у 50 т. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 37. – С. 5-20.
16. Халіман О. В. Морфологічні засоби вираження категорії оцінки в сучасній українській мові: рід і число: автореф. дис., ... канд. філол. наук / О. В. Халіман. – Харків, 2011. – 24 с.

Сырко И.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

КАТЕГОРИЯ ИНТИМИЗАЦИИ: ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЕЙШИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация
В статье представлены традиционные и новейшие аспекты понимания *интимизации* как категориального коммуникативного признака языка. Предложено уровневую систематизацию средств, направленных на выявление интимизированости языка и текстов различной жанрово-стилевой относимости. Акцентировано актуальность проблемы *интимизации* для теории лингвостилистики, лингвоперсонологии, прагмалингвистики, коммуникации, дискурсологии.
Ключевые слова: интимизация, дискурс, коммуникация, лингвистическая парадигма, языковые средства.

Syrko I.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

CATEGORY OF INTIMIZATION: TRADITIONAL AND MODERN ASPECTS OF INTERPRETATION

Summary
In the article the traditional and modern aspects of understanding *intimization* as a categorial communicative feature of the language have been outlined. The leveled systematization of means which identify *intimization* of the language and the texts of different genres and styles has been presented. The actuality of the problem of *intimization* for the theory of linguostylistics, communication, linguopersonology, discourse studies has been accentuated.
Keywords: intimization, discourse, communication, linguistic paradigm language means.

УДК 82-3.09:316.66-055.2

ЖІНОЧА ПРОЗА ЯК СПРОБА САМОВИЗНАЧЕННЯ ЖІНКИ В ЯКОСТІ СУБ'ЄКТА

Сікора Л.Т.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті аналізуються тематичне навантаження жіночої прози, механізми репрезентації жіночої суб'єктності, мовні засоби жіночої прози та часопросторові моделі наративу. Розглянуто мовні засоби самоідентифікації авторки/оповідачки жіночої прози, яка обирає зазвичай сповідування від першої особи. Простежено дискурс автобіографічності жіночих творів.
Ключові слова: жіноча проза, ґендер, суб'єкт, об'єкт, сексуальність, феміністський текст.

Постановка проблеми. Жіноча проза (та менш запитані сучасним літературознавством такі функціональні різновиди цього терміну як «жіноча поезія» чи «жіноча драматургія») – не є жанровою категорією у звичному, скажімо, бахтінському чи ОПОЯЗовському розумінні жанру. Коли говорять про жіночу прозу, йдеться про визначення соціокультурного [5] та цілісного художньо-естетичного феномену, сутність якого полягає в створенні жінками-письменницями текстів, які мають на меті передати специфічне жіноче світосприйняття і репрезентувати (а разом із тим і реабілітувати) жіночі культурні практики.

І тут на часі стануть рефлексії Вірджинії Вульф про те, що «твір жінки є завжди жіночим, він не може бути не жіночим, із найкращого боку він є жіночим, тільки проблема полягає у визначенні того, що ми розуміємо під жіночим» [2, с. 510]. А саме на усвідомленому і артикульованому визначенні (і наголошеними є тут обидва ад'єктиви) того, що ми власне розуміємо під жіночим в культурі базується феномен жіночої прози.

Мета статті. Саме у роботі з подібним текстом варто і необхідно говорити про аналіз твору з погляду конструювання гендеру. Гендер конструюється суспільством як певна соціальна і культурно-символічна модель жінки і чоловіка, відповідно до якої визначається їхній стан і статус у культурі та суспільстві. Якості, притаманні у такому контексті чоловікам (їх позначають терміном «маскулінні»), вважаються відправними, значущими і домінантними. Жіноче (фемінне) набуває ознак вторинного і підкореного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гендерна система класичного і модерного типу – завжди асиметрична, сутністю конструювання гендера за таких умов є полярність і протиставлення. Далебі гендерна ідентичність складається з факторів психосексуального розвитку, процесу і результату навчання певним соціальним ролям та формування сексуальних уподобань. Американські соціологи Дон Зіммерман і Кендіс Вест стверджують: «Гендер твориться чоловіками і жінками, чия компетентність в якості членів суспільства є основою їхньої діяльності по конструюванню гендера. Творення гендера включає комплекс соціально контрольованих дій (щодо сприйняття, мікро політики та взаємодії), метою яких виступає вираження чоловічої і жіночої «природи» [7, с. 194]. Отже, гендер в якості соціального конструкту і соціального статусу – фундаментальна і постійна величина. Втім, для підтримки свого статусу члени суспільства мають весь час «відтворювати» його. Отже, гендер як процес має певний потенціал змін. Ідея його «перетворення» стає провідною щодо феномену жіночої прози.

Виклад основного матеріалу. Коли заходить про жіночу прозу, йдеться – вельми умовно – про оповідь жінками про жінок і, таким чином, суб'єктом і об'єктом подібного твору є, за влучним визначенням Оксани Забужко, жінка як вона є. Отож, помилковим буде при визначенні концепції жіночої прози брати за основу специфіку відбитого у жіночому тексті уявлення про культурне чоловіче (а часто-густо саме «відчужений» погляд на чоловіка називають ознакою жіночого тексту). Наразі зберігає свою актуальність твердження французької феміністської письменниці і дослідниці Монік Віттіґ про те, що «теорія та практика жіночності мусить фокусуватися на самих жінках, а не на їхніх відхиленнях від мужчин чи чоловічих уявлень про них» [11, с. 366].

Важливо: не процес пізнання Іншого як такого є визначним для жіночої прози, а самовизначення жінки в якості суб'єкту. Популярний пізньорадянський критик вдало уподібнює цю рису жіночої прози дитячій грі у луну: «Героїня встала б посередині землі і закричала: Я слабка. Я жінка і хочу любити! Хочу, щоб мене любили! І серце читачки відгукнеться: Били! І мене!» [8, с. 63]. Йдеться не лише про те, що читацька аудиторія жіночої прози – переважно жіноча аудиторія, а отже вона спроможна артикулювати і реагувати на, скажімо так, досвід гендеру. Зокрема маємо тут указівку на механізми репрезентації жіночої суб'єктності (і відповідні до них зображувальні засоби): а саме, неодмінним фактором конкурування жіночої ідентичності у тексті, який є маркований в якості жіночого, є свідома апеляція до внутрішнього жіночого досвіду.

Перш за все йдеться про тематичне навантаження жіночої прози. У центрі оповіді подібних творів опиняється родина, діти, хвороби, соціальні негаразди тощо – саме те, що становить побут жінки; а також і передусім тілесно і сексуально афектована, а отже історично табуйована тематика: вагітність, клімакс, менструація (зокрема менархе) сексуальне насильство, пологи, ґвалт таке інше – цей круг проблем прийнято називати «жіночими ініціаціями». Прерогативу тем сексуальності (в значенні переживання статі) і тілесності у жіночій прозі пояснюється тим, що жіночий досвід у культурних приписах (потс)традиційного суспільства є суголосним досвіду тілесному, а фактично: тотожній політикам тіла. Такий стан речей

© Сікора Л.Т., 2017

визначає американська літературознавка Барбара Гельдт, коли пише: «Сексуальна ідентичність і соціальна ідентичність функціонують як синоніми суто ідентичності» [10, с. 6].

Аналогічна природа славетного заклику «писати себе» філософки феміністської орієнтації Гелен Сіксу до жіночих авторок: «Жінка мусить писати саму себе: має писати про жінок і притягнути жінок до процесу писання. Від якого вони були відкинуті так само жорстко, як і від власного тіла, за тих же причин, за допомогою тих самих законів і з тією ж фатальною метою. Жінка мусить вкласти себе в текст – як у існуючий світ та людську історію – здійснивши самостійний рух» [6, с. 799]. У такий спосіб моделюється ситуація, коли тіло є об'єктом і разом із тим суб'єктом пізнання, але не підміняючи тим самим метафізичну ідею тілесності (згрубша кажучи: духовний досвід тіла), а корелюючи із нею – йдеться про символізацію жіночого досвіду у категоріях тілесного. Наразі чітко простежується тенденція до десексуалізації, дееротизації, певною мірою – до дееститизації жіночого тіла: недарма таким актуальними у жіночій прозі є мотиви болю, тілесного страждання.

Зрозуміло, що змістовий компонент жіночої прози підпорядковує собі мовні засоби вираження і часопросторові моделі наративу. Щодо часопросторових характеристик жіночої прози, то до розряду формальних ознак такого твору належить зміна традиційних оповідних хронотопів (в бахтінському значенні поняття). Тут: введення нових «міць дії» (як то пологове відділення, жіноча лікарняна палата, жіноча тюрма, кухня, а у (пост)радянських текстах ще й комунальна кухня і таке інше); домінування мотивів викривленого, транзитного в запозиченого простору (несвобода наразі трактується як обмеження простору, в якому відбуваються існування індивіда); модифікація традиційних співвідношень образів дому і зовнішнього світу, в якому провідними стають мотиви переслідування і насильства тощо.

Мовні засоби жіночої прози тісно пов'язані із домінуючим тут дискурсом автобіографічності. Жіночий текст, котрий «усвідомлює» себе в якості жіночого, а отже незалежно від жанру, форми та стилю, апелює до внутрішнього жіночого досвіду, в такому сенсі завжди є автобіографічним. Більше того: репрезентативним механізмом жіночої прози стає феномен сповіді як покаяння, а артикульоване «Я» виступає в ролі найбільш дієвої авторської проекції. Автобіографічне «Я» (навіть у «неповному» своєму стані) є дійсно непідробленим текстовим двійником реальної людини, а разом із тим і текстовою конструкцією, яка «говорить» сама за себе. Людина обирає зі свого минулого ті фрагменти досвіду, котрі на її думку є головними (константами) аспектами формування його/її особистості.

Авторки жіночої прози, акцентуючи в якості особистістно формуючого досвіду переживання статі, поставили під сумнів саму парадигму «взірцевих» життів, які грунтуються на чоловічому досвіді, що їх пропонувала класична література. Для цього вони звернули увагу на розбіжності між чоловічими і жіночими формами само репрезентації, а перш за все – запропонували такі літературі репрезентативні моделі, центральним елементом яких є жінка, що осягає гендерні імперативи в своєму особистісному розвитку. Саме це має на увазі і Оксана Забужко, говорячи про «автентичну і абсолютно самостійну жіночу прозу», «усе ж таки типологічно одностайну: лірико-монологічну, нутряну, сюжетно нелінійну, всю у хитросплетінні асоціативних відгалужень» [1, с. 299]. Отже, маємо домінування его-орієнтований тип оповіді і відповідну йому прерогативу жанрів ліричного монологу, сповіді, автобіографії тощо.

Подібними авторськими «уподобаннями» часто пояснюють також збиткову емоційність і експансивність сповідування жіночої прози, а також нарочитий ліризм в якості її – жіночої прози – пафосно-стильової ознаки. Таким чином, утворюється оповідний модус, котрий набуває значення демонстрації гендерного способу ставлення до реальності. Наразі більш ніж показовими виступають мовні засоби самоідентифікації авторки/оповідачки жіночої прози, яка обирає зазвичай сповідування від першої особи; виділяють лінгвісти і деперсоналізацію, фрагментовану організацію оповідування в якості формальних ознак жіночої прози [5, с. 33].

Означенні характеристики жіночої прози не можуть не спричинити перегляд комунікативних стратегій такого твору, а отже і зміну традиційної стилістики. Звернення до внутрішнього жіночого досвіду структурує реальність таким чином, що потенційна реципієнтка стає повноправною учасницею акта висловлювання та включається у текст з дозволу і на правах авторки. Комунікативна модель «Я – Вони» замінюється схемою «Вона – Вона», а точніше «Я – Я».

Не випадково на змістовному рівні жіночої прози означувальним жіночого є включеність суб'єкта у відносини матері-дочки, жіночої дружби, (по)сестринства, доедипової родини (наприклад, бабусі-матері-дочки-онуки). Французька феміністка Люс Ірігарей назвала таку схему генеалогією жінки, відтворення якої потребує аналізу стосунків матері і дитини поза чоловічим авторитетом і владою та адекватних репрезентацій, пов'язаних з цими стосунками аспектів тілесності та сексуальності.

Межа між монологом і діалогом за умов такою комунікаційної моделі майже затирається, а ідею романного діалогізму заступає підкреслена орієтація на повідомлення плюс зовнішній алогізм висловлювання як дії. «Вона – Вона» – схема провокує і закріплює, у свою чергу, нелінійні, часто ігрові схеми письма. Виходячи з класичної опозиції мови виразної і мови раціональної, стиль жіночої прози, напевно, віднесемо до стратегій виразної мови: тут і вихід за межі мовних матриць, і здібність подолання культурних (в тому числі і мовних) стереотипів, і підкреслена чуттєвість висловлювання. Повертаючись до згадуваної «генеалогії жінок» Люс Ірігарей, побіжно відзначимо значимість для методологічної бази гендерних студій категорії «жіноча сексуальність (жіноча сексуальна насолода)». Зокрема, робота з цими поняттями долає традиційну бінарність мислення, в якій тілесне і сексуальне, що співвідносилося із жіночою суб'єктивністю, оцінювалося виключно як негативне. Зазвичай жіноча сексуальність у такому контексті трактується як збиткова для андроцентричної культу-

ри: вона немає ані засобів для свого втілення, ані засобів для свого описання.

Аналізуючи реалізацію внутрішнього жіночого досвіду, зазвичай мають на увазі дві моделі його репрезентації: через структуру репресій і завдяки віддзеркаленню самодостатньої жіночої суб'єктності. У першому випадку закономірним є аналогія з феміністським текстом, спрямованим на викриття соціальних і культурних практик дискримінації. Поняття феміністський текст використовують для означення тексту, який виступає свідомими викликом методам, цілям і завданням домінуючого патріархатного літературного канону і слугує творенню так званої жіночої альтернативи. Об'єктом художнього осмислення у подібному творі є дискримінаційні практики суспільства щодо жінки.

А отже, феміністський текст функціонує як текст розбіжностей і є в цьому сенсі дидактичним. У другому випадку репрезентації жіночого досвіду опозиції активність-пасивність, сила-слабкість, розум-почуття, духовність-тілесність тощо, пов'язані з уявленням про чоловіче-жіноче відносно феномену жіночої прози деконструюються. Часто-густо складові бінарних опозицій тут міняються місцями, а жіноче визначає себе в якості своєрідного першотексту, а не через свою культурну «підпорядкованість», «вторинність» по відношенню до чоловічого.

Якщо у випадку жіночої літератури і жіночої прози ми говорили про реальні літературні практики, то відповідно до концепції жіночого письма йдеться радше про утопічний проект, певну універсальну категорію, знову і знову активований принцип, так до кінця і не втілений. Поняття «фемінний стиль письма» ввів французький постструктураліст Жак Дерида; він описує його як певний спосіб відношення до реальності, а саме децентрацію культурних стереотипів, котра здійснюється насамперед в жіночих текстуальних практиках, які покликані розмити «домінування чоловічого способу мислення у культурі» [4, с. 365], тобто ніщо інше як фаллогоценризм. Відповідно до міркувань французького постструктураліста, мовлення як таке втілює у собі «центровану» фалічну істину.

Але для практик письма істина – одиниця не обов'язкова, цінністю тут є сам досвід письма, графічне конструювання. Таким чином, письмо (яке Дерида визначає як жіноче) стає способом, котрий уможливлює уникнення чоловічих домінант логоцентризму. Однак, треба пам'ятати, що для постструктуралістів жіночість – це не більше, аніж метафора вираження маргінального способу мислення (невипадково поруч з текстами Коллет і Маргарет Дюрас, як приклад фемінного письма дослідники розглядають монолог Молі Блум з «Улісса» Д. Джойса, прозу Марселя Пруста та Жана Жене).

Виходячи з того, що жіноче письмо – чисто операційне поняття, яке виражає певний метод письма, що підриває кліше традиційний когнітивних практик, «жіноче» в цьому випадку не має жодного відношення ані до жіночості, ані до реальної жінки. Поструктуралісти взагалі відкидають поняття «чоловіче» і «жіноче» поза патріархатним його навантаженням: жінка і чоловік – суто культурні конструкції, а отже незалежної точки зору не існує і не може існувати. Гелен Сиксу пише: «Ніхто більше не може говорити про «жінку» чи «чоловіка» без того, щоб не опинитися в ідеологічному театрі, де зростання репрезентацій, образів, віддзеркалень, міфів, ідентифікацій трансформує, деформує і переробляє всі концептуалізації докорінно» [9, с. 204–205]. Таким чином, коли говорять про більшу емоційність або більшу відкритість жіночого тексту, то це є інспірованим самою ідеологією: раз жінка має бути емоційною, таким має бути і її текст.

Разом з тим, жіноче письмо – критичне твердження про розбіжність статей і текстів, визначених статтю (тілом). «Я тверджу, що існує марковане письмо, що до сьогодні письмо як практика управлялося (серйозніше, ніж ми думаємо чи готові визнати) лібідною культурою – тобто політичною, а значить маскуліною – економікою» [6, с. 803]. З такої передумови виходить теоретик (і практик) жіночого письма Гелен Сіксу, опреруючи при дефініції поняття «жіноче письмо» категоріями «протест» і «тіло». Анатомія є текстуальністю. – Раз за разом повторює дослідниця, – «більше тілесності – більше письма» [6, с. 812].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як і сто років тому, на рубежі віків завважуємо, що гендерна проблематика в суспільстві, в культурі набуває особливої ваги. Демократизація неможлива без реального, а не декларованого захисту прав жінок. Розвиток культури неможливий без подолання стереотипів і упереджень, без урахування інтересів обох статей і паритетної співпраці. Суспільство, в якому відсутня рівність чоловіків і жінок, інакше, як хворим чи недорозвинутим, не назвеш. Патріархат нищівно впливає на ментальність, культуру, спотворює її, робить однобокою, нарешті дидактично-фальшивою. Навіть під маскою оспівування така культура несе в собі глибинні структури зневаги до жінки, апологію її експлуатації, в тому числі й насамперед сексуальної.

Список літератури:

1. Забужко О. Хроніки від Фортінбраса. Вибрана есеїстика 90-х. – К.: Факт, 1999. – 340 с.
2. Шовалтер Е. Феміністична критика у пущі // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX століття. – Львів: Літопис, 1998. – С. 510–527.
3. Горошко Е. Особенности мужского и женского стиля письма // Преображение. Русский феминистский журнал. – 1998. – № 6. – С. 48–64.
4. Деррида Ж. Письмо и различие. – СПб: Академический проект, 2000. – 432 с.
5. Рабжаева М.В. Женская проза как социокультурный феномен // Идеология студента / Под ред. Семенкова В.Е. – СПб.: СПбГУ, 2000. – С. 19–28.
6. Сиксу Х. Хохот Медузы // Введение в гендерные исследования. – Часть 2: Хрестоматия.– Харьков-СПб.: Алетейя, 2001. – С. 799–821.
7. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов/ Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – С. 193–219.

8. Харламова Р. Другие девочки // Литературное обозрение. – 1989. – № 3. – С. 63– 64.
9. Evans M.N. Fits and Starts: A Genealogy of Hysteria in Modern France. – Ithaca: Cornell Univ. Press, 1991. – 318 p.
10. Heldt B. Terrible Perfection: Women and Russian Literature. – Bloomington: Indiana University Press, 1987. – 174 p.
11. The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature, and Theory / Ed. by Elaine Showalter. – New York: Pantheon, 1985. – 403 p.

Сикора Л.Т.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЖЕНСКАЯ ПРОЗА КАК ПОПЫТКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В КАЧЕСТВЕ СУБЪЕКТА

Аннотация
В статье анализируется тематическая нагрузка женской прозы, механизмы репрезентации женской субъектности, языковые средства женской прозы и хронотопные модели нарратива. Рассмотрены языковые средства самоидентификации автора/рассказчицы женской прозы, которая выбирает обычно исповедание от первого лица. Прослежено дискурс автобиографичности женских произведений.
Ключевые слова: женская проза, гендер, субъект, объект, сексуальность, феминистский текст.

Sikora L.T.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FEMININE PROSE AS AN ATTEMPT OF A WOMAN PERSONAL IDENTITY AS A SUBJECT

Summary
The article focuses on the thematic contents of women's prose, mechanisms of representation of female subjectivity, the linguistic techniques of women's prose and time-spatial models of narrative. The linguistic means of self-identification of the author/narrator of women's prose, who usually chooses the confession in the first person have been considered. The discourse of women's autobiographical writings has been traced.
Keywords: women's prose, gender, subject, object, sexuality, feminist text.

УДК 82.091–2

КОМЕДІЙНИЙ ЖАНР В АНГЛІЙСЬКІЙ, НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ДРАМАТУРГІЇ: ОСОБИСТІСНИЙ ДИСКУРС

Ступницька Г.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті здійснено спробу проаналізувати еволюцію моральних пошуків, особистісні колізії дійових осіб на сторінках комедій англійських, німецьких та українських драматургів кінця XIX – початку XX століть. З'ясовано роль гумору, іронії, сатири та парадоксу для об'єктивного зображення особистостей. Охарактеризовано типологічні збіги та розбіжності в окресленні створених комедійних персонажів. Висвітлено особливості діалогічного та монологічного мовлення центральних постатей комедійних творів. Здійснено спробу окреслити індивідуально-неповторні та типові риси дійових осіб.

Ключові слова: комедія, англійська, німецька та українська драматургія, індивідуально-неповторні та типові риси дійових осіб, ідейні розбіжності, особистісні колізії персонажів, образ, комізм.

Постановка проблеми. Особистості у комедіях Бернарда Шоу (1856-1950), Оскара Вайлда (1854-1900), Ґергарта Гауптмана (1862-1946), Івана Карпенка-Карого (1845-1907), Марка Кропивницького (1840-1910), Михайла Старицького (1840-1904), Івана Франка (1856-1916), Володимира Винниченка (1880-1951) – система поглядів драматургів на людину, спосіб розуміння письменниками її емоцій та поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню характерів у англійській, німецькій та українській драматургії кінця XIX – початку XX ст. присвячено ґрунтовні літературознавчі розвідки П. Балашова [3], А. Гендерсона [22], Д. Гордона [21], М. Зимомрі [8], П. Летнянчина [10], А. Образцової [14], М. Соколянського [16], В. Вишинського [5], Б. Шеллера [24], А. Захарченко [7], Н. Малютіної [11], З. Мороза [12], Л. Мороз [13], В. Працьовитого [15], С. Хороба [17].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак попри змістовні дослідження, в сучасному українському літературознавстві відсутнє порівняльне висвітлення образу людини в комедійних творах західноєвропейських та українських письменників, що й зумовило актуальність статті. Йдеться про назрілу потребу компаративного аналізу комічного образу в п'єсах Б. Шоу «Зброя й людина» (1894), «Людина та надлюдина» (1901 – 1903), О. Вайлда «Як важливо бути серйозним» (1895), Ґ. Гауптмана «Колега Крамптон» (1892), «Боброва шуба» (1893), І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» (1885), «Хазяїн» (1900), «Суєта» (1903), «Житейське море» (1904), М. Кропивницького «Мамаша» (1903), «Пошились у дурні» (1881), «Супротивні течії» (1900), М. Старицького «За двома зайцями» (1883), І. Франка «Рябина» (1886), визначенні індивідуально-неповторних і типових рис персонажів.

Мета дослідження полягає у детальному аналізі ідейно-художніх характеристик комічного образу в англійській, німецькій та українській драматургії на зламі XIX – початку XX століть крізь призму типологічного зіставлення. Увиразнена мета передбачає такі **завдання**: охарактеризувати особливості психології, еволюцію моральних пошуків особистостей у досліджуваних текстових структурах; з'ясувати роль гумору, іронії, сатири та парадоксу для об'єктивного змалювання дійових осіб; увиразнити типологічні збіги та розбіжності в окресленні створених комедійних персонажів на сторінках п'єс англійських, німецьких та українських драматургів порубіжної доби.

Предмет розвідки – індивідуально-неповторні та типові риси комедійних персонажів, особистісні колізії дійових осіб у художній тканині п'єс, взаємини людини та суспільства, особливості мовлення центральних постатей названих творів, засоби художнього творення комедійних персонажів.

Виклад основного матеріалу. Типологічні подібності крізь призму змалювання особистості в комедіях Б. Шоу, О. Вайлда, Ґ. Гауптмана, М. Старицького, М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого зумовлені передусім близькістю часових рамок. Епоха кінця XIX – початку XX століть характеризується схожістю ментальності британського, німецького та українського народів. Це проявляється в окресленні образу людини порубіжної доби. Однак специфіка звільнення людини від соціальної та економічної залежності, духовного гніту в англійській, німецькій та українській літературах різна. На відміну від англійського та німецького, становлення українського національного характеру визначалося тривалою підневільністю України. Багатовікова підвладність наклала істотний відбиток на представників нації. Вона викликала волелюбство українців, яке в їхніх духовних устремліннях домінувало не тільки в окреслену епоху. Відтворюючи у змальованих образах національні ідеали, виразники українського духу Т. Шевченко, І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко, М. Старицький, І. Карпенко-Карий, М. Кропивницький, П. Мирний, І. Нечуй-Левицький, І. Франко, Л. Українка, В. Винниченко, В. Стус, В. Симоненко «зривали з очей рабську полуду і пристрасним та палким словом будили підневільний народ» [15, с. 208].

У центрі художнього зацікавлення О. Вайлда, Б. Шоу, Д. Ґолсворсі, В. С. Моема, Ґ. Гауптмана, М. Старицького, М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, І. Франка перебувають не стільки негативні якості характеру, неприваблива риси поведінки, скільки творення позитивних почуттів під час сприйняття комічного персонажа. Джерелом смішного на сторінках творів комедіографів порубіжної доби є контрастне змалювання характеру, гіперболізоване окреслення певної риси вдачі, нестримних почуттів.

Центральні постаті комедій О. Вайлда «Жінка, не варта уваги», Б. Шоу «Серцеїд», І. Карпен-

© Ступницька Г.І., 2017

ка-Карого «Мартин Боруля», М. Кропивницького «Пошились у дурні», І. Франка «Рябина» справляють комічне враження своїми вчинками, рисами внутрішньої слабкості, обмеженості. Вони плекають не цілком обгрунтовані надії, видають себе за справжніх героїв, шукають вирішення конфлікту такими способами, які суперечать об'єктивному ходу життя. Тому ці персонажі потрапляють у смішне, а часто й жалюгідне становище.

Комедії О. Вайлда «Ідеальний чоловік» (1895), Б. Шоу «Людина та надлюдина» (1901–1903), Ґ. Гауптмана «Боброва шуба» (1893), І. Карпенка-Карого «Хазяїн» (1900), І. Франка «Учитель» (1894) поєднують, з одного боку, зображення веселого і смішного, а з іншого – акцентування серйозних і важливих для суспільства проблем. Основна предметна сфера роздумів письменників у п'єсах пов'язана з темами зайвої людини, духовної самотності особистості, тогочасних соціально-етичних катаклізмів, дискредитації моральних цінностей, становища жінок у суспільстві, влади грошей. Комедіографи протиставляли бундючності, себелюбству, брехні гуманістичні ідеали. Гумористична простота і природність знайшли оригінальні вияви у художніх методах письменників.

О. Вайлд, Б. Шоу, Д. Ґолсворсі, І. Карпенко-Карий, М. Кропивницький фокусували увагу на процесі зміни духовних потреб, сприйняття та розуміння навколишнього, властивих їхньому сучаснику. Джон Ворзінґ, Алджернон Монкріфф, Артур Ґорінґ, капітан Блюнчлі, Райна Петкова, Джон Теннер, Іван Барильченко, Степан Крамарюк, Надежда Хилько виявляють алогізми звичного та повсякденного в житті, з гумором та іронією сміються над недолугістю регламентованих стереотипів. Ці постаті втілюють духовне здоров'я власного народу, у своїй шляхетності відображають домінантні ознаки національного характеру, протистоять моральній розбещеності, суєтності меркантильної частини суспільства.

У художньому мисленні комедіографів на зламі XIX – початку XX століть особистість визначається як особа, в якій поєднуються загальнолюдські та індивідуальні риси. Кожна постать у вищезгаданих комедіях – окремий світ, що органічно пов'язаний з реальним життям. Слушно наголошує Д. Чижевський, що письменники-реалісти «в цілому уникають однобокого зображення героїв» [19, с. 201].

В комедіях англійських, німецьких та українських авторів стрижневе місце відведено не стільки комічному зіткненню характерів, скільки світоглядному протистоянню. Ідейні розбіжності віддзеркалюють боротьбу особистості за звільнення від національного, духовного, соціального та політичного утисків.

Твори О. Вайлда «Як важливо бути серйозним», Б. Шоу «Зброя й людина», М. Старицького «За двома зайцями», М. Кропивницького «Пошились у дурні» – комедії, в яких переважає комізм характерів. Їхньою важливою рисою є те, що в розвитку драматичної дії вагоме місце відведено характеру, а не сюжету як ланцюгу зовнішніх подій. Такі п'єси «завжди підкреслюють головний персонаж, щоб виявити головний характер» [18, с. 108]. Центральному героєві «підкорюють всіх інших персонажів; їх зменшують або, щоб збільшити його, жертвують йому всім, що його оточує» [18, с. 108]. Естетична функція комізму характерів полягає в тому, щоб викликати в реципієнта поряд з емоційним піднесенням інтуїтивне розуміння власної вищості над комічним персонажем і спричинити сміх. Має рацію Б. Шеллер, підкреслюючи, що «суть комедії визначається прикметою смішного, точніше, певними людськими проявами, які викликають сміх» [24, с. 11].

Посилення інтересу до взаємин особистості та суспільства у комедіях Б. Шоу та О. Вайлда пояснюється підвищеною увагою до залежності долі людини від навколишньої дійсності. В драматургії Б. Шоу пульсувала сучасність. Життєво достовірний матеріал систематизувався, художньо осмислювався автором. Взаємодія об'єктивно існуючої непривабливої реальності та краси високих людських прагнень отримала оригінальне трактування в комедіографії письменника. Драматург усебічно осмислив поведінку свого сучасника і ті обставини, що на неї впливають. Переконливого висновку дійшов П. Балашов: «Те, що художній світ Шоу природний, що він багатий на колоритні образи, що його відрізняє прагнення проникнути в глибину людської психології – все це не викликало сумнівів у тих, хто підходив до нього об'єктивно» [3, с. 10].

Поетика особистості в комедії Б. Шоу – об'ємна цілість, з'єднана глибоким внутрішнім зв'язком, ідейно-тематичними задумами. Драматург переосмислював традиційні національні цінності, шукав нові форми художнього вираження. В комедіях «Серцеїд», «Зброя й людина», «Одруження», «Нерівний шлюб», «Сільське сватання» він у парадоксальній формі створював виразні, художньо довершені образи-характери, які позначені реалістичним типом творчості. Встановленню «нового типу драми, за яку боровся Шоу, передувала рішуча критика романтичної традиції» [2, с. 284]. Багато дійових осіб у драмах митця взято з реального життя. На цьому Б. Шоу наголосив у статті «Як пишеться п'єса»: «Герої, змальовані з натури, можуть мати разючу портретну схожість зі своїми прототипами, а можуть бути – волею авторського вимислу – настільки на них не схожі, що жодному, навіть найвправнішому детективу не вдалося б розкрити їх справжнє ім'я. Прототипами героїв моїх п'єс стали багато відомих людей: місіс Безант, Каннінгем Грецем, Гілберт Маррей, покійна графиня Карлайл, Сідней Уебб, сер Олмрот Райт, Стоп форд Брук, єпископ Кретон і лорд Холдейн, не кажучи вже про А. Б. Уоклі, містера Асквіта, містера Ллойд Джорджа і кайзера» [20, с. 116]. Естетичне новаторство драматургії Б. Шоу полягало у створенні творів, що ґрунтувалися на боротьбі ідей, пристрастей, світоглядів. Герої комедіографа діють у межах цих антиномій, щоб віднайти сенс життя у сповнених суперечностей буднях.

Комедія Б. Шоу «Людина та надлюдина» відтворює парадоксальний характер центрального персонажа твору. Змальовуючи постать Джона Теннера, Б. Шоу увиразнив переоцінку цінностей, зміну розуміння особистості, що відбулися у культурній свідомості Європи на зламі XIX – початку XX ст. Характер персонажа комедії втілює собою діяльних та рішучих людей. Вони вирізняються новизною мислення, що допомагає зберегти національний організм від духовного спусто-

шення. Джон Теннер відкидає існуючі моральні цінності та пропонує новий шлях до щастя й внутрішньої гармонії.

У п'єсі Б. Шоу «Зброя й людина» виразно проступає тенденція до розкриття наболілих морально-етичних проблем, суспільного конфлікту. Автор гостро засуджує збройне протистояння між сербським та болгарським народами, загибель невинних людей. Варто згадати міркування О. Анікста про те, що «предметом висміювання мусять бути не окремі особи, не поодинокі явища, а суспільство в цілому, те суспільство, яке живе фальшивими ідеалами» [2, с. 298]. У комедії «Зброя й людина» винні не окремі постаті, а наявний уклад життя суспільства.

Комедія О. Вайлда «Як важливо бути серйозним» змальовує проблеми людських відносин у тогочасній Англії, порушує актуальні питання звільнення людини від закостенілих приписів, підкреслює важливість права на вибір власного життєвого щляху, індивідуальної відповідальності кожного за свої вислови та вчинки. Дія в цьому творі не має звичної побудови, інтрига не виконує звичного функціонального призначення. Чітко продуманий діалог та дотепні репліки виявляють із змістовного боку більше зацікавлення.

Діалогічне та монологічне мовлення персонажів на сторінках п'єс О. Вайлда «Ідеальний чоловік» та «Як важливо бути серйозним» характеризується багатством епітетів, метафор, порівнянь, що засвідчує високу творчу майстерність автора.

Образна картина та духовні феномени комедій Ґ. Гауптмана «Колега Крамптон», «Боброва шуба», «Дівчата з Бішофсбергу», «Пацюки» пов'язані спільною концепцією фактичної правдоподібності, що була однією з визначальних естетичних засад німецької драматургії на рубежі століть. Особистісний дискурс у комедійних творах відображає процес становлення індивідуальності, еволюцію її моральних пошуків.

Окреслення особистості художника – один із провідних аспектів поетики характеротворення Ґ. Гауптмана. Письменник створив низку типів людей мистецтва, з-поміж яких помітне місце займає постать Гаррі Крамптона в комедії «Колега Крамптон». У творі в психологічних вимірах проаналізовано конфлікт особистості зі світом. Драматург вказав на безвихідь і нерозв'язаність особистісного протесту, що спрямований на заперечення наявних моральних засад суспільства і спонукає до пізнання об'єктивних життєвих обставин. Ґ. Гауптман у комічному ракурсі змалював суперечності духовного світу людини, з'ясовуючи причини їх виникнення. Ця тематика займала домінантне місце в літературі кінця XIX – початку XX ст. У своїй комедії «про митця Гауптман починає тему, що панорамно опановує літературою зламу століть» [23, с. 68].

У постаті Гаррі Крамптона Ґ. Гауптман увиразнив духовно значущу людину, яка живе самотньо. Дійсність, в якій існує центральний персонаж п'єси «Колега Крамтон», несправедлива, вона принижує його, калічить його долю. Гама емоційних станів професора зумовлена лише справою, якою він займається. Живопис наповнює сенсом його існування, штовхає вперед до нового життя. З допомогою свого мистецтва професор впливає не тільки на зовнішній світ, але й на духовне життя своїх учнів. Він займається формуванням їх як особистостей. Гаррі Крамптон не відвертається від свого учня Макса Штрелера після його відрахування з академії. Цим фактом Ґ. Гауптман увиразнив недогматичність мислення художника. Загальні переконання, загальноприйняті норми не можуть вплинути на судження та поведінку професора, чий світогляд окреслений не трафаретними законами, а власними поглядами.

В комедії «Колега Крамптон» Ґ. Гауптман змалював прагнення особистості до індивідуальної свободи. Крамптон не може жити в примусі, рутині та строго регламентованій діяльності академії. Непристосованість митця до вимог середовища – головна причина Крамтонового потягу до спиртного. Незадоволення життям професор намагається розрадити чаркою. Художник заходить в борги, згодом втрачає сім'ю, квартиру, майстерню. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що в професора багато замовлень. При бажанні він швидко може вибратися зі скрутного становища. Тут Ґ. Гауптман наголосив на нездатності творчої людини переступити через свій талант та опуститися до дилетантського рівня. Мистецтво для Крамптона – його життя, творчою піднесеністю наповнені всі його помисли та сподівання.

Рухливість та легкість жанру української комедії кінця XIX – початку XX століть забезпечуються вдало побудованою інтригою, гіперболізованим окресленням окремих рис дійових осіб із використанням елементів буфонади, комічними ефектами із застосуванням мотивів упізнавання, епізодів викриття та підслуховування. Комедії І. Карпенка-Карого «Сто тисяч», «Чумаки», «Хазяїн», М. Кропивницького «Мамаша», М. Старицького «По-модньому», І. Франка «Рябина» характеризуються інтенсивним перебігом подій, емоційним напруженням, активними діями персонажів. У цих п'єсах автори змальовують хитромудрі вчинки, витівки життєрадісних постатей, розставляють для них підступні пастки, з'ясовують наслідки випадкових помилок і непорозумінь. Заплутані сюжетні лінії з динамічними конфліктами наприкінці творів розв'язуються ефектно, несподівано. Традиційність системи художніх засобів у змалюванні протистоянь тут виявляється в розгортанні конфлікту навколо центрального персонажа, якому протиставлені інші дійові особи. Звідси – закономірне твердження З. Мороза: «Конфлікти реалістичної української драми другої половини XIX ст. (п'єс І. Карпенка-Карого, І. Франка, кращих драм М. Кропивницького, М. Старицького, Панаса Мирного. – З. М.) є конфліктами типовими» [12, с. 10].

Принципи творення образної картини на сторінках комедій І. Карпенка-Карого, М. Кропивницького, М. Старицького, І. Франка, В. Винниченка вирізняються чітко продуманими вкрапленнями драматичних елементів. Ці особливості компонування художнього світу на зламі двох століть віддзеркалюють тенденцію до розширення художніх можливостей комедійного жанру. Незважаючи на поєднання в одному творі смішного і серйозного планів зображення, комедії українських драматургів істотно відрізняються від академічних трагедій. Поділяємо міркування З. Мороза, що, «на відміну від трагедії, комедія змальовує не сильні, а жалюгідні пристрасті;

життя її героїв переважно безглузде, смішне; основні її персонажі – комічні, хоч поряд з цим у комедії можуть бути характери сильні і серйозні, а не смішні» [12, с. 20].

Зображально-виражальні засоби, вибір персонажів, їхні імена та характеристики в українській комедії пройняті національним колоритом, тогочасними жартами і дотепами, мальовничими картинами народного побуту. Фольклорний струмінь у п'єсах І. Карпенка-Карого «Суєта», «Житейське море», М. Кропивницького «Помирились», «Пошились у дурні», «Супротивні течії», І. Франка «Учитель», «Майстер Чирняк», Панаса Мирного «Перемудрив» проявляється в мовленнєвій організації, що зумовлюється не тільки жанровими особливостями названих творів, а й використанням мови повсякденного спілкування, значного масиву розмовно-побутової лексики, емоційно-експресивних конструкцій.

В українській комедії окресленої доби домінує весела іронія, вишуканий народний гумор. І. Карпенко-Карий, М. Старицький, М. Кропивницький, І. Франко, Б. Грінченко змалювали багатогранний образ людини в її духовній неповторності, розкрили внутрішній світ дійових осіб, їхній характер засобами позитивного гумору. Глузлива оцінка хиб як окремих особистостей, так і дійсності загалом не має в п'єсах письменників Східної Європи різко негативного спрямування, їй невластива безжалісна сатира. Автори робили акцент не на виняткових особистостях, а на об'ємному окресленні житейських вад звичайної людини, всебічному змалюванні мотивів її вчинків та дій.

Модель світобудови у комедії І. Карпенка-Карого «Житейське море» характеризується антропоцентричністю. В естетичних вимірах драматурга людина – центр і найвища мета художнього пізнання. Вона трактується як унікальна, неповторна особистість, змальована в розмаїтих соціальних рамках. У творі «Житейське море» образ Івана Барильченка – цілісна модель, що відбиває глибини людської душі, літопис народної долі.

Характерна риса комедій Б. Шоу, О. Вайлда, Ґ. Гауптмана, М. Кропивницького, М. Старицького, І. Карпенка-Карого, І. Франка, В. Винниченка – розкриття краси людської душі не тільки з допомогою напруженої інтриги, а й завдяки переконливому психологізму. У п'єсах «Зброя й людина», «Людина та надлюдина», «Одруження», «Ідеальний чоловік», «Шлюк і Яу», «Колега Крамтон», «По ревізії», «Крути та не перекручуй», «Мартин Боруля», «Учитель» драматурги вели спостереження над вчинками, думками, почуттями комедійних персонажів. Цьому сприяє невелика кількість дійових осіб, висока сконцентрованість внутрішньої дії, розлогі ремарки, відтворення природних пристрастей. Становлення особистостей у комедіях характеризується високим динамізмом і напругою. Вони – негероїчні постаті, тому не прагнуть подвигу чи слави. Найістотнішим в їхніх характерах є змалювання боротьби за особистісну свободу, намагання по-новому осмислити парадоксальні явища дійсності, прискіпливий самоаналіз, в якому психологічне невід'ємне від морального. Таку специфіку розкриття внутрішнього світу людини спостерігаємо як у комедіях вищезгаданих драматургів, так і в реалістичних творах О. де Бальзака, Ґ. Флобера, В. Теккерея, П. Мирного, І. Нечуя-Левицького, В. Стефаника, О. Кобилянської, М. Коцюбинського.

Типологічні розбіжності в окресленні створених особистостей на сторінках комедій О. Вайлда, Б. Шоу, Д. Голсворсі, В. С. Моема, Ґ. Гауптмана, М. Старицького, І. Карпенка-Карого, М. Кропивницького зумовлені як особливостями індивідуального стилю кожного письменника, так і закономірностями функціонування національної літератури. Постаті Джона Ворзінґа, Алджернона Монкріффа, Артура Ґорінґа, капітана Блюнчлі, Джона Теннера, Октавіуса Робінсона, Райни Петкової, Ґрейс Тренфілд, Ленарда Чартеріса, Гаррі Крамптона, Івана Барильченка, Степана Крамарюка, Максима Кукси, Степана Дранка відображають традиції, культуру, мову, фольклорну образність своєї нації. Вони віддзеркалюють комічні форми протилежних поглядів, соціального становища своєрідних антиподів, діапазон яких охоплює різні рівні естетичного ідеалу англійського, німецького та українського народів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Доходимо висновку: комедії англійських, німецьких та українських драматургів на зламі XIX – початку XX століть поєднують зображення веселого і смішного, а також увиразнюють серйозні та важливі для суспільства проблеми. Центральні постаті п'єс вирізняються новизною мислення, пропонують новий шлях до щастя та внутрішньої гармонії. Загальноприйняті норми не можуть вплинути на думки, прагнення та вчинки дійових осіб, адже їхній світогляд окреслений не шаблонними законами, а власними поглядами. Перемога здорового глузду, чесності, вірності та доброти над неосвіченістю, моральною потворністю та духовною порожнечею отримала оригінальну інтерпретацію в комедійних творах. Провідне місце відведено світоглядному протистоянню.

Типологічні розбіжності в окресленні створених дійових осіб зумовлені особливостями індивідуального стилю письменників та закономірностями функціонування національної літератури. Центральні персонажі втілюють культуру, мову, традиції своєї нації.

Сутність образного світу на сторінках комедійних творів відображено за допомогою гумору, іронії, сатири, пародії, парадоксу. Значного поширення набула самохарактеристика, що дозволяла через мовну партитуру дійових осіб передати їх істинну суть.

Українські комедіографи відтворили внутрішній світ персонажів, їхній характер, спосіб мислення та поведінку засобами позитивного гумору. Письменники акцентували увагу не на виняткових особистостях, а на зображенні житейських вад звичайної людини, окресленні мотивів її вчинків. Людина та її доля – стрижневий об'єкт роздумів українських комедіографів порубіжної доби.

Список літератури:

1. Аникин Г. В., Михальская Н. П. История английской литературы / Геннадий Викторович Аникин, Нина Павловна Михальськая. – М.: Высшая школа, 1975. – 528 с.
2. Аникст А. Теория драмы на Западе во второй половине XIX века / А. Аникст. – М.: Наука, 1988. – 312 с.
3. Балашов П. С. Художественный мир Бернарда Шоу / Петр Степанович Балашов. – М.: Худож. лит., 1982. – 328 с.
4. Брудный А. О некоторых особенностях сатиры Шоу / А. Брудный // О мастерстве сатиры. – Фрунзе, 1960. – С. 153–169.
5. Вишинський В. Ґергарт Гауптман: жанрово-стильові особливості драми. Монографія / Володимир Вишинський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 174 с.
6. Дземидок Б. О комическом [пер. с польського С. Свяцкого] / Богдан Дземидок. – М.: Прогресс, 1974. – 224 с.
7. Захарченко А. В. Ідейно-художні шукання в українській драматургії кінця XIX – початку XX століття (проблематика, жанри, характери): дис.... канд. філол. наук: 10.01.01 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка / Алла Володимирівна Захарченко. – К., 2007. – 210 с.
8. Зимомря М. Модельний світ особистості у драмах Бернарда Шоу, Івана Франка, Володимира Винниченка. Монографія. – Дрогобич: Сурма, 2007. – С. 181–185.
9. Кирчів Р. Ф. Комедії Івана Франка / Роман Федорович Кирчів. – К.: Вид-во Акад. наук УРСР, 1961. – 100 с.
10. Летнянчин П. Особистість у драмах Бернарда Шоу, Івана Франка, Володимира Винниченка. Монографія / Петро Летнянчин. – Дрогобич: Сурма, 2007. – 192 с.
11. Малютіна Н. П. Українська драматургія кінця XIX – початку XX століття: аспекти родо-жанрової динаміки. Монографія / Наталія Малютіна. – Одеса: Астропринт, 2006. – 352 с.
12. Мороз З. П. На позиціях народності: Дослідження в двох томах / Захар Петрович Мороз. – Київ: Дніпро, 1971. – Т. II. – 480 с.
13. Мороз Л. З. «Сто рівноцінних правд». Парадокси драматургії В. Винниченка / Лариса Захарівна Мороз. – К.: Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, 1994. – 208 с.
14. Образцова А. Г. Драматургический метод Бернарда Шоу / Анна Георгиевна Образцова. – М.: Наука, 1965. – 316 с.
15. Працьовитий В. С. Національний характер в українській драматургії 20-30-х років XX століття / Володимир Степанович Працьовитий. – Львів: Ліга – Прес, 1999. – 282 с.
16. Соколянський М. Г. Оскар Уайльд: Очерк творчества / Марк Георгиевич Соколянский. – Киев – Одесса: Лыбидь, 1990. – 200 с.
17. Хороб С. Українська драматургія: крізь виміри часу (Теоретичні та історико-літературні аспекти драми) / Степан Іванович Хороб. – Івано-Франківськ: Лілея, 1999. – 199 с.
18. Хрестоматія з теорії драми. Особливості драматургічного мистецтва в історичному розвитку. Від античних часів до початку XIX століття / Упоряд. та статті про авторів Петра Петровича Нестеровського. – К.: Мистецтво, 1978. – 184 с.
19. Чижевський Д. Порівняльна історія слов'янських літератур: У двох книгах / Переклад з німецької / Дмитро Чижевський. – К.: ВЦ «Академія», 2005. – 288 с.
20. Шоу Б. Автобиографические заметки. Статьи. Письма / Пер. с англ.; составление А. Образцовой и Ю. Фридштейна, послесл. А. Образцовой / Бернард Шоу. – М.: Радуга, 1989. – 496 с.
21. Gordon D. J. Bernard Shaw and the Comic Sublime /David James Gordon. – London: Macmillan, 1990. – 218 p.
22. Henderson A. George Bernard Shaw: Man of the Century / Archibald Henderson. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1956. – 969 p.
23. Marx F. Gerhart Hauptmann / Friedhelm Marx. – Stuttgart: Reclam, 1998. – 403 S.
24. Shoeller B. Gelächter und Spannung: Studien zur Struktur des heiteren Dramas / Bernd Schoeller. – Zürich: Atlantis Verlag, 1971. – 139 S.
25. Worth K. Oscar Wilde / Katharine Worth. – New York: Grove Press, 1984. – 199 p.

Ступницкая Г.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

КОМЕДИЙНЫЙ ЖАНР В АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ И УКРАИНСКОЙ ДРАМАТУРГИИ: ЛИЧНОСТНЫЙ ДИСКУРС

Аннотация
В статье предпринята попытка проанализировать эволюцию нравственных исканий, личностные коллизии действующих лиц на страницах комедий английских, немецких и украинских драматургов конца XIX – начала XX веков. Выяснена роль юмора, иронии, сатиры, парадокса для обьективного изображения личностей. Охарактеризированы типологические совпадения и расхождения в изображении созданных комедийных персонажей. Освещены особенности диалогической и монологической речи центральных характеров комедийных произведений. Предпринята попытка определить индивидуально-неповторимые и типичные черты действующих лиц.
Ключевые слова: комедия, английская, немецкая и украинская драматургия, индивидуально-неповторимые и типичные черты действующих лиц, идейные разногласия, личностные коллизии персонажей, образ, комизм.

Stupnytska H.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

COMEDY GENRE IN ENGLISH, GERMAN AND UKRAINIAN DRAMA: PERSONALITY DISCOURSE

Summary
In the article the attempt is made to analyze the evolution of moral search, personal conflicts of the characters in the comedies of English, German and Ukrainian playwrights in the late nineteenth and early twentieth centuries. The author investigates the role of humour, irony, satire and paradox for the objective portrayal of personalities. Typological similarities and differences in the depiction of comedy persons are characterized. The peculiarities of dialogue and monologue speech of the main characters are shown. We have made an attempt to outline individual and typical character traits.
Keywords: comedy, English, German and Ukrainian drama, individual and typical character traits, differences of ideas, personal conflicts of characters, image, comicality.

УДК 159.923.2

ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВМІНЬ РОЗУМІННЯ ІНШЕМОВЛЕННЄВОГО ТЕКСТУ

Сухраменда Є.В.
Дрогобицький педагогічний ліцей

Стаття присвячена вивченню умов розвитку вмінь ліцеїстів читання та розуміння іншемовленнєвого тексту. Чинником розвитку індивідуальних можливостей учнів виступає особистісно-зорієнтоване навчання спрямоване на формування особистісних, індивідуальних здібностей ліцеїстів. Для розуміння змісту тексту у діалогічній взаємодії з ним вивчені рівні та етапи цієї взаємодії учня з текстом.
Ключові слова: особистісно-зорієнтоване навчання, саморозуміння, самокорекція, особистість, суб'єкт, суб'єктні зв'язки, об'єктивна реальність, діалогічна взаємодія.

Постановка проблеми. Особистісно-зорієнтованим є таке навчання, яке «надає кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності, розвивати Я-концепцію людини» [4, с. 38].

Принциповою відмінністю ОЗН є початкова й кінцева точки руху: не абстрактний учень, який рухається до наперед заданого зразка (ідеалу), сформованого відповідно до певної ідеології, на вимогу держави тощо, а «Я-майбутній» конкретної особистості, в якому реалізуються її сьогоднішні потенції, нахили, здібності, зацікавлення.

«Особистісно-зорієнтована освіта, – пише В. Сєриков, – не займається формуванням особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного виявлення і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу» [6, с. 77].

Таке розуміння сутності особистісно-зорієнтованого навчання обов'язковою його ознакою має суб'єкт-суб'єктні зв'язки між учителем і учнем. Відтак впровадження особистісно-зорієнтованого навчання вимагає переосмислення ролі всіх учасників освітнього процесу і самої його суті.

Вихідним положенням щодо місця і ролі ліцеїста у навчально-виховному процесі особистісно-орієнтоване навчання проголошує тезу: «Знеособлених знань не буває». Отже, проектування особистісно-зорієнтованої системи навчання передбачає виявлення і структурування суб'єктного досвіду учня, спрямованого розвитку в процесі навчання.

Все сказане дає нам можливість визначити **мету** нашого дослідження. Вона полягає в аналізі умов оптимального розвитку індивідуальних можливостей та здатностей особистості ліцеїста.

Об'єктом дослідження виступають інноваційні системи освіти, а **предметом** особливості особистісно зорієнтованого навчання ліцеїстів.

Ми визначили наступне **завдання** дослідження: вивчення особливостей впливу особистісно зорієнтованого навчання та розвиток вмінь розуміння іншемовленнєвого тексту ліцеїстами на уроках іноземної мови;

Мета дослідження та її завдання дали нам можливість визначити **методи** дослідження: аналіз літературних джерел, анкетування, аналіз продуктів діяльності, спостереження, математична обробка отриманих даних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку С. Васільєва до провідних принципів особистісно-зорієнтованого навчання належать: індивідуалізація навчання; принцип максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя; принцип спіралеподібної побудови навчального матеріалу; принцип постійної самооцінки учнями власної навчальної діяльності; принцип реалізації цілісного навчально-виховного процесу [2].

© Сухраменда Є.В., 2017

Є. Степанов визначає такі принципи особистісно-зорієнтованого підходу в педагогічній діяльності: принцип самоактуалізації; принцип індивідуальності; принцип суб'єктності; принцип вибору; принцип творчості й успіху; принцип довір'я і підтримки [5].

С. Подмазін такими вважає: принцип гуманізму, відповідно до якого визнається самоцінність особистості й освітній процес будується з урахуванням її потреб, інтересів, нахилів, можливостей, маючи за кінцеву мету допомогу в самореалізації;принцип реалізму: об'єктивна реальність, що існує поза свідомістю особистості, все ж залежить від неї, оскільки людина багато в чому виступає творцем дійсності; принцип діяльності: самореалізація особистості може відбутися тільки через діяльність: зовнішню (активна участь в усіх етапах навчального процесу) і внутрішню (рефлексія, самооцінка тощо);принцип діалогічної взаємодії: навчання є діалогом рівноправних суб'єктів – учня й учителя, а об'єктом виступає сам навчальний предмет [4].

А. Хуторський виділяє ряд принципів, що стосуються діяльності учня як суб'єкта навчального процесу: принцип особистісного цілепокладання учня- здобуття освіти кожним учнем відбувається на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, учень має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти – смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів тощо [8].

Наше дослідження полягає у розширенні та поглибленні організації особистісно-зорієнтованого навчання як чинника розвитку ліцеїста у навчально-виховному процесі.

Це експериментальне дослідження пов'язане з вивченням розвитку вмінь та навичок читання ліцеїстів шляхом діалогічної взаємодії з художнім текстом. Сутність процесу читання – це створення власних думок за допомогою думок інших людей (М.О. Рубакін); характеристики тексту виступають як програми комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння як побудови ним смислової структури (Н.В. Чепелєва); «метод діалогічного аналізу вчинку» (Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова) створює рефлексивну ситуацію; розуміння психологічної природи внутрішнього мовлення дає можливість учню заглибитися у процес саморозуміння (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, Вундт, І. Мальзман, Л. Морісет, А. Ньювел, Х.А. Сімон, Ж. Паже, Б.А. Фішер, Шилінг).

Побудований на основі ОЗН навчальний процес справді перетворює учня з об'єкта на суб'єкт діяльності, робить його творцем навчального шляху.

Виклад основного матеріалу. З діагностики цілепокладання ліцеїста ми розпочинаємо роботу. Проведене нами анкетування показало, що на думку ліцеїстів, метою навчання має бути: формування впевненості в собі, прагнення виявляти ініціативу, реформаторські здібності; заохочення незалежності і здатності «стояти на своїх ногах»; допомога в складанні іспитів; одержання консультацій з питань кар'єри та освіти; формування умінь застосовувати знання й навички для розв'язання нових проблем; сприяння формуванню характеру й особистості; формування прагнення стати творцем власної долі; допомога в осмисленні справжньої мети життя розуміння себе та самокорекції. Зміст навчання, людинознавчі предмети зокрема іноземна мова, повинна допомагати ліцеїстові знайти відповіді на ці його запитання.

В анкеті «Мої цілі» ліцеїсти навпроти кожної з цілей визначали її важливість за 5-бальною системою. Ми отримали такий результат:

– особистісні – осмислення цілей навчання, набуття віри в себе, свої потенційні можливості, їх реалізація;

– предметні – формування позитивного ставлення до предмета; знання основних понять, явищ і законів певної теми; вироблення умінь; вирішення типових чи творчих задач з теми;

– креативні – складання збірника задач; малювання картини;

– когнітивні – пізнання об'єктів довколишньої дійсності; вивчення способів вирішення можливих проблем; оволодіння навичками роботи з першоджерелами; постановка експерименту; проведення досліду;

– оргдіяльнісні – оволодіння навичками самоорганізації навчальної діяльності; уміння поставити перед собою ціль, планувати діяльність; розвиток навичок роботи в групі; освоєння техніки ведення дискусій.

Для аналізу діалогічної взаємодії учня ми використовували твори з англійської літератури (наприклад, оповідання O'Henry «The last leaf», «After 20 years», «The green door», «The gift of the magi», «Buried treasure», «Trimmed lamp», «The green door; O.Wilde «Mister Know All»; оповідання W.S.Maugham «Luncheon»; Jerome K. Jerome «Three men in a boat» та інші).

Нас зацікавила ціннісна орієнтація учнів на сам процес взаємодії з художнім текстом у навчальному процесі. Групі досліджуваних – 135 учнів X–XI класів. Вони повинні були оцінити за шкалою від –3 («ця причина для читання цього твору для мене зовсім неважлива») до +3 («ця причина була для мне дуже важлива при читанні цього твору»). Список орієнтацій на читання включав у себе різні цінності: цей твір є взірцем класики; дуже подобається герой; твір викликає сильний емоційний відгук; тут багато цінної інформації; цей твір проходять у школі; мене дуже турбує ця тема; переживаю за героїв, як за близьких мені людей; цей твір дуже відомий та інші.

Протоколи опитування піддавалися процедурі факторного аналізу з подальшою побудовою факторних структур на обрахуванням значень факторів для кожного твору.

У результаті факторного аналізу для ліцкїстів були визначено п'ять факторів, що визначають структуру ціннісної орієнтації на читання художньої літератури. Окреслені фактори відображають домінуючі орієнтири на художню літературу учнів. Однією з них є фактор пізнавальної орієнтації: «я багато чого дізнаюся нового про людські стосунки»; «можу взнати, як ведуть себе люди у критичних ситуаціях»; «тут я отримую багато цінної інформації».

Другим є фактор, пов'язаний з пошуками моральних ідеалів: «мене дуже хвилює тема цього твору»; «цей твір допоможе мені стати кращим»; «цей твір примушує мене замислитися над проблемами моралі».

Наступний фактор – бажання прилучитися до культурної спадщини: «цей твір допоможе мені краще зрозуміти історію»; «я вважаю цей твір високохудожнім»; «без знання цього твору я вважав би свою освіту недостатньою».

Ще один фактор, пов'язаний з впливом оточуючих на підлітка: «порада друзів»; «порада батьків»; «всі читають».

Наступний фактор – прагнення отримати емоційні переживання: «цей твір викликає у мене гострі відчуття»; «поведінка цього героя може бути для мене прикладом»; «цей твір викликає у мене сильне емоційне переживання»; «я переживаю за героїв, як за близьких мені людей».Цей фактор є найбільш цікавим, більше того, за своїм значенням є найбільш значущим у загальній структурі отриманих нами факторів. Той факт, що останній фактор найбільше представлений у структурі отриманих факторів, свідчить про те, що шкільна літературна освіта не спирається на досвід емоційного переживання учнями художнього твору. Більше того, не спрямована вона і на розвиток у підлітка рівня власно художнього сприймання тексту, що блокує розвиток особистісно-рефлексивного включення читача у діалогічну взаємодію з художнім твором.

Шляхом об'єктивного анонімного анкетування ми поцікавилися, яких же письменників і які твори хотів би читати (а не вивчати) наш сучасний ліцеїст? Подаємо рядки з їх відповідей: «твори, які допомагають нам зрозуміти сучасний світ»; «які вчать, як жити в сучасному світі»; «про наше сучасне суспільство», «твори, які б мали якийсь зв'язок з нашим повсякденним життям», «щоб осягнути повніше психологію наших людей, взаємовідносини у суспільстві»; «твори, які надихають на гарні вчинки, навчання»; «посилюють почуття патріотизму»; «сучасних письменників»; «які допомагають нам зрозуміти, наблизитись до пізнання інших людей та самого себе».

Зміст взаємодії ліцеїста з текстом включав також психологічний аналіз внутрішніх монологів, психологічний аналіз експресивного обліку дійових осіб та виразність психічних станів, аналіз портретних замальовок, парні та групові портрети, індивідуальні портрети, портрети, розроблені більш детально, соціально-психологічні портрети широкого діапазону, порівняльний аналіз портретів, аналіз характерів глибокого типологічного значення.

У своєму дослідженні ми використовували методики формування діалогічної взаємодії з художнім текстом, описані Я.Ф. Андреєвою [1].

Формування прийомів діалогічної взаємодії з художнім текстом здійснювалось з урахуванням специфіки сприймання, усвідомлення й розуміння таких текстів. Розуміння художніх творів варіативне, потребує більшої свободи інтерпретації смислу, ніж розуміння наукових та навчальних текстів. Тому головною психолого-педагогічною умовою формування прийомів діалогічної взаємодії є створення особливих комунікативних ситуацій, завдяки яким можуть виникати діалогічні читацькі реакції на текст.

Створення комунікативних ситуацій в процесі взаємодії учня з текстом здійснювалось у декілька етапів. На першому етапі формування установки на діалог із твором використано методику «гри в текст» Н.В. Чепелєвої [7].

Основна увага в цій методиці приділяється провідній думці твору, яка обговорюється в процесі обміну власними поглядами. Таким чином відбувається особистісне включення учня у твір, що сприяє більш глибокому його розумінню. Окрім вироблення в читачів установки на діалог із текстом, зазначена методика дає змогу оволодіти різними способами діалогічного спілкування залежно від мети і завдання.

На другому етапі формування ми використовували методику перерваного тексту, яка навчає учнів уміння прогнозувати, передбачати, сприяє розвитку емоційної спостережливості, чутливості й уважності. Усвідомлене використання прийому подальшого прогнозування змісту тексту – один із шляхів його розуміння. Формуванню вмінь визначити і висловлювати своє ставлення до тексту сприяла методика уповільнення процесу читання і створення колективного читача [1].

Передумовою наступного етапу взаємодії з текстом – відпрацювання набутих умінь діалогічного спілкування з текстом – став структурно-смисловий аналіз творів та аналіз рівня сприймання і розуміння їх читачами після першого самостійного прочитання. Вибір текстів зумовила їх яскраво виражена діалогічність. Відмінності в текстових характеристиках вимагали створення різної тактики навчання при збереженні тих самих прийомів.

У процесі формування прийомів діалогічної взаємодії з художнім текстом створювались такі комунікативні ситуації, які змушували ліцеїстів активно включатися в текст за допомогою рефлексивних дій спочатку вчителя, а згодом і них самих: ствердження, самооцінка, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, передбачення наявності властивості, установка на зміну якостей особистості, її поведінка, уточнення, прослідковування динаміки розвитку властивостей, сумнів, вираз упевненості, вияв різних сторін властивості, переосмислення власної позиції, роздуми, вказівка на складність проникнення у власну особистість та оцінювання себе з точки зору інших, прогнозування розвитку якостей, питання до самого себе, вказівка на ступінь розвитку властивостей.

У системі уроків з вивчення творів використано обґрунтований набір методичних прийомів: складання запитань до тексту, коментування визначених уривків, коментування авторських ремарок, методику уповільнення процесу читання і створення колективного читання індивідуальні письмові роботи, які не лише розвивають увагу читачів до тексту, вміння вчитуватись, реагувати на нього, а й надають можливість систематично перевіряти знання, аналізувати рух їхніх думок, отримувати інформацію про сприймання і розуміння тексту, характер і ступінь діалогічної взаємодії.

Не менш важливим завданням для розуміння змісту тексту у контексті діалогічної взаємодії з ним є завдання з інтерпретації тексту. В літературі відомі наступні рівні вказаної взаємодії учня з текстом [Л. Краснова]:

Діалогічний рівень (або підхід до тексту) – це з'ясування діалогу тексту зі світовою культурою, традиціями; **синхроністичний рівень** – передбачає вивчення перегуку твору зі своїм часом; **біографічний рівень** інтерпретації вимагає до-

сконального знання біографії митця; **характерологічний рівень** – це трактування головного героя-протагоніста, інших дійових осіб, мотивування їх учинків, пошуки прототипів, це і характер як носій концепту або конструктивної ідеї; **функціональний рівень** вивчення твору – це життя твору в часі, його функціонування раніше і тепер, згадки про нього, використання цитат з цього твору іншими митцями – свідоме й неусвідомлене, запозичення, впливи, епіграфи з твору; **асоціативний підхід** (рівень) до тексту повністю залежить від тезаурусу дослідника, його перед знань; **референційний підхід** має на увазі звернення автора до читача, проблему читача як реципієнта, зв'язок: адресат – адресант, апелятивну інтонацію, характер авторської модальності; **аналогічний** (ціннісний) **підхід** – веде до розуміння вічних, незмінних якостей (якщо вони віднайдені в тексті), які несе людству; **інформативний рівень** тексту – це наявність певної інформації – імпліцитної (прихованої, підтексту) і експліцитної (явної), це вивчення характеру інформації та її значення в пізнавальній спрямованості тексту; **хронотопний підхід** до тексту – вивчення ролі часу (історичного, художнього, умовного) і простору, інакше це – локально-темпоральний підхід. Текст характеризують три головні універсалії: Людина, Простір і Час; **емотивний рівень** тексту – це дослідження панівних емоцій твору, його загальної тональності.

Завдання, які використовували учні після прочитаного тексту полягали у наступному:

1. Оцінка прочитаного тексту. Досліджувані, після того, як прочитали текст, повинні були оцінити його за параметрами, які задаються спеціально розробленою для цього шкалою СД (семантичний диференціал) [3]. Досліджувані отримали бланк, у якому були вказані біполярні шкали – пари антонімів зі шкалою оцінок, які мають значення від +3 – максимальна вираженість якості до –3 максимальна вираженість протилежної якості. Учням необхідно було поставити знак «+» у тій частині шкали, яка з їх точки зору характеризувала текст, який вони прочитали.

У бланки увійшли параметри оціни, такі як емоційне забарвлення тексту (приємний – неприємний; сумний – веселий; насолода – відраза).

2. Трансформація тексту у цьому завданні досліджуваним запропоновано скоротити текст не менше як удвоє, але таким чином, щоби це не заважало його розумінню. Після проробленого скорочення необхідно було поставити себе у позицію дійової особи та вирішити проблему (конструктивно чи деструктивно).

3. Відновити пропущені фрагменти у реченнях прочитаного тексту.

За змістом фрагментів, які відновлює учень, можна судити про те, який предметний зміст він зафіксував у якості основи розуміння. У даному випадку проявляються функції особистісної рефлексії, які полягають у виборі значущої для підлітка інформації та її організація.

У результаті проведеного дослідження ми виділили етапи взаємодії учня з тестом, механізм та результати цієї взаємодії у контексті формування самовизначення учня. Перший крок – розуміння змісту тексту. Психологічним механізмом виступає ідентифікація учня з цим змістом. Результат розуміння – образ ситуації самовизначення. Другий крок – мислення. Психологічний механізм – аналітико-синтетична діяльність свідомості. Результат – ієрархічна структура образу ситуації. Третій крок – ауторефлексія. Психологічний механізм – діалог зі змістом тексту. Результат – визначення позицій щодо предмета рефлексій. Останній крок – самовизначення; механізм – проектування себе. Результат – створення образів та перспектив майбутнього.

Нами з'ясовано, що аналіз тексту ліцеїстами, за методикою Л. Краснової, (рівні взаємодії учня з текстом,) актуалізований з позитивним радісним змістом, відрізняється низькими якісними показниками розгорнутості. При цьому самоаналіз спрямований на визначення у самого себе різних особистісних переживань: радості, смутку, розчарування, самотності, спокою, сумнівів тощо. Аналіз, пов'язаний зі спокійним (описовим) змістом тексту, актуалізує значний потенціал творчого процесу самопізнання (розгорнутість, залученість, організованість). Емоційні переживання учнів мають позитивне забарвлення: почуття краси, дружби, симпатії, закоханості, спокою. Самоаналіз, у зв'язку з сумним твором, незначний за обсягом, але має високі якісні показники (розгорнутість, залученість) і супроводжується позитивними емоціями: переживання насолоди, спокою, споглядання. Осмислення себе, вмотивоване гнівними фрагментами у творах, спираються на середині якісні параметри (розгорнутість, залученість) і різноманітні переживання підлітків: від гніву до спокою, від спокою до радості.

У процесі аналіз утвору ліцеїсти прагнуть осмислити як власну категорію «Я», так і категорію «інші». В результаті переосмислення різних критичних ситуацій, внутрішньо особистісних конфліктів для них «відкриваються» нові якості в самих собі. Усвідомлюється важливість самоствердження не тільки перед іншими (однолітками, батьками, вчителями), але і перед самим собою. Таке самоствердження розвиває впевненість у собі, позбавляє комплексів, знижує демонстративність і стимулює становлення «егопозицій», які активізують особистісне зростання молоді.

Водночас, аналіз результатів взаємодії учня з текстом показав недостатню особистісну його включеність у взаємодію з текстом. Можливо це свідчить про недостатньо високий рівень власно художнього сприймання. При нерозвинутому художньому сприйманні твір учнями сприймається на побутовому рівні, як життєвий факт. Подібне наївно-реалістичне сприймання художнього твору блокує активну діалогічну взаємодію читача з художнім текстом та обмежує можливості розвитку його особисті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, якщо постіндустріальне суспільство ставить перед навчальним закладом завдання сформувати в учня певні компетентності, то саме особистісно-зорієнтоване навчання здатне прийняти цей виклик часу, оскільки воно: спирається на індивідуальні особливості школяра; враховує його цінності, інтереси, прагнення; створює умови для «випробування» в різних видах діяльності; реально перетворює учня на суб'єкта навчання.

Список літератури:

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів навичок діалогічної взаємодії з художнім текстом // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 31–37.
2. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. – К., 1998. – 240 с.
3. Краснова А. Текст як художня цінність / Л. Краснова // Українська мова та література. – 2006. – Число 11(171). – С. 5–6.
4. Подмазін С. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи.Технології / С.І. Подмазін // Педагогіка і психологія – 1999. – № 2. – С. 37–43.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М., 2003. – С. 154–182.
6. Сериков В. Личностно-ориентированое образование. Поиск новой парадигмы. – М., Изд-во «Логос» 1999. – 180 с.
7. Чепелева Н.В. Влияние смысловой организации текста на его понимание // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. – М., 1993. – С. 49–59.
8. Хуторской А. «Педагогическая инноватика»: учебное пособие – М.: Изд. центр Академия, 2008. – 256 с.

Сухраменда Е.В.
Дрогобыческий педагогический лицей

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦЕИСТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОГО ТЕКСТА

Аннотация
Статья посвящена изучению условий развития умений лицеистов читать и понимать иностранный текст. Фактором развития индивидуальных возможностей учеников есть личностно-ориентированное обучение направленное на формирование личностных, индивидуальных способностей лицеистов. Для понимания содержания текста в диалогическом взаимодействии с ним изучены уровни и этапи этого взаимодействия ученика с текстом.
Ключевые слова: личностно-ориентированое обучение, самопонимание, самокорекция, личность, субъект, субъектные связи, объективная реальность, диалогическое взаимодействие.

Sukhramenda E.V.
Drohobych Pedagogical Lyceum

PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION OF THE LYCEUM STUDENTS' AS A FACTOR OF ABILITY DEVELOPMENT AND UNDERSTANDING OF A FOREIGN TEXT

Summary
The article is devoted to the study of the lyceum students' ability development in reading and understanding of a foreign text. Personality-oriented education is a factor of individual development opportunities. It is also aimed at forming individual pupils' opportunities. To understand the meaning of the text in the dialogic interaction with it we examined the levels and stages of pupils' interaction with the text.
Keywords: personality-oriented education, self-understanding, self-correction, individual, subjective relationships, objective reality, dialogic interaction.

УДК 811.111'246.3

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ

Тимчук О.Т., Сеньків О.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті висвітлюються теоретичні положення щодо організації та функціонування прецедентних феноменів у сучасному дискурсі. З'ясовано типологічні ознаки вищезазначених явищ. Проаналізовано різні види засобів реалізації прецедентності. Виявлено особливості функціонування прецедентних феноменів у дискурсі. Розглянуто лінгвокультурний та прагматичний потенціал прецедентних одиниць.
Ключові слова: інтертекстуальність, прецедентний феномен, прецедентний текст, цитація, перифраза.

Постановка проблеми. В основі світобачення та світосприйняття народу лежить своя система когнітивних схем і соціальних стереотипів, які визначають особливості національності окремого індивіда й суспільства в цілому. Виходячи з того, що мова і культура розглядаються як форми існування свідомості суспільства, передумовою успішної міжкультурної комунікації є щонайбільший ступінь зближення когнітивних баз комунікантів.

Це, в свою чергу, відбувається через розширення сфери лінгвального простору, до якого належать вербальні засоби репрезентації національно-культурної специфіки мовної свідомості. Серед функціонально-значущих культурально-маркованих операційних одиниць лінгвального простору виділяються прецедентні феномени, які є носіями й актуалізаторами фрагментів культурно-зумовлених знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. С.Б. Сереброва доводить, що «прецедентні феномени, як складова частина понятійного апарату когнітивістики, є одним із проявів інтертекстуальності» [5, с. 4]. Прецедентні феномени, як сукупність знань, є складовою когнітивних схем у процесі сприйняття тексту і зумовлюють адекватне розуміння змісту повідомлення з інтертекстуальними включеннями. «Прецедентні феномени належать до національної когнітивної бази, у чому одностайні всі дослідники. Знання, закодовані в прецедентних феноменах, національно детерміновані, стереотипні і добре відомі представникам певного лінгвокультурного простору» [5, с. 7].

Розвиткові теорії прецедентності у різних її виявах присвятили свої дослідження такі лінгвісти, зокрема, як Ю.М. Караулов, Д.Б. Гудков, І.В. Захаренко, Д.В. Багаєва, Є.А. Нахімова, А.В. Маслова, В.В. Красних, Т.В. Крутько, С.Б. Сереброва, О.О. Селіванова, Р.С. Чорновол-Ткаченко, A. Goddard, J. Williamson та ін.

Вперше ввівши поняття прецедентного тексту, Ю.М. Караулов назвав прецедентними «тексти, що є (1) значимими для тієї чи іншої особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях, (2) що мають надособистісний характер, тобто є добре відомими широкому оточенню цієї особистості, разом з її попередниками й сучасниками, і, нарешті, такі, (3) звернення до яких поновлюється неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [3, с. 216].

Подальшого розвитку теорія прецедентності дістала у працях Д.Б. Гудкова, І.В. Захаренко, В.В. Красних, Д.В. Багаєвої, які не тільки ввели новий термін «прецедентний феномен» на позначення явища, проаналізованого Ю.М. Карауловим, але й визначили та класифікували різні вияви цього явища у дискурсі. Отже, одиницями системи прецедентних феноменів є прецедентний текст, прецедентне висловлювання, прецедентна ситуація і прецедентне ім'я. Усі названі феномени тісно взаємопов'язані між собою. Під час актуалізації одного з них може відбуватися актуалізація декількох інших. Прецедентний текст – це закінчений і самодостатній продукт мовленнєво-розумової діяльності, поліпредикативна одиниця; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його змісту; прецедентний текст добре знайомий будь-якому пересічному членові лінгвокультурного співтовариства; інваріант його сприйняття входить до когнітивної бази; звернення до прецедентного тексту багаторазово поновлюється в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні вислови або символи. Прецедентне висловлювання визначається як репродукований продукт мовленнєво-розумової діяльності; закінчена і самодостатня одиниця, яка може бути чи не бути предикативною; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його змісту; прецедентне висловлювання входить до когнітивної бази; прецедентне виловлювання неодноразово відтворюється у мовленні носіїв мови. До числа прецедентних висловлювань належать цитати у широкому розумінні цього терміну. Прецедентна ситуація – певна «еталонна», «ідеальна» ситуація, пов'язана з певними конотаціями; до когнітивної бази входить набір диференційних ознак прецедентної ситуації. Диференційні ознаки прецедентної ситуації стають універсальними, тоді як атрибути фігурують як її символи. Прецедентним ім'ям називають індивідуальне ім'я, пов'язане або з широко відомим текстом, що, як правило, належить до числа прецедентних, або з ситуацією, що є широко відомою носіям мови і виступає як прецедентна; це ім'я-символ, що вказує на деяку еталонну сукупність певних якостей [2, с. 106-108].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Подальше поглиблення і розвиток теорії прецедентності передбачає формування цілісного уявлення про особливості функціонального навантаження прецедентного тексту у дискурсі, що і визначило теоретичне значення роботи, а також її мету: з'ясувати типологічну специфіку та особливості функціональних виявів прецедентних одиниць.

Виклад основного матеріалу. Розрізняють декілька рівнів свідомості особистості, рівнів

© Тимчук О.Т., Сеньків О.М., 2017

прецедентності, а також наступні види прецедентних феноменів: автопрецедентні, соціумно-прецедентні, національно-прецедентні та універсально-прецедентні.

Автопрецеденти – це відображення у свідомості особистості певних явищ навколишнього світу, які мають особливе пізнавальне, емоційне, аксіологічне значення для цієї особистості, що пов'язано з особливими індивідуальними уявленнями, залученими у неповторні асоціативні ряди.

Соціумно-прецедентні феномени відомі будь-якому пересічному представникові певного соціуму і входять у колективний когнітивний простір.

Кожен соціум володіє певним набором предецентів, характерним тільки для нього.

Національно-прецедентні феномени відомі будь-якому пересічному представникові того чи іншого лінгвокультурного співтовариства і входять в когнітивну базу цього співтовариства.

Універсально-прецедентні феномени відомі будь-якому сучасному повноцінному homo sapiens і входять до універсального когнітивного простору людства [2, с. 102-104].

Отже, підсумовуючи, до суттєвих характеристик прецедентних феноменів Д.В. Гудков відносить: «персоніфікованість», еталонність, національну детермінованість, клішованість, аксіологічне маркування. Аксіологічне маркування, яке виражається у закріпленні за прецедентним феноменом певної оцінки за шкалою «добре – погано», тісно пов'язане з еталоном: прецедентні феномени виступають певними зразковими прикладами характеристик та вчинків і диктують моделі того, що потрібно чи не потрібно робити [2, с. 138-140].

Прецедентні феномени характеризуються поліфункціональністю, оскільки в них закладена можливість переосмислення та наповнення тексту новим змістом. Деякі дослідники вважають, що прецедентні феномени використовуються для здійснення певних завдань: естетичного, кумулятивного або історичного підтвердження правдивості або посилання на авторитет, інші, зокрема, такі як Г.Г. Слишкін, виділяють номінативну, ігрову, персуазивну та парольну функції прецедентних одиниць.

Використання у мові текстових ремінісценцій, особливо у поєднанні з обіграванням форми прецедентних феноменів, залучення алюзії, перифраз тощо – види мовної гри, що реалізують *лудичну (ігрову)* функцію аналізованих явищ. І.Е. Сніховська розглядає феномен мовної гри як такий, що тісно пов'язаний з експресивністю, в основі якої лежить нестандартність, яскравість форми, що і дозволяє мовній грі виступати засобом створення експресивного ефекту. Прагнення продуцента висловлювання, що включає в себе мовну гру, відчути самому і викликати у співрозмовника естетичне задоволення від вільного поводження з формою мовлення, обігравання як форми, так і змісту мовлення активно сприяє виразності мовлення. Можливість вираження одного і того ж змісту різними способами, а також наявність цілої низки змістів у однієї й тієї ж одиниці певного мовного рівня є свідченням асиметричного дуалізму мовного знака [8, с. 28]. Найповніше виявляючись у мові художньої літератури, особливо поезії, та народної творчості, у мові творів гумористичних жанрів (в епіграмах, пародіях, шаржах, підписах під малюнками тощо), явище мовної гри є досить помітною ознакою також усно-розмовного мовлення (в анекдотах, дотепах-експромтах і т. ін.), публіцистичного стилю, особливо в полемічно загострених творах, у заголовках газетних та журнальних публікацій [див., зокрема, про використання інтертекстуальних структур на матеріалі українського та російського публіцистичного дискурсу: 4; 6], у назвах теле- і радіопрограм, а останнім часом і в мові реклами, у назві товарів і т. ін. Мовна гра увиразнює або й створює таку особливість текстової структури, яка поєднує в собі лапідарність та афористичність з одночасною яскравістю форми та легкістю, а то й елегантністю подання інформації.

При апеляції до концепту прецедентного тексту за допомогою цитати лудична функція практично не відділяється від *номінативної*. Найчастіше використовується у номінативній функції такий вид текстової ремінісценції, як пряме цитування. Номінативне вживання текстових ремінісценцій тісно перегукується з такими стилістичними фігурами, як порівняння і перифраз (перифраз у цьому випадку виступає у широкому значенні, тобто як будь-яке непряме вираження змісту).

У більшості випадків передана ремінісценціями інформація цілком може бути актуалізована у свідомості адресата за допомогою стандартних мовних одиниць. Чим же мотивоване використання саме текстових ремінісценцій для номінації об'єктів, якщо є можливість використати з тією ж метою звичайні лексеми й фразеологізми, міцно закріплені в свідомості мовного колективу? Інколи відповідь полягає в бідності лексикону комуніканта, в його невмінні знайти власні засоби для вираження своєї думки. Але, головним чином, використання текстових ремінісценцій у номінативній функції мотивується прагненням мовної особистості до оригінальності, нестандартності вербального вираження стандартних реалій. Мовець шукає яскраві засоби для вираження своєї думки і використовує з раніше засвоєних текстів готові блоки-номінати, які вступають у синонімічні зв'язки з іншими номінатами. Більшість носіїв мови цілком здатні висловити свою думку стандартно, не вдаючись до концептів прецедентних текстів і, якщо апеляція до текстового концепту використовується у мові, то сприймати її треба не як свідчення невміння висловитися інакше, а як результат свідомого вибору між стандартними й нестандартними засобами вираження [7, с. 92-95].

Номінативне використання текстової ремінісценції приносить естетичну насолоду як адресатові, так і самому адресантові. Крім того, апеляція до концепту прецедентного тексту часто виконує роль емфази, виділяючи найбільш важливу частину висловлення. Як зазначають науковці, уживання ремінісценцій часто пов'язане з бажанням пожвавити текст знайомими образами, не претендуючи на власну оригінальність. Із цим пов'язані регулярні апеляції до прецедентних текстів, наприклад, у газетних заголовках [7, с. 95-96].

Найбільш вдалі випадки використання текстових ремінісценцій підхоплюються членами мовного колективу і стають об'єктом настільки

частого вживання, що поступово втрачають усяку оригінальність.

Ще одним фактором, що спонукає носія мови до номінативного вживання текстової ремінісценції, може стати прагнення уникнути вживання різких номінацій на позначення неприємних або небажаних для мовця реалій. У цьому випадку йдеться про евфемістичний ефект вживання прецедентних феноменів,що полягає в залученні до контексту одиниць «вторинної номінації з відносно позитивною конотацією, що використовуються для заміни прямих найменувань, вживання яких з соціально чи психологічно зумовлених причин вважається небажаним» [1, с. 5].

Одним із ключових моментів будь-якої колективної самоідентифікації є поділ на «своїх» та «чужих». Усяка культурна група прагне виробити свою систему ідентифікуючих ознак, що дозволяють відрізняти «своїх» від «чужих».

Текстову ремінісценцію, спрямовану на доказ або емфатизацію приналежності адресанта мови до тієї ж групи (соціальної, політичної, вікової і т.п.), що і адресат, називають *парольною* апеляцією до прецедентного тексту в дискурсі. Наявність свого унікального корпусу прецедентних текстів є ознакою наявності у членів групи почуття групової ідентичності. Апеляція до цього корпусу служить подальшій інтеграції усередині групи, оскільки, рефлектуючи доречність/недоречність уживання ремінісценцій з певним партнером, індивід несвідомо засвоює межу між «своїми» і «чужими».

Використання парольного потенціалу концепту прецедентного тексту характерне для свідомо маніпулятивних жанрів, таких як політичний виступ або реклама.

Елемент парольності завжди присутній у такому різновиді текстової ремінісценції, як продовження. Автор, створюючи продовження популярного літературного твору, розраховує, що задоволення, яке читач відчув від знайомства з текстом-джерелом, послужить стимулом до його прагнення ознайомитися із продовженням. У заголовку тексту-продовження, як правило, цитуються елементи тексту-джерела (найчастіше – це імена героїв), що є одним із аспектів прецедентності тексту.

Ступінь володіння концепту прецедентного тексту парольним потенціалом є важливою культурною характеристикою як самого концепту, так і колективу, для якого цей текст є прецедентним [7, с. 106-113].

Основне положення *персуазивної* функції – здійснення впливу на адресата – забезпечується тим, що прецедентний текст володіє певним рівнем авторитетності, до чого і апелює адресант. Особливо яскраво персуазивна функція прецедентних феноменів реалізується у сучасному медійному політичному і рекламному дискурсі з метою переконання комунікативного партнера у своїй точці зору.

«Апеляція до концепту прецедентного тексту в персуазивній функції є спробою провести паралель між подіями, описаними в тексті, і актуальною для комунікантів ситуацією, тобто саме те, що в юриспруденції називається посиланням на прецедент» [7, с. 102].

При використанні позатекстових аспектів прецедентності в якості аргументу текст сприймається не як авторське слово, що містить у собі певний набір посилань до реципієнта, але як артефакт культури, що був створений і існує за певних обставин. Особливо важливим стає цей фактор при міжкультурному спілкуванні, оскільки і авторитет і, відповідно, персуазивний потенціал тих самих прецедентних текстів у різних культурах може бути зовсім різним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Лінгвокреативна діяльність людини організована таким чином, що когнітивні механізми створюють можливість варіювання асоціативних зв'язків, які актуалізуються нестандартним використанням мовного знака, відповідно до комунікативних потреб. Використовуючи прецедентні феномени з метою ретроспекції або акумуляції інформації, автор посилається на прецедентну ситуацію, що дозволяє актуалізувати в свідомості реципієнта його асоціативний ряд. Це також є свідченням взаємозв'язку і взаємовпливу різних типів маніфестації прецедентності у дискурсі. З'ясувавши, що прецедентні феномени характеризуються поліфункціональністю, нами було розглянуто лудичну, номінативну, персуазивну та парольну функції. Перспективи подальших досліджень вбачаються в дослідженні аксіологічної, характеризаційної, організаційної, контактновстановлюючої та комунікативної функцій прецедентних одиниць.

Список літератури:

1. Великорода В.Б. Семантичні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів в англійській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Віра Богданівна Великорода. – Львів, 2008. – 20 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Носова Л. Інтертекстуальні структури в мові сучасного публіцистичного дискурсу / Л. Носова, Т. Терновська // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Філологічні науки. – 2000. – № 4. – С. 203-207.
5. Сереброва С.Б. Прецедентні феномени в дискурсі сучасних ЗМІ: проблема функціонування і реалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Російська мова» / Світлана Борисівна Сереброва. – Дніпропетровськ, 2009. – 19 с.
6. Синельникова Л.Н. Современный публицистический заголовок как текст в тексте / Л.Н. Синельникова // Функциональная лингвистика: Прагматика текста. – Симферополь, 1997. – С. 152-154.
7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 141 с.
8. Сніховська І.Е. Механізми, засоби та прийоми мовної гри в сучасній англійській мові: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.10.02.04 «Германські мови» / Ірена Едуардівна Сніховська. – Житомир, 2004. – 218 с.

Тымчук Е.Т., Сенькив О.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация
В статье освещаются теоретические апекты организации и функционирования прецедентних феноменов в современном дискурсе. Определены типологические признаки вышеуказанных явлений. Проанализированы различные виды средств реализации прецедентности. Выделены особенности функционирования прецедентных феноменов в дискурсе. Рассмотрены лингвокультурный и прагматический потенциалы прецедентних единиц.
Ключевые слова: интертекст, прецедентный текст, прецедентный феномен, цитация, перифраза.

Tymchuk O.T., Sen'kiv O.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FUNCTIONAL ASPECT OF PRECEDENT TEXTS

Summary
The theoretical aspects of organization and functioning of precedent phenomena in modern discourse are considered in the article. The typological characteristics of these phenomena have been defined. Various means of implementation of the notion of precedention have been analyzed. The specific features of functioning of precedent phenomena in discourse have been distinguished. Linguistic and cultural as well as pragmatic potential of precedent units have been investigated.
Keywords: intertext, precedent text, precedent phenomena, quotation, periphrasis.

УДК 37(477)

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ВИКЛАДАЧІВ ПОЛТАВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ СЕМІНАРІЇ (І. І. СЛУЧЕВСЬКИЙ, П. С. ПОПОВ)

Тонконог І.В.
Київський національний торговельно-економічний університет

Предмет дослідження автора – питання професійної підготовки вчителя, вимог до його особистісних та професійних якостей, необхідності наявності в нього загальнолюдських та професійних якостей, які обстоювали викладачі Полтавської духовної семінарії І.І. Случевський, П.С. Попов. Викладачі семінарії визначили умови, за яких повинна відбуватися професійна підготовка педагога: наявність свободи в здійсненні педагогічної діяльності; озброєння психолого-педагогічними, методичними та фаховими знаннями, вміннями та навичками майбутнього педагога; оволодіння кращими ідеями вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, філософів щодо підготовки вчителя; існування вчительських бібліотек та педагогічних музеїв як засобу самоосвіти. Напрями професійної підготовки, висунуті діячами освіти Полтавщини, які не втрачають актуальності на сучасному етапі: підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (вивчення викладачами педагогічного досвіду, ознайомлення з найновішими досягненнями науки і техніки, технології і перспективи їх розвитку; розробка навчально-методичних матеріалів, призначених для використання при підготовці вчителів). Автор доводить, що викладачі семінарії у своїх педагогічних поглядах на професійну підготовку вчителя спирались на ідеї К.Д. Ушинського.
Ключові слова: вчитель, професійна підготовка, педагогічна діяльність, педагогічна практика.

Постановка проблеми. Парадигма сучасної освіти, орієнтована на вияв індивідуальності суб'єктів педагогічної взаємодії, вимагає від особистості педагога ґрунтовної теоретичної підготовки, соціальної зрілості, розвитку його творчого потенціалу.

Однак, яка показує практика, навчальний процес у педагогічному виші не створює масштабного простору для самореалізації творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя. Перевантаження студентів обсягом навчального матеріалу, недостатній розвиток у них навичок самостійної творчої діяльності, зниження відповідальності за результати своєї праці, недостатня реалізація компетентнісного підходу призводить до несформованості у студентів необхідних компетенцій, часом – до психологічної непідготовленості до педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим одним з актуальних завдань є розробка сучасної концепції цілісної підготов-

© Тонконог І.В., 2017

ки вчителів, яка б поєднувалася з інноваційними процесами, що відбуваються у вищій освіті, була створена з урахуванням історичного досвіду й теоретичних основ, які ґрунтуються на кращих ідеях учених, педагогів, громадських діячів, які працювали в різні історичні періоди розвитку нашої держави.

Важливу роль в оновленні змісту професійної підготовки вчителя, підвищення його фахового рівня відіграє звернення не лише до інноваційних здобутків розвитку сучасної світової теорії та практики освіти, а й до історичного досвіду вітчизняної педагогічної теорії і практики. Ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка й творче осмислення накопиченого освітянського досвіду організації підготовки вчителів у різних типах навчальних закладів України у XIX – до 1917 р. у регіональному вимірі Полтавщини, яка стала колискою для виплекання плеяди видатних українських педагогів (Я.П. Козельський, М.В. Остроградський, В.А. Євтушевський, К.М. Щербина, М.М. Боголюбов, М.В. Гоголь, Г.Г. Ващенко, В.Г. Короленко, А.С. Макаренко, М.В. Остроградський, Ф.І. Симашко, В.О. Сухомлинський), по-перше, зреалізує важливий і затребуваний нині напрям у вивченні історії України – дослідження регіоналістики, яка відбиває масштаби своєрідності нашої багатонаціональної держави; по-друге, дасть змогу реконструювати спектр тогочасних поглядів регіональних маловідомих педагогів, релігійних, громадських діячів краю, які, однак, істотно впливали на організацію і специфіку освітньої справи на Полтавщині, на методи і способи формування вчителів. Адже як зазначає професор-історик І. Іванченко, комплексне вивчення історії регіонів, глибокий аналіз специфіки й особливостей усіх територіальних та етнічних спільнот України, їхньої культури, традицій, духовних потреб набуває сьогодні виняткового значення. Додамо, що результати таких досліджень дають підстави і для окреслення регіональної своєрідності освітніх процесів, і для доказових узагальнень їх значущості у творенні розмаїття культурних виявів у загальнодержавному вимірі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний матеріал з проблеми діяльності навчальних закладів Полтавського краю, в тому числі й підготовки дівчат до учительської професії і роботи гувернанткою, містять праці О.Ю. Ільченко, Л.П. Клеваки (жіночі навчальні заклади у другу половину XIX – на початку XX ст.) [5], Г.Г. Яковенко (домашні учителі та їхня підготовка у Полтавській губернії (XIX – початок XX ст.), Л.І. Білої, С.М. Кікто (організація земської освіти на Полтавщині (друга половина XIX ст. – початок XX ст.) [4], В. Я. Ревегук, О.В. Дяченко (проблема національної освіти на Полтавщині на початку XX століття) [1], Ю.С. Капшук (виховна діяльність середніх навчальних закладів Полтавської губернії у другій половині XIX – початку XX ст.), В.Ю. Філіппович, В.В. Пилипенко (недільні школи у просвітницькій діяльності громади Полтави) та інших науковців.

Окремим аспектам досліджуваної проблеми присвячено розвідки А.А. Чернова, П.А. Кравченка, Г.М. Білик, О.П. Єрмака, А.М. Москаленка, В.В. Швеця та інших. Фрагментарно здійснення професійної підготовки жінок у Полтавській губернії аналізували в своїх статтях Т.О. Благова, В.М. Василенко, В.Н. Жук, Н.К. Кочерга, П.І. Мазанов, І.М. Петренко, Т.В. Тронько та інші дослідники.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз історико-педагогічних джерел аргументовано свідчить про те, що поза увагою науковців залишилися актуальні питання системи освіти Полтавщини середини XIX – початку XX ст., серед яких і розкриття особливостей підготовки учителів в різних навчальних закладах регіону, підготовку гувернанток у Полтавському інституті шляхетних дівчат, вчителів у Полтавському кадетському корпусі, учительському інституті, учительських школах, ідеї професійної підготовки педагога в спадщині викладачів закладів Полтавщини.

Отже, об'єктивна потреба сучасної національної школи у вдосконаленні професійно-педагогічної підготовки вчителя, а також необхідність відродження і втілення в практику кращих педагогічних ідей та здобутків, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми «Педагогічні погляди на підготовку вчителів викладачів Полтавської духовної семінарії (І.І. Случевський, П.С. Попов)».

Формулювання цілей статті: визначення вимог до вчителя, сутності, виділення складників професійної підготовки вчителя у творчій спадщині викладачів Полтавської духовної семінарії І.І. Случевського, П.С. Попова.

Виклад основного матеріалу. Необхідність вдосконалення професійної підготовки вчителя доводили викладачі Полтавської духовної семінарії: І.І. Случевський, П.С. Попов. Викладачі закладу були одностайними в тому, що вчитель повинен бути не лише обізнаним у своїй галузі, а й мусить навчитися збагачувати духовне життя своїх вихованців, формувати потребу в самовдосконаленні.

Цінними вважаємо також погляди на підготовку вчителя викладача Полтавської духовної семінарії П.С. Попова.

Попов Петро Степанович (1858–1908) народився в сім'ї священика в Старовіровці Константиноградського повіту. Був одним з найкращих учнів Полтавської духовної семінарії, після закінчення якої продовжував навчання в Київській духовній академії. 22 роки працював викладачем історії у Полтавському жіночому єпархіальному училищі, в Полтавській семінарії викладав «Огляд філософських учінь». Залишив рукопис «Курс історії російського народу».

Коло інтересів вченого стосувалось не лише питань вітчизняної історії, а й історії жіночої освіти. П.С. Попов обстоював концепцію підготовки жінки-вчителя, яка буде конкурувати з чоловіком, не поступатиметься йому в літературі, мистецьких уподобаннях. Ідеал його вчителя – жінка, яка має глибокі знання, творчі здібності, розвинене оригінальне мислення, сама уміє знаходити в собі опору та втіху, здатна керувати собою, своїм станом, має любов до науки, до праці, розвинений світогляд, гуманно ставиться до учнів, постійно турбується про них.

Цікавими є ідеї вченого щодо підготовки жінок в різних закладах, зокрема, в пансіонах

шляхетних дівчат, які даватимуть не лише академічну освіту, а й здійснюватимуть естетичне й етичне виховання. П.С. Попов підкреслював: «У підготовці вчителя важливим є запас цікавих ідей та формування переконань» [8, с. 833]. Як і К.Д. Ушинський, головною заслугою викладача він вважав уміння виховувати своїм предметом, здатність передавати любов до нього.

Викладач наголошував на важливості ораторського мистецтва у підготовці вчителя, яке формується не лише під час вивчення риторики, а здебільшого рідної мови, оскільки «...слово – могутнє знаряддя думки, але слово своє, рідне, близьке не лише розуму, а й серцю....» [там само, с. 833]. Квінтесенцією його концепції педагогічної діяльності була теза: «Найголовніше – не лише те, що викладається, а як це робиться» [там само, с. 833].

Отже, П.С. Попов найбільшої значущості в професійній підготовці вчителя надавав професійній компетентності, здатності до творчості, культурі мовлення, любові до учнів та до своєї професії.

Цікавими та актуальним в контексті означуваної проблеми є ідеї Івана Івановича Случевського (1859-1900), викладача Полтавської духовної семінарії, який також народився в сім'ї священика в с. Карачева Орловської губернії. Після закінчення Орловської семінарії, потім Київської духовної академії працював у семінарії 17 років (з 1883 року), викладав св. письмо та мову в Полтавській духовній семінарії, водночас (1895–1896) викладав географію у Полтавському духовному училищі.

У методичних труднощах вчителя І.І. Случевський бачив серйозну філософську й наукову проблему. Його педагогічні погляди багато в чому визначалися моральними й соціальними позиціями, викладач бачив в педагогічній справі своє покликання й обов'язок. Він був не тільки талановитим викладачем, а й наставником молоді, який виховував у юнацтва віру в процвітання народу, прищеплював любов до наукового пізнання, прагнення до духовної досконалості. Під час наукового пошуку нами встановлено, що вся суспільно-педагогічна діяльність І.І. Случевського була присвячена народній освіті, сприяла оптимізації навчально-виховного процесу закладу. На думку його колеги, викладача Д. Нарциссова, І. Случевський був «...невтомним трудівником, знавцем своїх предметів, справедливим учителем, уроки якого відрізнялися глибиною думки, переконливістю, точністю викладу. При цьому І. Случевський турбувався про рівень розвитку учнів. При оцінці відповідей дотримувався правила, щоб маловстигаючі учнів самі усвідомлювали свої недоліки, опитував їх довго, ніколи не відмовляв учню в проханні покращити свою успішність» [7, с. 792-793]. Вихованці семінарії згадували: «...був високого зросту, стрункий, красивий, з виразними очима, правильними рисами обличчя, приємним мовленням, одягнений завжди в охайний одяг, він справляв враження солідної та серйозної людини. Мав блискучі здібності до наук та гарне почуття гумору. Даровитий викладач з любов'ю ставився до вивчення свого складного предмета. Він не задовольнявся творами, які написані російською мовою, вивчав першоджерела мовою оригіналу. У ставленні до учнів тримався з гідністю, але не гордо, відрізнявся терпінням та витримкою, його важко було роздратувати неправильною відповіддю» [там само, с. 779].

Велику увагу І.І. Случевський при формуванні майбутнього вчителя звертав на виховання гуманізму, глибокої поваги до людської особистості. Він вимагав майстерного педагога, який має низку обов'язкових якостей: правдивість, чуйність, сміливість, завзятість і наполегливість у досягненні поставленої мети. На думку І.І. Случевського, ідеал вчителя – працівник, який палко любить свою справу, дбайливо ставиться до вихованців, формує їх духовність, має загальнолюдські якості та розвиває їх в учнів. Викладач ратував за недільні педагогічні читання та ініціював них, вбачаючи в цьому не лише покликання вчителя, а й можливості для його подальшого розвитку та самовдосконалення.

І.І. Случевський був автором підручника «Руководство к изучению теории словесности по лучшим образцам», за яким навчались учні гімназій, духовних семінарій, єпархіальних училищ, які готувалися стати вчителями. Підручник був важливим методичним засобом у справі методичної підготовки вчителів. У передмові до підручника його автор вказував на те, що при його створенні використовувались кращі ідеї вітчизняних методистів В.І. Водовозова, В.Я. Стоюніна, проте ознайомлення з його змістом дало нам підстави стверджувати, що його автор оригінально підходив до вирішення питань методики аналізу художніх творів [9, с. 3].

Як і В.І. Водовозов, В.Я. Стоюнін, І.І. Случевський був прихильником нових методів навчання, і перш за все аналітико-синтетичного звукового методу навчання грамоті, пояснювального читання і наочного навчання. Він також звертав увагу вчителя на необхідність правильного використання методу бесіди, який повинен, на його думку, широко застосовуватися в школі. Виключно важливе місце викладач відводив вправам як найважливішому методу закріплення навчального матеріалу.

Зміст підручника «Руководство к изучению теории словесности по лучшим образцам» І.І. Случевського було спрямовано на ознайомлення вчителів з методикою проведення уроків літератури, в основу якого було покладено аналіз зразків літератури та тлумачення основних понять теорії літератури. Крім теорії поезії, у книзі великий розділ присвячено «теорії прози». У цьому розділі вміщено відомості про жанри прозових творів, подано їх характеристику, історичні твори й вимоги до написання творів та переказів учнями. Посібник мав чітку структуру, логіку викладу: після вступних розділів, присвячених розбору особливостей мови й будові літературних творів, детально з'ясовувалися відмінності між прозою і поезією.

І.І. Случевський запропонував оригінальну програму викладання російської словесності, намагався внести в підручник найбільші цікаві та значущі твори. Ідейний аналіз творів підпорядкований у нього найчастіше вивченню теорії та історії літератури. Спрощений ідейно-тематичний підхід до аналізу окремих творів у підручнику поєднувався з вдалими зразками розбору, цікавими порівняннями.

Зміст підручника І.І. Случевського було спрямовано на те, щоб майбутній учитель міг розвинути самостійну роботу думки учнів, на ознайомлення на матеріалі обраних літературних текстів з поняттями теорії літератури, формування вміння критично аналізувати ці тексти в ідейному й художньому плані.

І.І. Случевський у своєму підручнику запропонував новий метод у викладанні теорії літератури в школі: спостереження над текстом, які проводилися за допомогою запитань вчителя. За допомогою цього методу учні вчилися самостійно робити висновки про літературний твір [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, як бачимо, викладачі Полтавської духовної семінарії І.І. Случевський, П.С. Попов у своїх поглядах на підготовку вчителя, методичних пошуках були послідовниками ідей кращих вітчизняних науковців: К.Д. Ушинського, В.Я. Стоюніна, В.І. Водовозова. Всі педагоги вимагали від учителя любові до своєї справи й дітей, творчих пошуків нових методів і прийомів у навчанні та вихованні. Викладачі вважали, що без педагогічного такту вчитель ніколи не буде добрим вихователем-практиком. Проте кожен з представників педагогічної думки регіону досліджуваного періоду намагався внести щось своє у розуміння феномена професійної підготовки вчителя. Як і К.Д. Ушинський, П.С. Попов дав глибоку й об'єктивну оцінку жіночій праці на освітянській ниві, вважаючи, що жінки здатні до цієї справи так само, як і чоловіки. Обстоюючи ідеї В.І. Водовозова, І.І. Случевський ратував за поглиблення методичної підготовки вчителя, подав новий шлях викладання теорії словесності, який ґрунтувався на аналізі зразкових творів. Теорія словесності для майбутніх вчителів стала предметом, який сприяв кращому читанню літературних текстів. Ці ідеї викладачів Полтавської духовної семінарії є актуальними й сьогодні.

Ґрунтовне вивчення спадщини викладачів Полтавської духовної семінарії дало змогу нам визначити умови, за яких повинна відбуватися професійна підготовка педагога: наявність свободи у здійсненні педагогічної діяльності; озброєння психолого-педагогічними, методичними та фаховими знаннями, вміннями та навичками майбутнього педагога; оволодіння кращими ідеями вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, філософів щодо підготовки вчителя; існування вчительських бібліотек та педагогічних музеїв як засобу самоосвіти; інтегративний підхід до розробки навчальних програм, що формувало в майбутніх вчителів якісно нові знання, які характеризувалися вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності.

Стаття не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, зокрема аналізу спадщини інших випускників тимчасових курсів Полтавщини початку XX ст. – Ф. Зубковського, М. Степанова, П. Степнова, В. Валдайського, І. Коломийцева, О. Бистрової та ін.

Список літератури:

1. Дяченко О.В. Розвиток освіти на Полтавщині на початку 60-х рр. XIX ст. / О.В. Дяченко // Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події, постаті. – 2012. – Вип. 10. – С. 65-77.
2. Из воспоминаний о Петре Степановиче Попове // Полтавские епархиальные ведомости. – 1908. – № 34. – С. 1292-1296.
3. Известия о состоянии семинарии и духовных училищ Полтавской епархии по извлечению из отчета графа Д.А. Толстого // Полтавские епархиальные ведомости. – 1878. – № 7. – С. 353-358.
4. Кікто С.М. Просвітницько-виховна діяльність земств Полтавської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.): дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.М. Кікто. – Полтава, 2016. – 274 с.
5. Клевака Л.П. Навчально-виховна діяльність жіночих навчальних закладів Полтавської губернії (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Клевака. – Харків, 2014. – 20 с.
6. Лисовский И. Петр Степанович Попов (некролог) Лисовский И. Петр Степанович Попов (некролог) / И. Лисовский // Полтавские епархиальные ведомости. – 1908. – № 28. – С. 1126-1130.
7. Нарциссов Д., Терлецкий В. Иван Иванович Случевский (некролог) / Д. Нарциссов, В. Терлецкий // Полтавские епархиальные ведомости. – 1900. – № 18. – С. 773-797.
8. Попов П.С. Женское образование в России / П.С. Попов // Полтавские епархиальные ведомости. – 1898. – № 22-23. – С. 785-796; № 24. – С. 823-837; № 25. – С. 870-887.
9. Случевский И.И. Руководство к изучению теории словесности по лучшим образцам / И.И. Случевский. – Ставрополь: Типография Т.М. Тимофеева, 1888. – 228 с.
10. Случевский И.И. Отрадный факт искреннего сочувствия месту русской славы и церковной школы на нем / И.И. Случевский // Полтавские епархиальные ведомости. – 1891. – № 1. – С. 18-24.
11. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: в 11-ти т. – М., 1949. – Т. 6. – С. 189. – 302 с.

Тонконог И.В.
Киевский национальный торгово-экономический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОЛТАВСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ (И.И. СЛУЧЕВСКИЙ, П.С. ПОПОВ)

Аннотация
Предмет исследования автора – вопрос профессиональной подготовки учителя, требований к его личностным и профессиональным качествам, необходимости наличия у него общечеловеческих и профессиональных качеств, которые отстаивали преподаватели Полтавской духовной семинарии И.И. Случевский, П.С. Попов. Преподаватели семинарии определили условия, при которых должна происходить профессиональная подготовка педагога: наличие свободы в осуществлении педагогической деятельности; вооружение психолого-педагогическими, методическими и профессиональными знаниями, умениями и навыками будущего педагога; овладение лучшими идеями отечественных и зарубежных психологов, педагогов, философов по подготовке учителя; существование учительских библиотек и педагогических музеев как средства самообразования. Направления профессиональной подготовки, выдвинутые деятелями образования Полтавской области, которые не теряют актуальности на современном этапе: повышение квалификации педагогических кадров (изучение преподавателями педагогического опыта, ознакомление с новейшими достижениями науки и техники, технологии и перспективы их развития, разработка учебно-методических материалов, предназначенных для использования при подготовке учителей). Автор доказывает, что преподаватели семинарии в своих педагогических взглядах на профессиональную подготовку учителя опирались на идеи К.Д. Ушинского.
Ключевые слова: учитель, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, педагогическая практика.

Tonkonog I.V.
Kyiv National Trade and Economic University

PEDAGOGICAL VIEWS ON THE PREPARATION OF TEACHERS IN POLTAVA SEMINARY (I.I. SLUCHEVSKIY, P.S. POPOV)

Summary
The subject of the author's investigation – the question of professional preparation of a teacher, demands to his personal and professional qualities, the necessity of generally personal and professional qualities that defended the teachers of Polatava seminary I.I. Sluchevskiy, P.S. Popov. The teacchers of seminary denoted the conditions that sholud be provivded while professional preparation of a teacher: the presence of liberty in pedagogical activity; arming with psychological-pedagogical, methodical and specialized knowledge, abilities and skills of a future teacher; acquirement of best ideas of native and foreign psychologists, teachers, philosophers according to preparation of a teacher; presence of teachers' libraries and pedagogical museums as a method od self-education. Directions of professional preparation pulled out by figures of education of Poltava region that do not waste their actuality at the modern stage: arising of qualification of pedagogical staff (studying by the teachers of pedagogical experience, getting acquaintance with new achievements of science and technique, technology and perspectives of their development; the development of educational pedagogical materials dedicated to using in preparation of teachers). The author proves that the teachers of the seminary in their pedagogical views as for professional preparation of a teacher based themselves upon the ideas of K.D. Uschinskiy.
Keywords: a teacher, professional preparation, pedagogical activity, pedagogical ideas practice.

УДК 811.111'373.7:050(410):004

СПЕЦИФІКА ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ (НА ПРИКЛАДІ БРИТАНСЬКИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗМІ)

Удяк Г.І., Петриця Л.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті на матеріалі сучасних британських електронних видань розглянуто особливості вживання англійських фразеологізмів. Наведено приклади фразеологізмів, які вживаються у різних сферах життєдіяльності людини (економічній, суспільно-політичній, спортивній, юридичній, релігійній, освітній, науковій, сільськогосподарській тощо); пов'язані з традиціями, звичаями та обрядами англійського народу, а також з реаліями та історичними фактами, біблійними оповіданнями, античною культурою та міфологією; взяті з творів як англійської, так і зарубіжної літератури. Виокремлено семантичні, лексичні, синтаксичні, морфологічні та словотворчі трансформації фразеологізмів. Зосереджено увагу на особливостях електронних ЗМІ, походженні англійських фразеологізмів.

Ключові слова: англійська мова, фразеологізми, мотиви вживання, сфери вживання, походження фразеологізмів, британські електронні ЗМІ.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного ринку, жорсткої конкуренції сучасні засоби масової інформації відображають різні сторони життя суспільства і процеси перетворень у мові. Журналісти не лише подають відомості про найрізноманітніші події внутрішнього та зовнішнього життя соціуму, формують і виражають громадську думку, а й пропагують соціальні й культурні явища, прагнуть якомога привабливіше піднести інформацію, привернути увагу читача за допомогою різноманітних експресивних засобів, серед яких чільне місце посідають фразеологізми.

Актуальність окресленого питання зумовлена неабияким інтересом та неоднозначною оцінкою фразеології серед науковців, багатством, різноманіттям, експресивністю англійських фразеологізмів, їхнім широким використанням у публіцистичних текстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фразеологічне багатство англійської мови, що стало відображенням життя сучасної людини, постійно привертало і привертає увагу як українських, так і зарубіжних дослідників (Н.М. Амосова, І.В. Арнольд, О.С. Ахманова, К.Т. Баранцев, В.В. Виноградов, В.Х. Коллінз, А.В. Кунін, О.І. Смирницький, Л.П. Сміт, М.М. Шанський та ін.). За останні десятиріччя англійська фразеологія суттєво збагатилася монографіями, дисертаційними дослідженнями, науковими працями. Так, структурно-семантичні та функціональні властивості англійських ідіом розглядає Р.С. Гаманко [6]; І.І. Гуменюк досліджує структурні та лексико-семантичні особливості фразеологічних одиниць із колоративами в англійській мові [7]; проблемі перекладу англійських фразеологізмів на російську мову присвячена монографія Н.С. Дементьєвої [8]; етнокультурні особливості семантики англійських фразеологізмів – предмет дослідження О.О. Нагорної [17]. На мотивах вживання ідіом та їх етимології зосереджує увагу Д. Добровольський [20]; питання збереження стилістичної функції фразеологізмів в англо-українському перекладі художніх творах вивчає Б.В. Мовчан [16]; І.М. Березнєва досліджує фразеологічні одиниці з семантизмами [2]; на матеріалі сучасної англомовної прози Г.В. Кузнєцова аналізує семантичні зміни у фразеологізмах [11]; семантику та функціонування англійських фразеологізмів на позначення поняття «удар» у волейболі висвітлює А.А. Литвин [14]; питання класифікації фразеологічних одиниць у центрі уваги П.Т. Єрченка [9]; функціонально-стилістичні характеристики фразеологізмів аналізує М.Л. Болдирєва [3]; А.С. Микоян досліджує проблеми перекладу текстів ЗМІ [15]; англійські фразеологізми з національно-культурологічним компонентом – об'єкт дослідницької уваги Н.Д. Петрової [21]. Однак окреслене питання недостатньо висвітлено в науковій літературі, досі залишається актуальним і потребує окремого вивчення.

Мета статті. Головна мета цієї роботи полягає в аналізі особливостей вживання фразеологічних одиниць на прикладі британських електронних засобів масової інформації.

Виклад основного матеріалу. Однією із найголовніших особливостей сучасної британської періодики є широке використання образної фразеології та ідіоматичної лексики [15, с. 162]. Це пояснюється тим, що фразеологічні одиниці (надалі – ФО) надають текстам публіцистичного стилю експресивності і мають значний емоційний вплив на читача [1, с. 110]. Цьому також сприяють оцінний та стилістичний компоненти ФО.

Фразеологізми є не лише одним із невичерпних джерел посилення експресивності. Вони збагачують наше уявлення про навколишню дійсність, відчутно поповнюють словниковий склад мови. Їхньою характерною рисою є те, що вони активно беруть участь у формуванні власного ставлення до подій або теми, яка розглядається. У багатьох випадках добре відчувається присутність автора в тексті, його намір вплинути на читача, змусити співпереживати, прийняти ту чи іншу точку зору. Нерідко журналісти використовують ФО з метою вираження емоційного стану людини (тривога, гнів, радість, страх, сумнів, здивування тощо), розкриття її рис характеру (*be wet behind ears, be narrow in the shoulders, have one's head in the clouds, get very hot under the collar, be on the edge of one's seat, add fuel to the fire, have a heart of gold, be at the end of one's rope, have butterflies in one's stomach, be a bag of nerves, cry crocodile tears, have a strong stomach, have a nose*

© Удяк Г.І., Петриця Л.І., 2017

for trouble, be full of beans, hit (smb) below the belt, learn the ropes, lose one's heart тощо). Наприклад: «...who could hardly *be more wet-behind-the-ears* if he stuck his head in a waterfall» («The Guardian», 20.09.2013); «Extra Energy gets customers *hot under the collar*» («The Guardian», 22.05.2016); «...tells Ian Herbert how he *was once a bag of nerves* before kick-off» («The Independent», 22.04.2016); «...despite interest from China *adding fuel to the fire* that erupted ...» («The Independent», 16.01.2017); «Coalition *sheds crocodile tears* over young jobless» («The Guardian», 16.11.2011).

Фразеологізми також допомагають створювати живу картину подій, розкривати особливості змісту, передавати експресію, внутрішню сутність створених образів. Часто в основі образу – представники тваринного світу (*take the bull by the horns, beat a dead horse, keep the wolf from the door, break the back of the beast, a wolf in sheep's clothing, monkey business, lead cat and dog life, cock and bull story, have a whale of a time, put the cart before the horse, call the dogs off, be a dead horse, drop like flies, kill two birds with one stone, be a night owl, not enough room to swing a cat, rat race, smell a rat* тощо). Наприклад: «Does your social enterprise *contain a dead horse*?» («The Guardian», 23.01.2013); «...called the new, more moderate Iranian leader «*a wolf in sheep's clothing*» («The Independent», 04.10.2013); «Looking to abandon *the rat-race* and move to a far and distant land?» («The Independent», 18.08.2016); «I've tried *to take the bull by the horns* in terms of economic development within my town» («The Guardian», 28.03.2016).

Аналіз сучасних британських електронних видань дає підстави стверджувати, що ФО можуть вживатися як без змін, так і в трансформованому вигляді, тобто зазнавати будь-яких відхилень від загальноприйнятої норми, як правило, з експресивно-стилістичною метою. Це, на думку А.В. Куніна, є результатом індивідуальних авторських перетворень [12, с. 186]. Адже трансформація ФО забезпечує більш органічне її включення в контекст відповідно до задуму автора. У лінгвістичній літературі виокремлюють семантичні (подвійна актуалізація та дефразеологізація), лексичні (заміна або перестановка компонентів), синтаксичні (редукція, додавання компонентів, зміна комунікативного типу речення, парцеляція, контамінація, алюзія), морфологічні (модифікація артиклів, іменників, ступенів порівняння прикметників, часових форм дієслова тощо) та словотворчі (додавання словотвірних афіксів) трансформації ФО [3; 4; 5; 10]. Наприклад: «...Bar Syrian refugees from entering the country and kick out any who are already living here, as they might be «*the ultimate Trojan horse*» («The Independent», 29.11.2016); «Newscaster Jon Snow decides that *discretion is the better part of valour*» («The Telegraph», 25.06. 2009); «Developed nations *have sown the wind*, Vanuatu *has reaped the whirlwind*» («The Guardian», 19.03.2015); «Dudley has *a cross to bear*» («The Guardian», 19.03.2006).

Аналізуючи британські електронні ЗМІ, доходимо висновку, що використання ФО у заголовках статей є досить поширеною практикою серед журналістів. Адже роль і значення заголовка, який містить в собі ФО, важко переоцінити. Він не лише привертає увагу читача своєю неповторною яскравістю, образністю, особливим експресивно-стилістичним забарвленням [18], а й стимулює читача ознайомитися із запропонованим матеріалом. До того ж, іноді ФО, наповнені емоціями, сарказмом чи іронією, ретранслюють позицію самого автора.

Позаяк, згідно з дослідженнями психологів, близько вісімдесяти відсотків читачів приділяють увагу тільки заголовкам [13, с. 3], то журналісти, як правило, вживають ФО у своєму первісному вигляді, без будь-яких семантичних чи структурних зрушень, зі збереженням первинної цілісності форми і змісту. Наприклад: «Netflix and ill: is the *golden age* of TV coming to an end?» («The Guardian», 16.10.2016); «Trump: Bill Clinton opened '*Pandora's box*'» («The Guardian» 01.07.2016); *«The blind leading the blind»* («The Guardian», 22.04.2005).

Варто зазначити, що ФО також належать до різних сфер вживання: економіка (*hard sell, free market, easy money*), політика (*election fever, a political football, a political hot potato, press the flesh, to vote with one's feet, carrot and stick*), медицина (f*it as a fiddle, cut to the heart*), релігія (*broad church, devil's advocate, doubting Thomas*), спорт (*clean sweep, shadow boxing, saved by the bell, keep one's eye on a ball, hit below the belt*), юриспруденція (*double cross, arm of the law, brush with the law, burden of proof*), наука та освіта (*be a book worm; to learn something off by heart; to learn the ropes; to be a swot; to be teacher's pet*), сільське господарство (*reap as you sow, seed money, a bull in a china shop, bad workers always blame their tools*) тощо. Наприклад: «*The easy money* arrives next month...» («The Times», 31.08.2014); «Fed up with your bank? It is time *to vote with your feet*» («The Times», 16.06.2013); «...Ali was *«saved by the bell»* amid unique controversy» («The Guardian», 01.05.2011); «Indian police chief pushes yoga and meditation to strengthen *arm of the law*» («The Guardian», 07.11.2014); «Five readers will win £1,500 *seed money* to start their businesses, ...» («The Guardian», 19.04.2008); «...Juan turns up for work a day early in order *to learn the ropes* of the decaying jail where he is the newest guard» («The Times», 15.07.2011).

Аналіз джерельної бази показав, що у британських електронних ЗМІ представлені ФО найрізноманітнішого походження. Це передовсім ФО, створені народом, пов'язані з традиціями, звичаями та обрядами англійського народу, а також з іменами англійських королів, письменників, учених, з англійськими реаліями та історичними фактами (*baker's dozen, carry coals to Newcastle, send smb. to Coventry, have a bee in one's bonnet, according to Cocker, sit above/below the salt, King Charles's head, kiss the Blarney stone, be born under a lucky star, the curse of Scotland, be born within the sound of Bow bells, cut somebody off with a shilling, dance attendance on somebody, be born under a lucky star, peeping Tom* тощо). Наприклад: «Apple's iPhone *bites off more than it can chew*» («The Guardian», 17.09.2014); «Home News Chris Green Article First it was *coals to Newcastle* and tea to China» («The Independent», 10.12.2015); «... *peeping toms* spying through bedroom windows...» («The Independent», 07.08.2016).

Чільне місце у публіцистиці посідають біблеїзми, які значно збагатили фразеологізмами як англійську, так і багато інших мов світу. Адже впродовж віків Біблія була і залишається найбільш цитованою книгою у Великобританії. Тому не лише окремі слова, а й цілі ідіоматичні вирази увійшли в англійську мову зі сторінок Біблії [19, с. 111]. Як слушно стверджує А.В. Кунін, фразеологізми біблійного походження не є застиглими цитатами. У сучасній англійській мові вони обростають варіантами, піддаються змінам, від них можуть утворюватися похідні [12, с. 193]. До найбільш поширених варто віднести: *forbidden fruit, Judas' kiss, a prodigal son, loaves and fishes, a doubting Thomas, kill the fatted calf, the apple of Sodom, the beam in one's eye, the blind leading the blind, by the sweat of one's brow, bear one's cross, sow the wind and reap the whirlwind, worship the golden calf, the camel and the needle's eye, a drop in the bucket, a fly in the ointment, serve two masters, the promised land, cast pearls before swine* та багато інших. Наприклад: «The freedom from which you struggle, is the freedom to live; it is the right to *eat your bread by the sweat of your brow*» («The Guardian», 06.01.2012); «I have had the opportunity to speak to the people who come to *Loaves and Fishes*» («The Independent» 10.12.2015); «Aron offers the people a sculpture of *a golden calf to worship*, ...» («The Guardian», 21.10.2015); «*The forbidden fruit* of Middle East democracy» («The Guardian», 04.01.2003).

Чимало ФО, пов'язаних з античною міфологією, історією та літературою, також знайшли відображення на сторінках британських періодичних видань (*the golden age, the apple of discord, Pandora's box, Achilles' heel, on the razor's edge, the Trojan Horse, the lion's share, a labour of Sisyphus, a labour of Hercules, kill the goose that laid the golden eggs, the last straw, a snake in the grass* тощо). Варто підкреслити, що більшість цих фразеологізмів мають інтернаціональний характер, позаяк вживаються і в інших мовах. Наприклад: «Pizza is *the Trojan horse* that opens all the doors to the Italian chefs» («The Independent», 17.01.2017); «The sprints remain the extreme *razor edge* of all athletic competition» («The Guardian», 21.08.2016); «Guidebook writing is a *labour of Sisyphus*» («The Independent», 20.03.2004).

Журналісти у своїх статтях активно використовують фразеологізми, які належать класику англійської літератури В. Шекспіру, що свідчить про його лінгвістичну геніальність та неабияку популярність у Великобританії (*the observed of all observers, fool's paradise, wear one's heart upon one's sleeve, the milk of human kindness, the better part of valour is discretion, full of sound and fury, cudgel one's brains* тощо). Наприклад: «...a king for a nation that increasingly *wears its heart on its digital sleeve*» («The Guardian», 21.11.2014); «Better to have an early taste of the diabolical, it seems, than be left lingering in *a fool's paradise*» («The Independent», 10.05.2012).

Важливе місце посідають ФО, що належать іншим британським та американським письменникам (*rain cats and dogs, catch smb. red-handed, quarrel with one's bread and butter, a bag of bones, the call of the wild, gone with the wind* тощо). Наприклад: «...there is little to suggest a rerun of *the Gone With the Wind* near-romance between Margaret Thatcher and Ronald Reagan» («The Independent», 11.11.2016); «We all know it *rains cats and dogs*» («The Guardian», 26.05.2015).

У британських електронних ЗМІ також широко присутні ФО, запозичені з інших мов, що є результатом міжмовної та міжкультурної комунікації: французької (*appetite comes with eating, return to one's muttons, build castles in Spain*), німецької (*blood and iron, between hammer and anvil, speech is silver silence is golden*), іспанської (*blue blood, tilt at windmills*), данської (*the emperor has (wears) no clothes, an ugly duckling*), голландської (*forlorn hope*), китайської (*lose face*), арабської (*Aladdin's lamp*) тощо. Наприклад: «Benedict Cumberbatch's *blue blood* and the duel of the French dauphins» («The Times», 06.01. 2015); «We're regarded as *the ugly ducklings* of this season's competition...» («The Telegraph», 26.04.2005).

Висновки. Отже, на підставі розглянутого робимо висновок, що ФО активно використовуються у сучасних британських електронних ЗМІ, стосуються багатьох сфер життєдіяльності людини, мають різне походження, піддаються різного роду трансформаціям. Вживання ФО дає можливість розв'язати одне з головних завдань публіцистичного стилю – поєднати максимальний рівень інформативності з експресивно-емоційною наповненістю матеріалу. У руках досвідченого журналіста фразеологізми є одним із найбільш ефективних засобів мови, що надають англійським текстам образне звучання та стилістичне оформлення.

Перспективними напрямами подальшого дослідження є експресивно-стилістичний потенціал фразеологізмів у газетних заголовках, питання семантичної класифікації англійських ФО, подальше вивчення трансформацій фразеологізмів у публіцистичному тексті.

Список літератури:

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.
2. Березнева І.М. Особливості вивчення фразеологічних одиниць з семантизмами як наукова проблема / І.М. Березнева // Лінгвістичні дослідження. – Зб наук. праць. – № 5. – ХДПУ, 2000. – С. 122-127.
3. Болдырева М.Л. К вопросу функционально-стилистической характеристики фразеологических единиц // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. Т. 42. – М., 1968. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0070255.pdf
4. Витковская Е.О. Двойная актуализация фразеологизмов в аспекте перевода / Е.О. Витковская. – СПб., 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.novsu.ru/file/315685
5. Внук Т.В. Особенности окказиональных модификаций фразеологизмов в текстах немецкой коммерческой рекламы / Т.В. Внук // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2008. – № 3(34). – С. 74-84.

6. Гаманко Р.С. Структурно-семантические и функциональные свойства идиоматичных слов английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Р.С. Гаманко. – Самара, 2008. – 20 с.
7. Гуменюк І.І. Структурні та лексико-семантичні особливості фразеологічних одиниць із колоративами в англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / І.І. Гуменюк; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2010. – 20 с.
8. Дементьева Н.С. Английские фразеологизмы в контексте и особенности их перевода на русский язык / Н.С. Дементьева, М. В. Турапина. – М.: Слово, 1993. – 183 с.
9. Єрченко П.Т. Класифікація фразеологічних одиниць / П.Т. Єрченко // Іноземна філологія. – 1994. – № 4. – С. 8-12.
10. Константинова А.А. Пословицы и поговорки в современной англо-американской прессе. Авторское использование традиционных паремий / А.А. Константинова. – М., 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/322/image/322-022.pdf
11. Кузнєцова Г.В. Види семантичних змін у фразеологізмах (на матеріалі сучасної англомовної прози) / Г.В. Кузнєцова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія». – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – Том 7. – № 1. – С. 150-157.
12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. – М.: Феникс, 1996. – 381 с.
13. Лазарева Э.А. Заголовок в газете / Э.А. Лазарева. – Свердловск: Издат. Урал. Ун-та, 1989. – 96 с.
14. Литвин А.А. Семантика та функціонування англійських фразеологічних одиниць на позначення поняття «удар» у спортивній грі волейбол / А.А. Литвин // Наукові записки. [Національний університет «Острозька академія»]. – Сер.: Філологічна. – 2009. – Вип. 11. – С. 269-273.
15. Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ / А.С. Микоян. – М.: Яхонт, 2002. – 214 с.
16. Мовчан Б.В. Збереження стилістичної функції фразеологізмів у англійсько-українському перекладі (на матеріалі творів художньої прози) / Б.В. Мовчан. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/46-3/5.pdf
17. Нагорна О.О. Етнокультурні особливості семантики англійських фразеологізмів (на матеріалі британського варіанту англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О.О. Нагорна; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2008. – 21 с.
18. Осветимская Н.М. Коммуникативный потенциал глагольных фразеологизмов в газетных заголовках / Н.М. Осветимская // Сб. науч. тр. / Моск. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1987. – Вып. 286. – С. 176-181.
19. Смит Л.П. Фразеология английского языка. – М., 1998.
20. Dobrovol'skij D. Idioms: motivation and etymology / D. Dobrovol'skij, E. Piirainen // Yearbook of Phraseology. – 2010. – P. 73-96.
21. Petrova N.D. Angliyski frazeologichni odynytsi z natsionalno-kulturologichnym komponentom [English Phraseological Units with the National Culturological Component] / N.D. Petrova // Inozemna filologiya [Foreign Philology]. – Kyiv, 1997. – № 110. – S. 40-50.

Удяк Г.И., Петрица Л.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ)

Аннотация
В статье на материале современных британских электронных изданий рассмотрены особенности использования английских фразеологизмов. Приведены примеры фразеологизмов, которые используются в различных сферах жизнедеятельности человека (экономической, общественно-политической, спортивной, юридической, религиозной, образовательной, научной, сельскохозяйственной и т.д.); связанные с традициями, обычаями и обрядами английского народа, а также с реалиями и историческими фактами, библейскими рассказами и античной культурой и мифологией; взятые из произведений как английской, так и зарубежной литературы. Выделены семантические, лексические, синтаксические, морфологические и словообразовательные трансформации фразеологизмов. Сосредоточено внимание на особенностях электронных СМИ; происхождении английских фразеологизмов.
Ключевые слова: английский язык, фразеологизмы, мотивы употребления, сферы применения, происхождение фразеологизмов, британские электронных СМИ.

Udiak H.I., Petrytsya L.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE SPECIFICITY OF USING ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS (BASED ON BRITISH ELECTRONIC MEDIA)

Summary
On the basis of modern British electronic media the peculiarities of using English phraseological units are considered in the article. We have provided the examples of phraseological units used in various fields of human activity (economic, social, political, sport, legal, religious, educational, scientific, agricultural, etc.); connected with the traditions, customs and rites of the English people as well as with the realia and historical facts, biblical stories and ancient culture and mythology; taken from the works of both English and foreign literature. Semantic, lexical, syntactic, morphological and word-forming transformations of phraseological units are singled out. Our attention is focused on the peculiarities of electronic media and on the origin of English phraseological units.
Keywords: English, phraseological units, the motives of use, the spheres of use, the origin of phraseological units, British electronic media.

УДК 378.477

СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НАФТОГАЗОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Федина М.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянуто сутність і специфіку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості. Здійснено аналіз останніх публікацій з теми, розкрито особливості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості. З огляду на економічні, суспільні зміни схарактеризовано специфіку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців, що працюють у нафтогазовій галузі народного господарства. Визначено, що іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців нафтогазової промисловості – це сукупність лексичних, граматичних, соціокультурних і власне конкретно професійних знань, умінь і навичок, необхідних для іншомовного спілкування у різних ситуаціях і сферах, які пов'язані з безпосереднім виконанням виробничих завдань та функціональних обов'язків.
Ключові слова: іншомовна професійна компетентність, фахівець, нафтогазова промисловість, іншомовне професійне спілкування, лексичні, граматичні, соціокультурні, професійні знання й уміння.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні іншомовна професійна компетентність як ніколи затребувана не тільки особистістю, а й державою. Володіння іноземною мовою у майбутньому допоможе фахівцю нафтогазової промисловості швидше адаптуватися в сучасному професійному світі і більш успішно здійснювати свої професійні функції; набувати більшої компетентності у професійній діяльності; формувати методичну та психологічну готовність до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності. Знання іноземної мови дозволяє також підвищити загальну компетентність майбутнього фахівця, що є потужним резервом прискорення економічного, соціального і культурного розвитку, як окремих сфер діяльності, так і всієї держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття іншомовної комунікативної компетентності у педагогіці і методиці навчання іноземних мов не нове і досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз та ін.). А. Соломчак, І. Озарко, І. Веретіна, Н. Мойсеєнко, Г. Заволянська, Д. Барська, Т. Кривошеєва, В. Бєлов працювали над навчальними матеріалами для вивчення англійської мови в навчальних закладах нафтогазового профілю. Проблеми, пов'язані з методикою викладання іноземних мов у вищій школі та формуванням іншомовної професійної компетентності досліджували Д. Барська, І. Веретіна, П. Гальскова, Р. Гришкова, О. Єфімова, Г. Заволянська, Г. Китайгородська, З. Коннова, Т. Кривошеєва, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Н. Мойсеєнко, Л. Морська та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на науково-теоретичну і практичну значущість досліджень проблеми іншомовної професійної компетентності, в повному обсязі питання формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців, які працюватимуть у нафтогазовій промисловості, остаточно не вирішені.

© Федина М.М., 2017

Мета статті – розкрити сутність та схарактеризувати специфіку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості.

Виклад основного матеріалу. Якщо мова – це найважливіший універсальний засіб спілкування людей, висловлення їх думок, почуттів [10, с. 16], то іноземна мова, у контексті дослідження, – засіб прилучення студента до нової для нього національної культури, адже відокремити культуру від мови, а мову від культури в освітньому процесі неможливо. Слова пов'язують людей, об'єднують їх через спілкування. Без спілкування немає суспільства, без суспільства немає людини соціальної, немає людини культурної, людини розумної. Спілкування або, іншими словами, комунікація, керує людьми, їхнім життям, розвитком, поведінкою, пізнанням світу і самих себе як частки цього світу. І будь-яка спроба осмислити комунікацію між людьми, зрозуміти, що їй заважає і що сприяє, важлива і виправдана, оскільки спілкування – це стрижень, основа існування людини.

Важливими напрямами у мовній підготовці майбутніх спеціалістів нафтогазової промисловості є, зокрема, навчання іноземної мови на основі теоретичних основ міжкультурної комунікації і ставлення до студента як до суб'єкта міжкультурної комунікації і як суб'єкта освітнього процесу в ранзі центрального елемента методичної системи. Л. Верба зазначає, що зіставлення рідної та іноземної мов поглиблює розуміння їхніх будов та є необхідним у системі підготовки фахівців. Для майбутнього фахівця важливо оволодіти сучасним професійним лексичним матеріалом та особливостями професійного іншомовного спілкування [1, с. 4].

Навчаючи іноземній мові професійного спрямування, викладачі навчають студентів міжособистісному спілкуванню з носіями тієї чи іншої мови в руслі чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання (аудіювання), читання та письма. Це, як відомо, можливо лише на основі оволодіння засобами нової для них мови і відповідними лінгвістичними та соціокультурними, а також професійними знаннями. У минулі роки успішне оволодіння іноземною мовою на немовних спеціальностях було доволі проблематичним, бо однією з причин була відсутність розмовної практики, без якої залишкові знання швидко зникають. Нині, з переходом на іншу парадигму у вивченні іноземної мови ситуація потенційно більш сприятлива, бо розвиваються міжнародні обміни студентами і викладачами, є можливість придбати іншомовні навчальні програми та інші автентичні матеріали, особливо у мережі Інтернет, є реальна перспектива роботи за кордоном, росте число представництв і відділень іноземних фірм, спільних підприємств в Україні, врешті-решт, швидкими темпами розвивається міжнародне ділове, в тому числі і виробниче співробітництво.

Іншомовна професійна комунікативна компетентність студента – це його здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із завданнями конкретних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Успішність професійної діяльності у багатьох випадках залежить від рівня іншомовної комунікативної компетентності фахівця. Надійність та ефективність їх роботи залежить від того, наскільки адекватно й глибоко у загальній структурі предметно-технологічної компетентності інтегровано іншомовну мовленнєву компоненту [9, с. 44].

Для успішного оволодіння фахівцем нафтогазового профілю знаннями з іноземної мови сучасним коледжам доводиться вирішувати багато проблем. Важливими завданнями є розробка дидактичних основ організації навчальної діяльності з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у вищій школі, відбір адаптованого змісту та проектування робочої програми, розробка навчально-методичного комплексу, всебічне стимулювання й активізація самоосвіти і саморозвитку тощо.

Іншомовна професійна компетентність – це комплекс знань, умінь та навичок, компетенцій, що є складовими іншомовної професійної компетентності (ІПК); професійної компетентності та її компонентів – предметних і галузевих компетентностей тощо. Важливими компонентами ІПК є досвід діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності. Високий рівень сформованості ІПК передбачає вільне володіння іноземною мовою, здатність використовувати знання в професійній або іншій комунікативній ситуації.

Компетентність має інтегративну природу. Вона розкриває знання сутності певної роботи, способів і засобів досягнення окреслених цілей, а також відповідні вміння і навички [11, с. 173]. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Іншомовна комунікативна компетентність – це необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [2, с. 13].

Отже, *іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців нафтогазової промисловості* – це сукупність лексичних знань (загальновживаної іноземної термінології та професіоналізмів – слів й мовленнєвих зворотів, характерних для мови фахівців будь-якої спеціальності нафтогазового профілю), граматичних (необхідних для правильної побудови речень тощо), соціокультурних (характеризують особливості світосприйняття, традиції, звичаї, моральні та естетичні цінності різних народів тощо) і власне конкретно професійних знань, умінь і навичок, необхідних для іншомовного спілкування у різних ситуаціях і сферах, які пов'язані з безпосереднім виконанням виробничих завдань та функціональних обов'язків.

Завдяки інтересу до іноземних мов у сучасному світі увага наукової спільноти змістилася від дослідження особливостей літературної іноземної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні фахівців певних галузей виробництва. У зв'язку з цим, науковці наголошують, що сучасним досягненням у галузі методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: «оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій і

різних спеціалізацій всередині професійної галузі, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі, можна моделювати процес їх реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити весь широкий діапазон іноземної мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей» [8, с. 80].

Формування іншомовної професійної компетентності студентів нафтогазового профілю відбувається під час навчання студентів читання фахових текстів, мовлення, аудіювання та письма для забезпечення можливості й спроможності спілкування у майбутній професійній сфері, тобто формується іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця нафтогазової промисловості. Професійно орієнтована іншомовна діяльність передбачає підготовку майбутніх фахівців до ділового спілкування в усній і письмовій формах іноземною мовою. Необхідною умовою досягнення цієї мети є комплексний розвиток умінь студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності у процесі професійної підготовки.

Головним завданням опанування іноземною мовою професійного спрямування у вищих навчальних закладах сьогодні є не просто навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях, а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки й «ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування» [4, с. 243].

У процесі іншомовної професійної підготовки майбутні фахівці нафтогазової промисловості повинні навчитися спілкуватися іноземною мовою за фахом, тобто одержувати та надавати відповідну інформацію іншою мовою, порозумітися у різних професійних ситуаціях, використовуючи свої мовні засоби і творчі стратегії. Звідси, іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця нафтогазової промисловості – це його здатність здійснювати професійно спрямоване іншомовне спілкування, розуміти професіоналізми, терміни іноземною мовою, взаємодіяти з фахівцями інших країн.

Іншомовна професійна компетентність, будучи інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, охоплює такі *підструктури*: 1) діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійної діяльності); 2) комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування).

У цьому контексті Н. Сура стверджує: «Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями. Комунікативна компетентність є особливим видом професійної компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні» [7, с. 191].

Навчання іноземної мови професійного спрямування у коледжі нафтогазового профілю – цілеспрямований, системно організований процес забезпечення студентів знаннями, вміннями і навичками спілкуватись іноземною мовою. Потребу комплексної реалізації компонентів змісту навчання та спрямованість дидактичного процесу на різнобічний творчий саморозвиток особистості зумовлюють такі функції навчання: а) освітня – забезпечення системою спеціальних знань, умінь і навичок; б) виховна – формування якостей особистості як майбутнього фахівця нафтогазової галузі; в) розвиток інтелектуальних сил майбутніх фахівців. Усі названі функції взаємопов'язані, проте головне місце відводиться саме освітній функції.

За визначенням І. Секрет, іншомовна професійна компетентність є інтегральною особистісно-професійною якістю людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій [6]. Д. Демченко вважає, що професійна іншомовна компетентність – це професійно значуща інтегративна якість особистості, системно-ціннісне новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної професійної інформації, творче використання її в практичній діяльності і здатність вільно здійснювати міжнародну діяльність по розв'язанню професійних проблем [3, с. 7].

Отже, сутність *іншомовної професійної компетентності* майбутнього фахівця нафтової та газової галузі розкривається у певному рівні володіння ним іноземною мовою, мовленням, соціокультурними та професійними знаннями, вміннями і навичками, що дають можливість доцільно варіювати мовленнєвою поведінкою залежно від функціонального чинника іншомовного спілкування. Таке іншомовне спілкування створює підґрунтя для комунікативного бікультурного розвитку студента.

Сьогоднішнє робоче середовище вимагає не тільки професійних знань. Хоча знання і лежать в основі компетенції, людина повинна вміти використовувати ці знання в різних ситуаціях, вирішувати складні проблеми, спілкуватися з іншими та постійно дізнаватися про щось нове. Професійно грамотний фахівець володіє спеціальними предметними знаннями (фактами, уявленнями, поняттями та ін.), вміннями і навичками, а компетентний – може ефективно використовувати ці знання, вміння та навички для вирішення тих чи інших проблем. Тому завданням розвитку компетентності є включення набутих знань, умінь і навичок у «практику» життя та праці. Будь-яка професія складається з комплексу функцій і виробничих завдань, що вимагають певного набору компетенцій, які, будучи інтегрованими, дозволяють адекватно здійснювати діяльність у межах цієї професії. Структура сучасного ринку праці висуває попит на нові компетенції, зокрема, й у нафтогазовій сфері.

Сучасному фахівцю будь-якого рівня для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, нині недостатньо володіти лише спеціальними професійними знаннями і навичками. Ринкова економіка вимагає, щоб кожен працівник мав ще й базові (ключові) знання професійної іноземної мови. Під базовими (ключовими) знаннями нами розуміється «наскрізні» знання й уміння, необхідні для спілкування у професійному середовищі. Базові знання професійної іноземної мови є складовою сучасного фахівця, і тому вони повинні бути невід'ємним компонентом вимог в освітніх стандартах всіх рівнів професійної освіти.

Основне призначення іноземної мови за професійним спрямуванням як навчальної дисципліни полягає в оволодіння студентами умінням спілкуватися іноземною мовою при здійсненні професійної діяльності. Мова йде в цьому випадку про формування комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати як безпосереднє спілкування (говоріння, розуміння на слух), так і опосередковане спілкування (читання з розумінням іншомовних технічних текстів, письмо). Іноземна мова, як жодна інша дисципліна, сприяє формуванню комунікативної компетенції, розвиваючи здатність побудови особистого та ділового спілкування з людьми, оволодіння різними техніками спілкування залежно від сфери та роду діяльності.

В умовах ринкової економіки комунікативність стає професійною важливою якістю. Це і товариськість всередині колективу підприємства, де працює фахівець, і спілкування його з представниками інших виробничих структур, у т. ч. з конкурентами і представниками іноземних фірм, що стає особливо актуальним в умовах входження України в світовий економічний простір, коли практично кожній людині, кожному фахівцю стає необхідним володіння іноземною мовою, хоча б однією – англійською. При формуванні комунікативної компетенції у фахівців необхідно виховувати комунікативно-активну особистість, здатну забезпечити адекватне міжкультурне спілкування, діалог культур.

Специфіка діяльності в нафтогазовій галузі полягає в тому, що, з одного боку, вона є предметно-практичною, її основу формують знання з геодезії, хімії, графічної інженерії, фізики тощо, а з іншого – вона носить соціальний характер, зумовлений виробничими відносинами і суб'єкт-суб'єктними взаємодіями.

Державний освітній стандарт професійної освіти ставить такі вимоги до мінімуму змісту дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням»: 1) основи спілкування іноземною мовою: фонетика, лексика, фразеологія, граматика; 2) основи ділової мови за фахом; 3) професійна лексика; 4) фразеологічні звороти і терміни; 5) техніка перекладу (зі словником) професійно-орієнтованих текстів; 6) професійне спілкування. Поняття іншомовної компетентності фахівців пов'язують з комунікативними мовними компетенціями і відзначають наявність у даному феномені мотиваційних, морально-етичних та інших компонентів, спрямованих на творчість, дію, результат [5, с. 343].

Отже, специфіку іншомовної професійної компетентності визначає професійна спрямованість. Читаючи професійно-спрямовану літературу і беручи з неї нову для себе інформацію, студенти розширюють тим самим свою професійну компетенцію. Навчальна дисципліна, будучи теоретичною за формою, містить в собі величезний потенціал знань, здатний розширити професійний світогляд майбутнього фахівця і внести значний вклад у його формування. Специфіка іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості полягає в тому, що фахівець може спілкуватись з іноземними партнерами іноземною мовою на загальну та професійну, пов'язану з нафтогазовою галуззю, тематику, розуміти притаманні цій галузі іншомовні слова й особливості їх перекладу та вживання тощо.

Іншомовна професійна компетентність студентів нафтогазового профілю формується за наявності таких її складових, як лінгвістична, комунікативна, соціальна, інтелектуальна, навчальна, професійна, а важливими показниками сформованості іншомовної компетентності є готовність і здатність випускника застосувати сформовані компетенції на практиці, у виробничому середовищі. Іншомовна професійна компетентність може бути реалізована при здійсненні діяльності, яка передбачає такі мовні дії, як отримання інформації з всесвітньої мережі Інтернет, презентація матеріалу, письмовий та усний обмін інформацією (включаючи електронну пошту), вираження думки, обговорення тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця нафтогазової промисловості – складне утворення, що уможливлює його здатність комунікувати у процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, а також створювати й управляти дискурсами на нафтогазову професійну тематику.

Сутність іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця нафтогазової промисловості розкривається у певному рівні володіння ним іноземною мовою, мовленням, соціокультурними та професійними знаннями, вміннями і навичками, що дають можливість доцільно використовувати мовні знання залежно від ситуації професійного спілкування. Надзвичайно актуальною є тема формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нафтогазової промисловості і тому важливо здійснити наступні розвідки з цієї проблеми.

Список літератури:

1. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов: посіб. для перекладацьких відділень вузів / Л. Г. Верба. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 160 с.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13-16.
3. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Демченко Діна Ісхаківна. – Харків, 2010. – 21 с.

4. Насонова Н. А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови / Н. А. Насонова // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів науково-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. – В 2-х т. – Вінниця: Універсум, 2002. – Т. 2. – С. 241-243.
5. Прадівлянний М. Г. Викладання фахово спрямованої іноземної мови на основі компетентнісного підходу / М. Г. Прадівлянний // Гуманізм та освіта: зб. матеріалів VIII міжнародної науково-практ. конф. (м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р.) – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С. 341-344.
6. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//archive.nbuv.gov.ua/portal/soc/Sekret.pdf/
7. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування / Н. А. Сура // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 4. – С. 190-192.
8. Теляшенко В. Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі / В. Л. Теляшенко // Теорія та практика державного управління: зб. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т; редкол.: [Г. І. Мостовий та ін.]. – Вип. 4. «Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах». – Харків: Магістр, 2003. – С. 78-81.
9. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
10. Шевчук С. В. Ділове мовлення для державних службовців / С. В. Шевчук: – К.: Літера ЛТД, 2004. – 400 с.
11. Coleman H. L. K. Multicultural Counseling Competency and Portfolios / Hardin L. K. Coleman, Julie M. Hau // Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology; [ed. by Donald B. Pope-Davis]. – Thousand Oaks – London: Sage Publications, 2003. – P. 168-182.

Федина М.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Аннотация
В статье рассмотрены сущность и специфика иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефтегазовой промышленности. Осуществлен анализ последних публикаций по теме, раскрыты особенности иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефтегазовой промышленности. Учитывая экономические, общественные изменения охарактеризованы особенности иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов, работающих в нефтегазовой отрасли народного хозяйства. Определено, что иноязычная профессиональная компетентность будущих специалистов нефтегазовой промышленности – это совокупность лексических, грамматических, социокультурных и собственно конкретных профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для иноязычного общения в различных ситуациях и сферах, которые связаны с непосредственным выполнением производственных задач и функциональных обязанностей.
Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, специалист, нефтегазовая промышленность, иноязычное профессиональное общение, лексические, грамматические, социокультурные, профессиональные знания и умения.

Fedyna M.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE ESSENCE AND SPECIFIC FEATURES OF PROSPECTIVE OIL AND GAS INDUSTRY SPECIALISTS FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE

Summary
The article deals with the essence and specific features of prospective oil and gas industry specialists foreign language professional competence. The analysis of recent publications on the topic is carried out, the basic peculiarities of prospective oil and gas industry specialists foreign language professional competence are revealed. From the point of view of social and economical changes the specific features of foreign language professional competence of prospective specialists working in the oil and gas industry of national economy are characterized. It is determined that foreign language professional competence of prospective oil and gas industry specialists is a set of lexical, grammatical, sociocultural and specific professional knowledge and skills necessary for foreign language communication in different situations and areas related to the direct fulfillment of production tasks and functional duties.
Keywords: foreign language professional competence, specialist, oil and gas industry, foreign language professional communication, lexical, grammatical, socio-cultural, professional knowledge and skills.

УДК 81'373.423:398.6=111=161.2

ОМОНІМНА ЛЕКСИКА В АНГЛІЙСЬКОМУ ФОЛЬКЛОРІ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

Фідик В.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Статтю присвячено дослідженню ролі лексичної та граматичної омонімії у процесі формування комічних запитань як фольклорних одиниць, а також структурно-семантичному аналізові омонімних компонентів на фонологічному, морфологічному та синтаксичному рівнях мови як факторів створення комічності в англійських жартівливих енігмах.
Ключові слова: лексична та граматична омонімія, комічне запитання, двозначність.

Постановка проблеми. Мова – це матеріальна основа, якою послуговується мислення в процесі свого вияву, і одночасно матеріал, в якому воно втілюється. Історія мовознавства починається з пошуку взаємозв'язку між думкою і словом, і пошук цей не закінчено й досі [1, с. 325].

Людська мова, з одного боку, відображає характер і хід пізнання дійсності шляхом асоціативних процесів, а з другого, – є свідченням схильності мислення і мови до її економної систематизації, тенденції до позначення нескінченного світу відносно обмеженою кількістю матеріальних мовних оболонок [12, с. 503]. Перед мовою стоїть завдання: потрібно обмеженою кількістю слів назвати необмежену кількість навколишніх предметів і явищ, що викликається необхідністю економії лексичних засобів. Різні мови по-різному використовують цей принцип економії, і що в одних мовах передається одним словом, те в інших мовах може передаватися різними словами [2, с. 199].

Вияв взаємної мотивованості різних понять починається всередині семантичної структури окремого слова як носія багатьох значень. Чим слово конкретніше, тим більше воно має можливостей для перетворення на багатозначне. Нове значення слова виникає разом із відкриттям чи розвитком нової функції предмета. Однак втрата зв'язку між похідними та вихідними значеннями веде до розвитку омонімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному мовознавстві проблема омонімії розглядається у ракурсі найрізноманітніших лінгвістичних концепцій. Увагу дослідників привертають способи розмежування і виділення омонімів (семантичні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні), реакція мови на омонімію, зникнення слів внаслідок омонімії, зміна звукової форми слів, основні характеристики омонімів тощо (В. Виноградов, О. Галкіна-Федорук, А. Реформаторський, А. Смирницький, І. Тишлер, М. Фалькович, Ш. Баллі, Р. Годдел, Дж. Жільєрон, Дж. Лайонз, С. Ульман, О. Ахманова, Л. Булаховський, Л. Малаховський, А. Шайкевич, В. Акуленко, С. Влахов, Й. Влчек, М. Кочерган, О. Паламарчук, А. Супрун, Є.В. Федорчук, С.Флорін та ін.).

Мета розвідки – дослідити лексико-семантичні та структурні характеристики омонімних лексем у мові англійського фольклору.

Виклад основного матеріалу. Омонімія є універсальним явищем, однак її питома вага в різних мовах неоднакова. Так, у французькій і англійській мовах вона значно поширеніша, ніж, наприклад, в українській чи російській. Це зумовлено особливостями фонетичної і граматичної будови мови: де слова короткі й де поширене явище конверсії, там більше омонімів [1, с. 321].

Омонімами називаються слова однакові за звучанням, але зовсім різні за значенням. Семантичний розвиток слова, особливо якщо він супроводжується деривацією, веде до входження його в різні синонімні ряди, що, зрештою, приводить до виникнення омонімів [7, с. 86]. Так, семантичний і словотвірний розвиток слова *arm* «рука від кисті до плеча» – *arm* «рукав ріки» – *arm* «ручка, бильце крісла» – *arm* «тех. плече підойми, рукоятка, ручка, стріла крана» призвів до виникнення омонімів внаслідок того, що проміжні значеннєві ланки, які колись єднали ці слова, втратилися.

Виникнення омонімів у мові зумовлено різними причинами. По-перше, вони могли з'явитися як результат історичних фонетичних змін, коли на певному етапі відбувся збіг слів, які раніше були різними за вимовою [11, с. 78]. По-друге, ці лексичні одиниці могли виникнути завдяки семантичному зсуву за суміжністю (метонімічному перенесенню) [8, с. 45].

Омонімія може також бути наслідком метафоризації. Слово англійської загальної мови *arm* у значенні *«рука від кисті до плеча»* шляхом метафоричного перенесення термінологізувалося у *arm «плече (важеля)»* субмови машинобудування [3, с. 119].

Омонімія спостерігається на всіх рівнях мови. Найбільш повно та різноаспектно омонімія виявляється в лексиці. Лексичні омоніми належать до однієї частини мови, виникають унаслідок як внутрішніх закономірностей розвитку певної мови, так і її контактів з іншими мовами. Серед внутрішніх чинників омонімії виділяють: 1) семантичний – розпад багатозначного слова, коли його окремі значення перестають сприйматися як семантично пов'язані. Приміром, *right* – «правий, справедливий», «правий бік»; 2) фонетичний – зміни в звуковому складі слів, що приводять до їх формального ототожнення. Наприклад, перетворення англійського закритого довгого [e] і відкритого довгого [e] в [i:] спричинили збіг слів *queen* і *quean*. Коли у слові *quean* відбувся зсув смислового значення, воно поступово почало зникати з ужитку; 3) словотворчий – утворення омонімів від тих самих або різних коренів чи основ: *wind* – «вітер, витися, звиватися». Словотворчий – найпродуктивніший серед внутрішніх чинників [10, с. 435].

© Фідик В.І., 2017

Проте від лексичних слід відмежовувати граматичні омоніми, властиві сучасній англійській мові. Граматична омонімія ще не достатньо досліджена в сучасному мовознавстві, можливо, через подібні теоретичні труднощі, які виникають також внаслідок лексичної омонімії.

Обидва аналізовані види омонімії характеризуються спільними особливостями: 1) матеріальний (звуковий) збіг одиниць, які мають різне значення (у граматичних омонімів можуть збігатися також майже всі семантичні компоненти) – *a work* «робота, справа, діло» – іменник і *to work* «працювати» – дієслово. 2) Обидва види омонімії виникають внаслідок дії процесів дивергенції (діахронічний процес, що призводить до збільшення різноманітності в мовній системі внаслідок перетворення кількох варіантів однієї одиниці в самостійні інваріантні одиниці, або в результаті появи нових варіантів одиниць, які вже функціонують) і конвергенції (історичний процес, який зумовлює зменшення різноманітності в системі мови, внаслідок зникнення варіантних чи інваріантних відмінностей). 3) Обидва види омонімії дуже розповсюджені у мові. 4) Граматичні омоніми пов'язані також із полісемами [6, с. 56].

Аналіз омонімів у плані вираження передбачає визначення їх фонетичної і графічної тотожності, а саме їх порівняння за такими показниками: 1) фонемний склад, 2) графічна подібність, 3) акцентологічна характеристика, 4) морфемний склад.

Отож, омонімію можна визначити як збіг за звучанням слів із різним значенням. До того ж, омонімія виникає інколи внаслідок випадкового звукового збігу слів, які спочатку різнилися, але у процесі історичного розвитку набули однакової фонетичної форми.

Проблема омонімії тісно пов'язана з багатозначністю слова. В окремих випадках омоніми виникають із полісемії, внаслідок розпаду слова на окремі слова з самостійними значеннями. Але причиною омонімії можуть слугувати також випадкові звукові збіги [9, с. 120]. Приміром, *write* «писати» і *right* «правий»: ці слова, які різнилися і за значенням, і за походженням, випадково набули однакового звучання.

Вивчення зв'язків і співвідношень між значеннями слів дає цікаву і корисну інформацію стосовно етнолінгвістичного мислення. Кожна мова відзначається оригінальністю в характері лексичних переносів, що є відображенням своєрідного способу пізнання навколишнього світу. Пор.: укр. *вушко голки* – англ. *eye of needle* (око голки). Англ. *rake* «граблі» має ще значення чогось дуже тонкого, а також худого (*as thin as a rake* «тонкий, як граблі», «худий, як тріска»), *a peacock* «павич» означає також гордість, а слова відповідники української мови в таких переносних значеннях не вживаються. Важко логічно пояснити, чому англійська мова акцентує на «мертвості» цвяха (*as dead as a door-nail* «мертвий, як цвях у дверях») або холоднокровності огірка (*as cool as a cucumber* «холодний (холоднокровний), як огірок») [1, с. 316].

Омонімія як мовне явище може виявлятися на різних рівнях, від морфологічного до синтаксичного (Ш. Балі, С. Ульман). Ю. Маслов стверджував, що в теорії мови слід застосовувати поняття омоніма та омонімію у їх ширшому значенні. Під омонімією варто розуміти будь-яку тотожність звучання двох (чи кількох) різних означувальних як на рівні слів, так і на рівні, з одного боку. Морфем чи морфемних сполучень, а з іншого – словосполучень [5, с. 198].

Таким чином, аналіз омонімів у плані вираження передбачає визначення їх фонетичної і графічної тотожності, а саме їх порівняння за такими показниками: 1) фонемний склад, 2) графічна подібність, 3) акцентологічна характеристика, 4) морфемний склад.

Омонімія поширена як в загальній, так і в спеціальній лексиці, зокрема фольклорній. Сучасний англо-американський фольклорний корпус стрімко поповнюється кумедними запитаннями (Moron, Elephant, Grape riddles), які імітують і наслідують загадки, запозичуючи їхню розвивальну функцію: *Why did the boy take the pencil to bed? – Because he wanted to draw the curtains; Why did John walk backwards to school? – Because it was back-to-school day; Why were the elephants thrown out of the swimming pool? – Because they couldn't keep their trunks up; Did you hear about the snake that could do sums? – It was an adder; Why are postmen unhappy? – Because they are given the sack every morning*.

Жарт вербалізує образ, а техніку кодування реципієнту необхідно розшифрувати. У вербальних жартах експліцитно сфокусовані численні інтерпретації: щоб зрозуміти жарт, необхідно оцінити, як певний контекст спонукує адресата до неправильного трактування двозначного тексту [13, с. 66]. Наприклад, контекст у загадці *Why does a dog wag his tail?* схиляє реципієнта до пошуку загальних асоціацій, атрибутивних дії «махати хвостом» – фізичні або емоційні фактори впливу на організм тварини. Але відгадка *Because no one else will wag it for him* вимагає реінтерпретації та зміщення ключового елемента з питального слова *why* на лексему *dog*. Мета жарту – натякнути на певний контекст, який пояснює закодовану фразу, хоча, насправді, правильна відповідь потребує іншого тлумачення [4, с. 215]. Для дітей недостатньо знати різні значення слів. Вони повинні побачити, як різні контексти супроводжують певні конотації, адже вербальна демонстрація багатозначності двозначної єдності пов'язана з удосконаленням дитячого мислення [13, с. 77], а комічні запитання ілюструють способи роз'яснення або кодування значень у різних контекстах.

Омонімія, яка спричинена граматичними зв'язками між внутрішньою (семантичною) структурою та зовнішньою (фонологічною), може виявлятися на трьох мовних рівнях. Автор, створюючи омонімію у формі кумедного запитання, має подвійну перевагу: лише він знає, де і на якому рівні (фонологічному, морфологічному, синтаксичному) прихована двозначність (омонімія) [4, с. 216].

Основою фонологічної омонімії в кумедних запитаннях є той факт, що всі значення омонімної структури мають ідентичну форму вираження. Наприклад, жарт *Why are movie stars so cool? – Because they have so many fans* функціонує завдяки фонологічно омонімному компоненту *fans*: 1) «віяло, вентилятор», 2) «уболівальник». Одним із основних факторів двозначності на фонологіч-

ному рівні є лексичні омоніми, які збігаються за звучанням і написанням, граматичною формою та граматичним значенням, але їх лексичні значення відмінні. Члени омонімного ряду *fans* однакові за фонетичним змістом, звучанням, відносяться до однієї частини мови – іменника, не відрізняються за написанням, але різняться за лексичним значенням, збігаючись у граматичних формах.

У комічному запитанні *Why did the king draw straight lines? – Because he was the ruler* лексема *ruler* не видозмінена, тому омонімія виявляється лише в ідентичному плані вираження різних лексичних одиниць: 1) «правитель», 2) «лінійка», тобто злічувальних іменників зі збігом граматичних форм.

Основою жарту *What did Tutankhamun say when he got scared? – I want my mummy* є однакове фонетичне оформлення двох лексем, що належать до однієї частини мови – злічувальний іменник: 1) *mummy* «зменшено-пестливе, дитяче мамуся, ненька» та 2) *mummy* «мумія».

На морфологічному мовному рівні автори загадок використовують два типи граматичних маніпуляцій. Досить часто кодування образу ґрунтується на омофонії двох морфологічно різних конструкцій [4, с. 216]. Приміром, жарт *«Waiter, will the pancakes be long?» – «No, sir, round»* побудований на дивергентній семантиці омофонів *long*: 1) лексична одиниця *long* «видовжений, довгастий», прикметник та 2) прислівник *long* «довго».

У прикладі *What kind of party do plumbers go to? A tap dance* фонемно схожі елементи омофінної пари – це іменник *tap* «кран (водопровідний, газовий)» та прикметник *tap*, який входить до словосполучення *tap dance* (танець «чечітка»).

Комічну ситуацію спостерігаємо у запитанні *Why did the cat come down from the tree? Because it saw the tree bark.* На розгляд слухачеві автор подає заплутане запитання, відповідь до якого насправді базується на однаковому звучанні двох відмінних лексем, які належать до різних частин мови: 1) *bark* «кора дерева» – іменник, 2) *bark* – інфінітив «гавкати».

Джерелом омонімії у жарті *What do runners do when they forget something? – They jog their memory* слугують синтаксичні трансформації. Автор виділяє певний компонент ідіоми, удаючи, що остання має звичайну синтаксичну структуру, а не є стійким словосполученням. Комічне запитання ігнорує усі заборони на синтаксичні зміни у фраземах, маючи на меті ввести реципієнта в оману. Отож, слухач може звернутись до будь-якого компонента фразеологічного звороту, створивши двозначність [4, с. 213], бо використовує заразом і пряме «іти підскакуючи», й метафоричне «змусити раптово щось пригадати» значення аналізованої синтаксичної єдності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відтак, специфіка вияву омонімії як мовного явища у фольклорній лексиці полягає в тому, що тут воно виражається на різних рівнях, коли два різні за змістом фонетичні комплекси співвідноситься внаслідок збігу трансформаційних процесів, що відбуваються на різних мовних рівнях: фонологічному, морфологічному, синтаксичному. Активне утворення та функціонування омонімних елементів у мові фольклору набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку мов, зокрема англійської як мови, особливо багатої на омоніми, та потребує подальшого системного вивчення.

Список літератури:

1. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: підручник / Михайло Петрович Кочерган. – К.: Вид. центр «Академія», 2006. – 423 с.
2. Критенко А. П. Тематичні групи слів і омонімія / А. П. Критенко // Слов'янське мовознавство: зб. ст. / відп. ред. Булаховський Л. А. – К.: Вид-во АН УРСР, 1962. – С. 198–211.
3. Литвинко О. Омонімічні відношення в англійській термінологічній підсистемі машинобудування / О. Литвинко // Філологічні трактати: науковий журнал. – Суми: СумДу, 2012. – Т. 4. – № 4. – С. 118–122.
4. Лучечко Т. М. Омонімія – чинник амбівалентності в англійських й українських загадках / Т. М. Лучечко // Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 12. – Т. IV(129). – С. 210-217.
5. Маслов Ю. С. Омонимы в словарях и омонимия в языке (к постановке вопроса) / Ю. С. Маслов // Вопросы теории и истории языка: сб. в честь проф. Б. А. Ларина. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1963. – С. 128–202.
6. Маулер Ф. И. Грамматическая омонимия в современном английском языке / Ф. И. Маулер. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университетата, 1993. – 136 с.
7. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / Віталій Макарович Русанівський. – К.: Наук. думка, 1988. – 240 с.
8. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Наука, 1989 – 243 с.
9. Туровский В. В. О соотношении значений многозначного слова / В. В. Туровский // Семиотика и информатика. – М.: Просвещение, 1994. – 148 с.
10. Українська мова. Енциклопедія / [редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Заблюк та ін.]. – К.: Укр. енцикл., 2000. – 752 с.
11. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелев. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 336 с.
12. Rosenbloom J. Biggest Riddle Book in the World / Joseph Rosenbloom. – X.: Sterling Publ. Co., Inc., 1976. – 256 p.
13. Yuill N. The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: potential for intervention and possible processes of change / Nicola Yuill // First Language. – 2009. – Vol. 29. – № 1. – P. 65–79.
14. Homonym Jokes – Режим доступу: http: // www.firstschoolyears.com

Фидык В.И.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ОМОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛИЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация
Статья посвящена исследованию роли лексической и грамматической омонимии в процессе формирования комических вопросов как фольклорных единиц, а также структурно-семантическому анализу омонимических компонентов на фонологическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка как факторов создания комичности в английских шуточных энигмах.
Ключевые слова: лексическая и грамматическая омонимия, комический вопрос, двусмысленность.

Fidyk V.I.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

HOMONYMOUS VOCABULARY IN ENGLISH FOLKLORE: STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECT

Summary
The article studies the role of lexical and grammatical homonyms in the process of comic questions as folklore items, and structural and semantic analysis of the homonymous components on phonological, morphological and syntactic levels of the language as a factor in the creation of British comic riddles.
Keywords: lexical and grammatical ambiguity, comic riddles.

УДК 373.3.016:81'243]:159.953

ЕЙДЕТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Хало З.П., Кравців М.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті аналізується проблема застосування в навчальному процесі такої інтерактивної технології, як ейдетика. Вказуються її різновиди та можливі варіанти використання методів ейдетики на уроках іноземної мови молодших школярів, що носить творчий характер. Представлена система ейдетичних вправ, яка допомагає розвивати пам'ять учнів молодших класів на уроках іноземної мови.
Ключові слова: ейдетика, школяр, іноземна мова, методи навчання, пам'ять.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день пошуки впровадження у навчально-виховний процес новітніх технологій є одним із найважливіших напрямів удосконалення навчання молодших школярів. Сьогодні вже не можливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці іноземн6ої мови, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки і не боятись помилитись, вміння спілкуватись з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Основним завданням сучасної початкової освіти є формувати гармонійно розвинуту особистість.

Теорія ейдетики розроблялась у 20-40-х роках XX століття в Німеччині в Марбургській психологічній школі Еріком Йеншем та його однодумцями (В. Йеншем, О. Кро, А. Рікелем, Г. Фішером). Е. Йенш вважав, що «ознака ейдетизму – емоційна забарвленість образів» і довів, що образне мислення – закономірна стадія дитячого розвитку. Дітей до 12 років він називав «ейдетиками», розрізняючи при цьому явний ейдетизм або прихований. Після 12 років здібність сприйняття ейдетичних образів згасає, а до 16-18 років зовсім зникає [8; 16]. У навчально-виховному процесі використовується чисельна кількість методів і прийомів, спрямованих на досягнення якомога кращого результату. Одним із таких технологічних процесів є застосування методики ейдетики.

Вітчизняні вчені критично вивчали ейдетичні ідеї, піддавали їх експериментальним перевіркам. Найбільш відомими спеціалістами з питань ейдетики були П. П. Блонський, психолінгвіст Л. С. Виготський, О. Р. Лурія. Однак через ряд

© Хало З.П., Кравців М.М., 2017

обставин та Велику Вітчизняну війну дослідження з питань ейдетики були повністю зупинені.

З 1990-го року впровадження методів ейдетики в Україні почав здійснювати учень І. Матюгіна, почесний доктор педагогічних наук – засновник «Української школи ейдетики «Мнемозіна» Євген Антощук. Він зазначає, що вміння дорослого «спускатися» до рівня дитини, тобто бачити яскраво, вміння дивуватися, фантазувати – це і є ейдетика. Завдяки його численним статтям, книгам, активній лекційній роботі вчителі шкіл мають у своєму арсеналі ейдетичні прийоми [2, 10]. Вивченням ейдетизму та розробкою авторських підходів за вивчення проблеми займалися А.Р. Лурія, И.Ю. Матюгін, О. Пащенко, В. Тирських, О. Серікова, О. Кушнір, Е. Йенш та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ейдетика – це нова педагогічна навчально-розвивальна технологію, яка набула розповсюдження у досвіді таких сучасних педагогів, як: О. Пащенко, О. Кузнецова, А. Василько, А. Нікітіна, М. Гайдаєнко, К. Приходченко та інших.

Метою статті є процес вивчення іноземної мови на початковому етапі навчання методом ейдетики.

Виклад основного матеріалу. Чисельні експерименти довели, що пам'ять людини тісно пов'язана з її уявою та уявленнями – «ейдосами», як казали древні греки. Заняття за такою методикою особливо корисні дошкільнятам та учням першого і другого класів. Перші 5-7 років у дитини права півкуля, що відповідає за уяву, розвивається швидше за ліву, яка відповідає за логічне та аналітичне мислення. Тому уява та яскраві образи є важливими для розвитку пам'яті у дітей дошкільного віку та учнів 1-2 класів. У цілому, ейдетика полегшує засвоєння інформації, скорочує час виконання домашніх завдань, підвищує інтерес дітей та їх успішність, тренує пам'ять [10; 26].

Проте, ніколи не пізно розпочати все з самого початку, а спочатку була гра. Граємося в дитинстві, граємося і в дорослому житті, бо в кожному з нас живе дитина. Ми добре пам'ятаємо, що відбувалося з нами в дитинстві. Та й старенькі бабусі, які говорять, що нічого не пам'ятають, можуть в деталях розповісти події піввікової давності або улюблений серіал, що нещодавно переглядали. Свідченням такої періодичної пам'яті є ті яскраві образи дитинства, які запам'яталися без примусу, та й бабусі пам'ятають серіали, бо вони під час перегляду відпочивають душею або перебувають в стані ейфорії, піднесеного настрою, націленого на позитивні емоції. Відомо, що інформація у супроводі з позитивними емоціями сприймається швидше і тримається в пам'яті довше, а негативна інформація підсвідомо блокується; тож пам'ять намагається до неї не повертатися [6; 156].

Прийоми ейдетики застосовують не лише на гурткових, факультативних заняттях чи заняттях з психології, а безпосередньо на уроках іноземної мови. Важливо і необхідно допомагати молодшим школярам використовувати різні способи запам'ятовування необхідної інформації і допомогти опанувати ті з них, які видалися найефективнішими для кожної дитини.

Проблеми дітей, що пов'язані з труднощами навчання, а особливо вивчення англійської мови, нині особливо актуальні. Постійно збуджені, неуважні, непосидючі і галасливі, такі діти приковують до себе увагу педагога, якому необхідно стежити, щоб вони сиділи спокійно, виконували завдання, не заважали ровесникам. Кожен учитель англійської мови знає, як нелегко дітям не зважаючи на використання прекрасних навчальних посібників вітчизняних і зарубіжних авторів, запам'ятати значення нових слів [11; 4].

На одному із занять дітям було запропоновано запам'ятати німецьке слово «schon» так: малюємо капіШОН і пишемо: *уже* не модний. Великі літери – це звучання німецькою мовою слова уже. Одна дитина заперечила і видала свій образ: у мультику був баранчик ШОН і мультик уже не показують. Ця учениця запам'ятала це слово одним махом і пригадувала його відразу при потребі. Бо це був її власний вибір.

Також розглянемо, як можна запам'ятати слово Schreck (страх) робимо асоціацію зі Шреком з мультфільму, адже він був також бридкий і страшний.

Ейдетика у вивченні іноземної мови виконує наступні завдання:

1) під час створення власних картинок дитина підвищує власну самооцінку через само виконання поставленої задачі;

2) дитина вчиться чути інших дітей, порівнюючи інші рішення задач з своїм, а головне акцептуючи вибір інших учнів;

3) ставлення до навколишнього світу автоматично буде позитивним, бо ейдетика – це гра. А гра – це радість. Радість тягне за собою задоволення. А коли дитина задоволена, то і ставитися до навколишнього світу вона буде позитивно.

4) дитина переконається, що вона може виконати не лише програму «мінімум», але й підвищити свою професійну діяльність, тобто здійснити програму «максимум».

Виховання дитини як неповторного суб'єкта, що відіграє свою важливу місію у суспільстві забезпечується ейдетичним мисленням, як явищем неповторним [9; 63].

Також розглянемо, як можна запам'ятати слово team (команда, група людей, які грають у спортивну гру в одній команді; група людей, які працюють на одній роботі). Для цього складемо речення «ТИМур і його КОМАНДА грають футбол цілими днями, тому що хочуть виграти у своїх суперників».

У сучасній методиці навчання учнів молодших класів іноземних мов також описана величезна кількість лексичних ігор [2; 67]. Давайте розглянемо ті, які неодноразово випробувані на практиці і є ефективними. Наприклад, так звані «договорки». Невеликі віршики українською мовою, які закінчуються англійськими словами. Їх величезна кількість, але плюс у тому, що скласти їх може і сам вчитель. На тему FOOD можна використати ось такі віршики: Смакота, very good Їжу називаєм food. Для Шарика, для друга Припас я цукор, sugar. Не сумуй і посміхнись, Сир ми називаєм cheese.

За допомогою такого методу дуже легко вивчити нові слова та їх значення, тому що це цікаво та весело [7; 41]. Таким чином можна легко навчати гіперактивну дитину, яку важко зацікавити у навчанні, та зосередити її увагу на навчальному процесі.

Пам'ять дітей у молодшому шкільному віці дуже активна і це потрібно використовувати. Не слід забувати, що основа пам'яті – це уява. Тому варто під час навчання спрямовувати дитину на використання своєї уяви, а не примушувати зубрити, заучувати. Кожна дитина індивідуальна за своїм психологічним статусом, і тому розвиток уміння використовувати свою пам'ять, уяву відбувається лише у притаманному її особистості темпі.

Від чого ж залежить уміння використання уяви у молодших школярів? Насамперед від зацікавленості дитини. Яскраві образи, цікаві нестандартні порівняння, зрозумілі дитині, запам'ятовуються набагато краще, ніж багаторазове повторювання незрозумілих понять. Удосконалення пам'яті вимагає постійних тренувань.

Сьогодні вчитель сам обирає методи і прийоми як створити в учнів інтерес до навчання. Серед розмаїття педагогічних технологій варто виділити ейдетичну технологію.

Навчання за допомогою методів ейдетики – це специфічна форма організаційної навчальної діяльності, одна з цілей – забезпечення комфортних умов, за яких кожен учень відчув би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, виключення домінування однієї думки над іншою [5; 4].

Розвивати й використовувати ейдетичні здібності цікаво й потрібно. Фантазія дітей така унікальна, яскрава, часом відкривається з несподіваної сторони, змушуючи вирувати нашу уяву. Та й кілька хвилин на уроці здорового, доброго гумору підвищують бажання працювати як у вчителя, так і в учнів.

Уява з напруженням – несумісні. Звичайно, не всі діти можуть з першого разу свідомо залучити свою уяву й перенестися у своїй фантазії в інший простір. Та вогники в очах дітей, що досягли успіху, є чудовим стимулом, щоб працювати далі, використовувати інші методи й способи ейдетики, щоб ці вогники не зникли, а горіли ще яскравіше на кожному уроці. Всім вчителям хочеться, щоб кожна дитина відчула смак власної перемоги над собою вчорашнім, повірила в себе. Тому використання ігор та вправ з ейдетики, які розвивають дитячу уяву та фантазію, обов'язково позначиться на навчальному процесі. Адже робота пам'яті – це вміння уявляти те, що бачив, що відчував, від уяви та вміння керувати нею залежить розуміння нової теми. Тому цікавість – ось найголовніший ключ до мотивації, уваги, концентрації, організації, а також успіху. Цікавість виникає лише тоді, коли є зовнішні її прояви, незвичайність та яскравість – те, що не може бути непоміченим. Саме застосування прийомів і методів ейдетики допомагають вчителю у цьому [7; 43].

У ході нашого дослідження ми виявили які завдання виконує ейдетика у вивченні іноземної мови:

1) під час створення власних картинок дитина підвищує самооцінку через виконання поставленої задачі самостійно;

2) дитина вчиться чути інших дітей, порівнюючи інші рішення задач з своїм, а головне акцептуючи вибір інших учнів;

3) ставлення до навколишнього світу автоматично буде позитивним, бо ейдетика – це гра. А гра – це радість. Радість тягне за собою задоволення. А коли дитина задоволена, то і ставитися до навколишнього світу вона буде позитивно.

4) дитина переконається, що вона може виконати не лише програму «мінімум», але й підвищити свою професійну діяльність, тобто здійснити програму «максимум».

5) ейдетика розширює творчі можливості дитини завдяки гармонійній роботі лівої (логіка) і правої (творчість, образне мислення) півкуль головного мозку.

Методи ейдетики відіграють важливу роль у сучасній освіті, зокрема при вивчені іноземних мов. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає інтерес до навчання. Значно підвищується особистісна роль вчителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проведення уроків за методами ейдетики потребують, перш за все, компетентності вчителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями [3; 34].

Навчання учнів молодшого шкільного віку на уроках іноземної мови за допомогою методів ейдетики має чималі *переваги*:

– діти не закомплексовані, активні на уроках, не бояться ставити запитання вчителю, брати участь в обговоренні проблемних ситуацій, висувають цікаві та різноманітні гіпотези їх вирішення;

– не існує проблеми вивчення віршів напам'ять. Діти вчать не лише вірші за програмою, а й просто за бажанням, при чому без сліз і дуже швидко;

– зникає проблема у написанні переказів;

– в учнів з'являється упевненість в собі, формується творчий підхід до вирішення завдань;

– учні ефективно засвоюють весь навчальний матеріал;

– діти швидко мобілізуються на уроці, вони є активними учасниками навчально-виховного процесу;

Використання окремих елементів ейдетики в роботі з молодшими школярами не дають бажаних результатів. Займатися ейдетикою необхідно в системі. Застосовуючи в іграх слух, нюх, тактильні відчуття, рух і обов'язково тільки позитивні емоції.

Не варто забувати хвалити малюка за успіхи і допомагати ідеями. Треба стимулювати його до створення власних образів та історій, які допоможуть йому запам'ятовувати.

Резюмуючи вищесказане, можна сказати, що використання технік ейдетики дозволяє говорити про те, що навчання стає найбільш природним і гармонійним по відношенню до закладеного самою природою процесу розвитку людського мозку.

Методи ейдетики дають змогу створити навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів, навчаються співробітництву. Тут мінімізується психологічна напруга, а запам'ятовування і засвоєння інформації стає невимушеним, захоплюючим і необ-

тяжливим. У цілому, ейдетика полегшує засвоєння інформації, скорочує час виконання домашніх завдань, підвищує інтерес дітей та їх успішність, тренує пам'ять [9; 10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, використання методів ейдетики в навчанні найкраще реалізовує особистісно орієнтоване навчання, допомагає вчителеві співпрацювати з усім класом, з кожним учнем і учнями між собою, розвиває пам'ять. Ейдетичні прийоми на уроках іноземної мови будуть мати успіх, коли вчителі, вивчаючи слова англійською чи німецькою мовами, налаштують дітей на уявлення, а не на запам'ятовування і будуть робити це без жодного напруження, а обрами повинні бути образи з незвичайних казкових подій, з мультфільмів. Школярі повинні це робити жартома, фантазуючи, уявляючи, тоді буде очевидним успіх при вивченні іноземної мови. Отже, використання засобів ейдетики на уроках іноземної мови допоможе учням початкової школи краще засвоїти достатньо складний для них вокабуляр, зберегти його в пам'яті, підвищити рівень володіння іноземними мовами.

Список літератури:

1. Антощук Є. Таємниці «Школи ейдетики» // Початкова освіта. – 2001. – № 42. – С. 7-9.
2. Антощук Є. Учімося запам'ятовувати і пригадувати / Антощук Є. В. – К.: Вирій. – 2007. – С. 156-158.
3. Бесєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня // Рідна школа. – 2009. – № 2-3. – С. 61-62.
4. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
5. Богуш А.М. Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної Бьюзен Тони. Руководство по развитию памяти и интеллекта / Бьюзен Тони. – ООО «Попурри». – 2009. – С. 143.
6. Ващенко Г. Загальні методи навчання. – К.: Наука. – 2005. – С. 102-105.
7. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови / О.І. Вишневський. – К.: Радян. школа, 1989. – С. 223-236.
8. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 175-216.
9. Калачикова О. Швидка педагогічна допомога. Практика ейдетики / О. Калачикова // Поч. осв. – січень 2006. – № 3. – С. 9-11.
10. Кузнєцова О.М. Як краще навчити дитину за допомогою методів ейдетики // Розкажіть онуку. – 2007. – № 4.– С. 57-62.
11. Комков И.М. Методика преподавания иностранных языков / И.М. Комков. – Минск: Высш. школа, 1979. – С. 126-135.
12. Пащенко О.В. Ейдетика – що це? / О.В. Пащенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 11 – С. 16-17.

Хало З.П., Кравцив М.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ЭЙДЕТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация
В статье анализируется проблема применения в учебном процессе такой интерактивной технологии, как эйдетика. Указываются ее разновидности и возможные варианты использования методов эйдетике на уроках иностранного языка младших школьников, что носит творческий характер. Представленная система эйдетических упражнений, которая помогает развивать память учащихся младших классов на уроках иностранного языка.
Ключевые слова: эйдетика, школьник, иностранный язык, методы обучения, память.

Khalo Z.P., Kravtsiv M.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

EYDETYKA AS THE DEVICE OF THE DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' MEMORY OF THE LESSONS OF A FOREIGN LANGUAGE

Summary
The problem of the use of such an interactive technology as eydetyka in the educational process is analyzed in the article. Its diversity and possible variants of using the methods of eydetyka, treated as creative, at the lessons of a foreign language in the primary school are mentioned. The system of eydetyc exercises that helps develop the memory of junior pupils at the lessons of a foreign language is given.
Keywords: eydetyka, a pupil, a foreign language, methods of teaching, memory.

УДК 37.017.92:371.132

ДУХОВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА

Харкавців І.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті досліджено проблему єдності духовної культури і професійного становлення педагога. Акцентовано необхідність особистісного духовного розвитку вчителя у педагогічній діяльності. Схарактеризовано методологічні засади дослідження питань розвитку духовної культури та окреслено умови, необхідні для становлення духовності вчителя у процесі його особистісно-фахової самореалізації.
Ключові слова: духовна культура, духовні цінності, педагогічна діяльність, особистісна і професійна самореалізація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція переходу до гуманістичної освіти, основою якої є збереження, трансляція й набуття духовних особистісних цінностей. Метою навчання в такому контексті має бути послідовна реалізація гуманістичного принципу – дбайливе ставлення до внутрішнього світу людини, її інтересів і потреб, збагачення її духовного потенціалу [4, с. 56]. За таких умов педагогічна діяльність учителя набуває надзвичайного значення як головна складова формування особистості. Але для виконання тих замовлень, що ставить сучасне суспільство перед вчителем, украй необхідно створити умови для самореалізації власне вчителя.

Головним суб'єктом освітньої діяльності у всі часи був вчитель. Тому те, що формування духовних, фізичних та соціальних якостей майбутніх поколінь довірено саме вчителю накладає на нього велику відповідальність у виконанні власних професійних обов'язків. Саме тому актуальність досліджень професійного та особистісного розвитку вчителів, формування їх духовної культури та реалізації їх власного «Я» набуває значення у суспільстві, що трансформується [1; 3; 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Духовному розвитку вчителя здавна присвячували свої праці педагоги. Так, К. Ушинський пов'язував духовність учителя із вищими, насамперед, національними, а також загальнолюдськими цінностями. До зазначеного поняття вчений включав здатність до свідомого розуміння життя, а звідси виводив вимогу зв'язку навчання та виховання з життям народу, його матеріальними та духовними потребами та інтересами, з його боротьбою за свободу [10].

М. Демков духовну культуру особистості вчителя вбачав у його цілісно-професійних якостях і вищих особистісних рисах. Формування духовності вчителя, зазначав він, має опиратися на його загальну культуру, на реальні знання, народні традиції, природні творчі сили та здібності самого вчителя, на його православну Віру [10].

Предметом особливої уваги є духовна культура педагога у наукових доробках сучасних дослідників: О. Бабченко, Б. Вульфова, О. Климової, Л. Коваленко, В. Кудрявцевої, А. Сажнєвої та ін. Духовна культура розлядається ними в контексті професійної культури, як її невід'ємна складова. Висвітлюються теоретичні аспекти зазначених понять та зв'язок між ними.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначимо, що незважаючи на активізацію наукових досліджень у цьому напрямку, багато питань, пов'язаних із духовним становленням учителя в контексті його особистісно-фахової самореалізації, залишаються нерозв'язаними, а резерви підвищення ефективності цього процесу використовуються далеко не повною мірою. Поза увагою дослідників залишається компонетний склад духовної культури як складової професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя.

Формулювання цілей статті. Наша розвідка має на меті здійснити аналітичний розгляд питань взаємозв'язку духовної культури і професійної самореалізації вчителя та схарактеризувати умови, які є вагомими для формування духовності майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. З давніх часів суспільство цінувало працю вчителя, і ця шана зумовлена нагальною потребою відтворювати культуру, духовність, знання, передавати суспільний досвід із покоління в покоління, перетворюючи його відповідно до потреб сьогодення, що саме намагається зробити українське суспільство. У Концепції національного виховання зазначено: «Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців» [2, с. 23].

З іншого боку, суспільство ставить перед учителем завдання бути не тільки неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу, що втілює особистісно-аксіологічний контекст розвитку та саморозвитку особистості вчителя. Соціальна значущість особистості вчителя, його професійної якості із прадавніх часів хвилювали філософів, педагогів, природознавців. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як людина, чия праця оточена повагою, пошаною.

Майстерність вихователя, на думку А. Макаренка, не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, і при бажанні нею можна оволодіти. Водночас, він вважав уміння виховувати таким самим мистецтвом, як уміння добре грати

© Харкавців І.Р., 2017

на скрипці чи роялі, добре писати картини, бути добрим фрезерувальником чи токарем. У педагогічній системі А. Макаренка перед вихователями ставляться завдання: любити свою професію; бути принциповим, вимогливим, компетентним; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом. Пропонуючи найрізноманітніші форми виховної роботи, Макаренко наголошував, що вихователь повинен уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без всякого діла і без всякого інтересу до них. Тобто Макаренко наголошував на значенні покликання у професійній діяльності вчителя, вважав його найголовнішою умовою вчительської праці.

Де вчитель є неперевершеним майстром, де він – незаперечний авторитет, де він є носієм інформації і носієм істини, там учень постійно адекватно сприймає інформацію, намагається відтворити у своїй діяльності поведінку вчителя чи батьків (дорослих). Людині нечасто вдається самореалізуватися повною мірою, бо вона не відбувається як самодостатня особистість [5].

Із сучасних дослідників варто відзначити І. Зязюна, який зробив вагомий внесок у дослідження проблеми педагогічної майстерності та її складових. Основні елементи педагогічної майстерності розкриваються у виданому за його редакцією підручнику «Педагогічна майстерність» [7]. У ньому зазначається, що найважливішими властивостями особистості педагога є: гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

Проблема культури вчителя також завжди знаходилась у центрі уваги видатних педагогів, мислителів минулого. Конфуцій визначав провідну функцію Вчителя – виховання людяності в людині. Особливість розуміння місії Вчителя у філософії Давнього Сходу полягала в зустрічі Вчителя з Учнем як несподіваної та очікуваної зустрічі сердець, яка залишає про себе тривалу пам'ять. Я. Коменський підносив посаду вчителя на вершину людського суспільства. А. Дістервег вважав, що гарний учитель повинен досконало володіти своїм предметом, любити професію та дітей. К.Ушинський особливо відзначав творчий характер діяльності вчителя, його психологічну підготовку, роль дослідницької діяльності в роботі з дітьми [5, с. 5].

Видатний філософ епохи Відродження М. Монтень сформулював деякі принципи роботи вчителя, засновані на двох постулатах: єдності навчання і виховання, що є невід'ємною частиною навчального процесу сьогодні; диференціації, яка полягає в тому, що до учнів не повинні висуватися однакові вимоги як у навчанні, так і у вихованні, а повинні враховуватися їх здібності, характер, схильності.

Перший принцип – *право вибору*. Вчитель повинен не просто викладати істини і вимагати підпорядкування, але, насамперед, освітивши весь спектр можливостей дати учневі вибрати на свій розсуд щось самостійно. Якщо він впливає і направляє, то робить це обережно і ненав'язливо.

Другий принцип – *«нехай учитель запитує в учня не тільки слова пройденого уроку, але зміст і саму суть його і судить про користь, яку він приніс, не за показниками пам'яті свого вихованця, а по його життю»* [6, с. 162]. Необхідно відзначити, що під знаннями і уроками маються на увазі не тільки і не стільки навчальні дисципліни, але і життєві уроки – норми, цінності, зразки поведінки, необхідні людині якості тощо, тобто все, чому навчається людина для повноцінного життя в суспільстві.

Третій принцип – *вибірковості*. «Нехай наставник змушує учня начебто просіювати через сито усе, що він йому підносить, і нехай нічого не утлумачує йому в голову, спираючись на свій авторитет і вплив» [6, с. 162]. Наставник повинен розповісти, які є точки зору на ці питання, але не поділяти їх на погані і гарні, на правильні і неправильні, не оцінювати їх, а надати право оцінки і вибору учневі.

Четвертий принцип – *проникнення, почування*. «І нехай він не боїться забути, якщо це завгодно йому, звідки він почерпнув ці погляди, аби він зумів зробити їх своєю власністю. Істина і аргументи розуму належать усім, і вони не більше надбання тих, хто висловив їх уперше, ніж тих, хто висловив їх потім» [6, с. 164]. Таким чином, головне – не завчити, а відчути, проникнути в суть, пропустити через себе теорії, положення, істини, і тоді те, що ти створив у ході аналізу, уже належить тобі і служить тобі набагато більше, ніж заучене, утиснуте в глибини пам'яті. Тому що знати напам'ять – ще не значить знати; це значить тільки тримати в пам'яті те, що ми туди поклали на збереження. Але людська свідомість не проста скарбничка, не склад непотрібних знань. Адже, щоб знання стали потрібними, ними необхідно користуватися, а це неможливо здійснити простим відтворенням інформації. Необхідний аналіз, робота свідомості, і тренуватися в цьому треба щодня. У зв'язку з цим Монтень сформулював свій п'ятий принцип – *спілкування*. Не менш важливий для виховання і наступний принцип – *єдність духовного і фізичного виховання*, тобто об'єднання в систему усіх видів виховного впливу.

В. Сухомлинський, А. Макаренко також підкреслювали значення педагогічної культури вчителя у взаємодії з вихованцями. Таким чином, високий рівень культури вчителя визнавався запорукою успішності його професійно-педагогічної діяльності в усі часи розвитку історико-педагогічної думки [5, с. 5]. Духовність – внутрішня енергетична сила особистості, стрижень життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси – має велике значення для визначення власного «Я» особистості. Духовність реалізується, за М. Бахтіним, через вчинок особистості, у якому людина постає як відповідальний суб'єкт життєтворчості. У педагогічній філософії духовність розглядається як здатність людини усвідомлювати своє місце в житті, розуміти необхідність постійного самовдосконалення, саморозвитку, потреби будувати свої стосунки зі світом на основі єдності Істини, Добра й Краси. Ознакою духовності є наявність у людині, перш за все, почуття любові до іншої людини, до всього живого. Саме любов, яка дає початок доброті, жертовності, милосердю, сердечності, пробуджує у свідомості відчуття краси, захоплення й милування навколишнім світом.

Психологія духовності дозволяє визначити наступні методологічні засади дослідження питань розвитку духовної культури вчителя:

а) розвиток духовності не може розглядатися як пасивний процес, важливим постає власне творчий початок самої індивідуальності;

б) смислова сфера особистості безпосередньо включена в розвиток духовності;

в) важливе значення має психофізіологія мотивації, потребнісно-мотиваційна основа розвитку духовної культури особистості;

г) могутньої сили набуває саморозвиток, рушійна сила творчого потенціалу особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблем розвитку духовної культури вчителя дозволив виділити наступні компоненти духовної культури вчителя: когнітивний (формування адекватного цілісного уявлення про духовну культуру вчителя як професійну якість); мотиваційно-ціннісний (відповідна професійна спрямованість, професійна цілеспрямованість, система професійних та духовних цінностей та орієнтацій); поведінковий (регулятивна діяльність особистості, система особистих норм регуляції поведінки та взаємин учителя) [5, с. 8].

Серед умов, які є вагомими для становлення духовності вчителя, слід виділити: задоволення потреби кожного педагога в соціальному визнанні; створення емоційного комфорту й ситуацій успіху для кожного; максимальне наближення до прекрасного в усіх його виявах (природі, мистецтві, людських стосунках, професійній діяльності); створення умов для прояву творчих здібностей через залучення педагогів до різних видів нерегламентованої діяльності (художня творчість, спілкування та ін.); зарахування вільного часу для задоволення різних духовних потреб учителя в час професійної педагогічної роботи (хоча це й неоднозначно); розширення кола духовного спілкування педагога, що забезпечує залучення до знань, які усвідомлюються через почуття (обмін думками, ідеями, творчими професійними позиціями тощо); практична реалізація принципу персоналізації духовного розвитку вчителів, максимальна варіативність змісту в зоні актуальних духовних ціннісних орієнтацій учителя.

Проблема розвитку духовної культури вчителя вирішується через різні (інституціональні та неінституціональні) форми. У сучасних умовах усе більшої актуальності набуває інформативна освіта як засвоєння соціально-культурного досвіду поза межами педагогічно організованого процесу. Учитель як професіонал сам обирає об'єкт пізнання, напрямок пізнавальної діяльності, який його цікавить.

Проблема розвитку духовної культури вчителя є вічною. Саме вчителю належить місія транслювати духовні цінності суспільства, створювати умови для прищеплення цих цінностей підростаючими поколіннями й відтворювати їх у творчій діяльності, у культурі вчинку. Розвиток духовної культури вчителя обумовлює його здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування вмінь духовно-практичної діяльності, свідомої роботи з виховання духовного світу підростаючих поколінь і в цілому суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У своїй статті ми дослідили компонентний склад духовної культури, яка відбиває специфіку професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя. Однак існує нагальна потреба дослідження вдосконалення професійно-педагогічної діяльності та творчості вже працюючих вчителів. Саме тому особливу цінність матимуть праці, присвячені розвитку особистісних та професійно-педагогічних якостей вчителя в різних формах післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, в процесі самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання тощо.

Список літератури:

1. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз / В. Ковальчук. – Київ-Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25.
3. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / В. Кузьміна // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
4. Малицька О.В. Естетичне виховання майбутніх учителів у особистісно орієнтованому освітньому процесі / О. Малицька // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). Педагогіка – № 4. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 210 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.Митина. – М.: Просвещение, 1998. – 162 с.
6. Монтень М.О воспитании детей / М. Монтень // Опыты. Избранные произведения: В 3-х кн. – М.: Голос, 1992. – Кн. 1. – С. 158-198.
7. Педагогічна майстерність / За ред. І. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. Сисоєва // Педагогіка і психологія, 1998. – № 2. – С. 161-172.
9. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Бесіда 1. Основні проблеми творчої праці вчителя / В. Ковальчук // Вибр. твори в 5 т. – К., 1976. – Т. 4. – С. 414-446.
10. Ткачова Т.М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Ткачова; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с. – укр.

Харкавцив И.Р.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация
В статье исследована проблема единства духовной культуры и профессионального становления педагога. Акцентировано необходимость личностного духовного развития учителя в педагогической деятельности. Охарактеризованы методологические основы исследования вопросов развития духовной культуры и определены условия, необходимые для становления духовности учителя в процессе его личностно-профессиональной самореализации.
Ключевые слова: духовная культура, педагогическая деятельность, личностная и профессиональная самореализация.

Kharkavtsiv I.R.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SPIRITUAL CULTURE AS COMPONENT OF TEACHER PROFESSIONAL FULFILMENT

Summary
The problem of the unity of spiritual culture and professional formation of the teacher has been regarded in the article. The need for personal spiritual development in teaching activities has been emphasized. The methodological aspects of research issues in the development of spiritual culture as well as the conditions necessary for the formation of teacher spirituality in the process of personal and professional fulfilment have been defined in the article.
Keywords: spiritual culture, spiritual qualities, teaching activities, personal and professional fulfillment.

УДК 378.147:811.111

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Хомишак О.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті проаналізовано проблему підготовки студентів до використання інноваційних форм навчальної роботи з англійської мови у загальноосвітній школі. Запропоновано введення курсу «Інноваційні технології навчання англійської мови у загальноосвітній школі». Розкрито його зміст для удосконалення навчально-виховної роботи майбутніх вчителів англійської мови. Визначено основні цілі нової навчальної дисципліни. Доведено необхідність її вивчення у ВНЗ.
Ключові слова: інноваційні технології, навчання, вчитель, англійська мова, загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції України до європейського політичного, економічного та освітнього простору зумовлюють не тільки зростання попиту на фахівців, які володіють англійською мовою на професійному рівні, але й підвищення вимог до якості їх іншомовної підготовки, яка б співвідносилася і відповідала світовим стандартам. Згідно з Указом Президента України (№ 641) 2016 рік оголошено Роком англійської мови, що передбачає започаткування проекту підвищення фахової кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з англійської мови та запровадження поетапної сертифікації вчителів іноземних мов загальноосвітніх навчальних закладів з метою визначення рівня володіння ними іноземною мовою згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [9]. З огляду на це гострою проблемою сьогодення є розробка нових підходів до відбору змісту та організації професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів до навчання англійської мови (АМ) в умовах загальноосвітньої школи (ЗОШ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка досліджень сучасних науковців (О. Бігич [8], Н. Гальскова [1], Г. Елізарова [2], І. Задорожна [3], Л. Морська [4], С. Ніколаєва [6], Є. Пасов

© Хомишак О.Б., 2017

[5], О. Соловова [6], Дж. Гамер [10]) висвітлюють лінгводидактичні, культурологічні та методичні аспекти фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. Однак питання ефективної реалізації професійно-методичної підготовки сучасного вчителя АМ в умовах ВНЗ відповідно до інноваційних процесів у сфері вищої іншомовної освіти залишається недостатньо вивченим.

Метою статті є розкриття змісту й специфіки підготовки майбутніх вчителів до навчання АМ у ЗОШ.

Виклад основного матеріалу. У системі підготовки педагогічних кадрів в умовах ВНЗ розв'язання окресленої проблеми вбачаємо у запровадженні та вивченні курсу «Інноваційні технології навчання АМ у ЗОШ», який розкриває теоретичні та практичні аспекти модернізації навчання англійської мови як засобу спілкування в діалозі культур, інноваційні методичні технології, репрезентує сучасний погляд на формування англомовної комунікативної компетентності учнів.

З огляду на це розроблено та запропоновано програму навчальної дисципліни «Інноваційні технології навчання АМ у ЗОШ» для підготовки фахівців першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю Філологія. Мова і література (англійська).

Предметом вивчення дисципліни «Інноваційні технології навчання АМ у ЗОШ» є сучасні технології та методи викладання англійської мови у ЗОШ.

Навчальна дисципліна «Інноваційні технології навчання АМ у ЗОШ» має міждисциплінарні зв'язки, оскільки пов'язана з педагогікою, психологією та лінгводидактикою.

Вивчення дисципліни включає такі тематичні блоки:

Тематичний блок 1. Інновації у навчанні АМ у ЗОШ.

Тематичний блок 2. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчанні англійської мови.

Метою викладання навчальної дисципліни «Інноваційні технології навчання АМ у ЗОШ» є формування в студентів професійно-методичної компетентності вчителя іноземної мови.

Програма передбачає тісний зв'язок теоретичного курсу з практикою. В лекційному курсі і на практичних заняттях студенти знайомляться як з сучасними теоретичними положеннями методики, так і з новими, дискусійними ідеями.

Вивчення сучасних підходів до навчання АМ у ЗОШ сприяє розумінню студентами еволюції методичних напрямів та ідей на різних етапах їх розвитку, виявляє їх зв'язок.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

· створити у студентів широку теоретичну базу, що розкриває загальні та спеціальні закономірності процесу навчання як засобу спілкування, освіти, виховання й розвитку, яка включає, крім методичних знань, також знання із суміжних з методикою наук психолого-педагогічного, філологічного й культурологічного циклів, і на цій основі сформувати уявлення про зміст і структуру педагогічної діяльності вчителя;

· ознайомити студентів з найбільш відомими сучасними методичними напрямами, системами і методами, формами та засобами навчання іноземних мов, а також сформувати у них уміння творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов;

· на базі одержаних теоретичних знань розвивати у студентів творче та критичне методичне мислення, яке допоможе їм у розв'язанні різноманітних методичних задач, що виникають у навчально-виховному процесі з АМ у школі.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:

· основні лінгводидактичні поняття і категорії;

· навчально-методичні комплекси з АМ;

· сучасні підходи до формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності;

· інноваційні методичні технології навчання АМ;

· форми, види і способи контролю і оцінювання рівня сформованості мовних, мовленнєвих, соціолінгвістичної та навчально-стратегічної компетентностей;

· основні форми реалізації навчально-виховного процесу з АМ у ЗОШ;

вміти:

· визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання АМ;

· аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з АМ та створювати власні наочні посібники;

· аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів;

· формувати в учнів іншомовну комунікативну компетентність;

· використовувати у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності інноваційні методичні технології;

· контролювати і оцінювати рівень сформованості всіх складників іншомовної комунікативної компетентності;

· планувати й реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з АМ у ЗОШ.

У результаті опанування дисципліни студенти повинні вміти:

а) загальна компетентність:

· здійснювати комунікативно-навчальну функцію, яка охоплює інформаційний, мотиваційно-стимулюючий і контрольно-коригуючий компоненти, тобто вміло застосовувати різноманітні методи, форми, прийоми навчання та сучасні технічні засоби навчання в різних умовах для формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності;

· здійснювати розвивальну функцію, а саме окреслювати шляхи формування та розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових сил на матеріалі іноземної мови як навчального предмета;

· здійснювати виховну функцію, вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, гуманістичного виховання учнів засобами іноземної мови;

· об'єктивно оцінювати зміст, засоби навчання іноземної мови і культури в різних умовах; вивчати та узагальнювати досвід навчання іноземних мов;

б) компетентність, що відповідає предмету:

· здійснювати гностичну функцію, аналізувати навчальний матеріал, виділяти в ньому об'єкти навчання, прогнозувати труднощі його засвоєння з урахуванням рівня сформованості

іншомовної комунікативної компетентності учнів конкретного класу;

· здійснювати конструктивно-планувальну функцію, планувати і творчо конструювати навчальний процес в цілому, а також процес навчання конкретного навчального матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного, країнознавчого тощо);

· планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та в позакласній роботі, в тому числі в інтересах індивідуалізації та диференціації навчання;

· здійснювати організаторську функцію (в органічному зв'язку з гностичною та конструктивно-планувальною функціями), тобто реалізувати плани (поурочні, серії уроків, позакласних заходів), творчо вирішувати педагогічні і методичні завдання у процесі навчання і виховання учнів, вносити до них методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату.

Зміст навчальної дисципліни охоплює орієнтовний перелік запропонованих тем лекцій:

Тематичний блок 1. Інновації у навчанні АМ у ЗОШ

1. Сучасні тенденції у навчанні АМ

Основні лінгводидактичні поняття та їх визначення (підхід, метод, прийом, технологія). Еволюція методів навчання англійської мови. Метод «спільноти», сугестопедія, мовчазний метод, метод опори на фізичну реакцію, навчання АМ за допомогою комп'ютера, свідомо-орієнтований підхід, метод комунікативних завдань, нейро-лінгвістичне програмування, теорія множинного інтелекту, змішаний метод). Еклектизм у навчанні АМ.

2. Кооперативне навчання на уроках АМ.

Поняття «кооперативне навчання». Цілі, завдання, принципи кооперативного навчання. Навчання у команді. Групове навчання у команді. Індивідуалізація навчання у команді. Навчання у команді на основі ігрової діяльності. Етапи кооперативного навчання на уроках АМ.

3. Проектна робота на уроках АМ.

Історія виникнення методу проектів, його суть та визначення. Особливості проектної роботи на уроках АМ. Індивідуальні та групові проекти. Етапи організації проектної роботи на уроках АМ. Використання проектної роботи у навчально-виховному процесі з АМ у ЗОШ.

4. Кейсові технології навчання АМ.

Теоретичні основи кейсових технологій. Характерні риси та технологічні особливості кейсів. Основні стратегічні принципи. Аналіз кейсів. Типи ситуацій. Етапи формування кейсів.

Тематичний Блок 2. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні англійської мови.

5. Сучасні засоби навчання АМ

Засоби навчання та їх класифікація. Сучасний паперовий підручник з АМ: характеристика та структура. Електронні підручники з АМ: переваги та недоліки. Використання програми CourseLab для створення інтерактивного підручника з АМ.

6. Інформаційно-комунікаційні технології у формуванні англомовної комунікативної компетентності (АКК) учнів

Використання вебквестів у навчанні АМ. Використання аудіо/відеоподастингу на уроках АМ. Використання навчальних презентацій Power Point Presentation. Мультимедійні продукти та їх роль у навчанні АМ у ЗОШ. Використання соціальних сервісів (Skype, Facebook, Twitter, Edmodo, Livemocha та ін.) у формуванні АКК учнів.

7. Сучасні технології оцінювання і контролю навчальних досягнень учнів з АМ

Мовне портфоліо як засіб навчання і оцінювання навчальних досягнень учнів з АМ. Структура мовного портфоліо. Етапи укладання мовного портфоліо. Електронне портфоліо. Тест як засіб контролю у навчанні АМ. Типи, види тестів і технології використання. Розробка тестових завдань за допомогою комп'ютерної оболонки «Hot Potatoes»

8. Професійний розвиток педагога-філолога у сучасному інформаційному просторі

Психолого-педагогічний портрет сучасного вчителя АМ. Професійно-методична компетентність вчителя, складові та шляхи її вдосконалення. Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя АМ. Блог вчителя АМ як засіб його професійного розвитку.

Для організації навчального процесу у формі практичних занять нами запропонована така орієнтовна тематика:

1. Сучасні технології навчання АМ у ЗОШ.
2. Інтерактивні форми роботи учнів на уроках АМ у середній ЗОШ.
3. Розвиток творчості та критичного мислення на уроках АМ.
4. Інновації у плануванні та організації навчально-виховного процесу з АМ у ЗОШ.
5. Сучасні засоби навчання АМ у ЗОШ.
6. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні англомовної комунікативної компетентності учнів.
7. Інноваційні технології оцінювання і контролю навчальних досягнень учнів з АМ.
8. Професійний розвиток педагога-філолога у сучасному інформаційному просторі.

Разом з тим, з метою розвитку у студентів педагогічної та методичної майстерності ми пропонуємо проведення лабораторних занять у межах такої тематики:

1. Дослідження еволюції методів навчання АМ.
2. Використання інтерактивних форм роботи учнів на уроках АМ.
3. Використання проектної роботи на уроках АМ.
4. Створення та використання інтерактивних підручників у формуванні комунікативної компетентності учнів на уроках АМ.
5. Використання ІКТ у формуванні комунікативної компетентності учнів на уроках АМ.
6. Використання ІКТ в укладанні мовного портфоліо учнів з АМ.
7. Використання ІКТ в оцінюванні та контролі навчальних досягнень учнів з АМ.
8. Створення та використання блогу для розвитку професійно-методичної компетентності вчителя АМ.

Висновки. Таким чином, розробка та введення запропонованого курсу може бути важливою складовою і невід'ємним чинником у фаховій підготовці майбутніх вчителів АМ у ВНЗ, оскільки «Інноваційні технології навчання АМ у ЗОШ» – одна із вагомих дисциплін у професійно-методичному становленні студентів. Відвідування занять підвищить не лише теоретичні знання з

дисципліни, розширить методичний світогляд, а також сформує у них відповідні практичні вміння модернізації навчально-виховного процесу з АМ у ЗОШ.

Перспективою подальших наукових досліджень залишаються такі питання, як пошук шляхів удосконалення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення середніх навчальних закладів, розробка методики використання сучасних ІКТ навчання АМ; підготовка педагогічних кадрів до застосування сучасних ІКТ в навчальному процесі; підвищення мотивації вчителів та учнів до навчання і вивчення АМ на основі інноваційних технологій.

Список літератури:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
4. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
5. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ Астрель, 2009. – 238 с.
7. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майєр, О.М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф. Соболєвої]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
8. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень / О.Б. Бігич та ін.: Колективна монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. – 148 с.
9. УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ № 641/2015 про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560
10. Harmer J. The Practice of Language Teaching [With DVD]. – Longman, 2015. – 456 p.

Хомышак О.Б.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация
В статье проанализирована проблема подготовки будущих учителей к использованию инновационных форм учебной роботы с английского языка в средней школе. Предложено введение курса «Инновационные технологии обучения иностранному язику в общеобразовательной школе». Представлено его содержание для усовершенствования учебной работы будущих педагогов. Определены главные цели новой учебной дисциплины. Доказана необходимость ее обучения в высшем учебном заведении.
Ключевые слова: инновационные технологии, обучения, иностранный язык, учитель, общеобразовательная школа, английский язык.

Khomyshak O.B.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROFESSIONAL AND METHOLOGICAL TRAINING OF ENGLISH TEACHER IN MODERN CONDITIONS

Summary
The problem of future teachers' training in innovative English teaching in secondary school has been analyzed in the article. The course «Innovative technologies in English teaching in secondary school» has been suggested. Its content for the improvement of the process of future teachers' educational work was presented. The principal objectives of a new subject have been determined. The necessity of its learning in higher educational institute has been proved.
Keywords: innovative technologies, English, teaching, teacher, secondary school.

УДК 811.161.2'37

ФЛОРОЛЕКСЕМИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО СИМВОЛІЧНОГО ЗМІСТУ

Чернявська А.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті розглянуто символічне значення назв квітів. Флоролексеми проаналізовано у зіставному аспекті. Виявлено спільні та відмінні ознаки назв квітів в українській та західноєвропейській культурах. Виокремлено універсальні та національні асоціації пов'язані з назвами квітів.
Ключові слова: флоролексема, символ, символіка, символічне значення квітів, універсальний символ.

Постановка проблеми. В наш час етнолінгвістика є вкрай актуальним напрямом мовознавства. Дослідження з етнолінгвістики дозволяють нам зрозуміти сприйняття світу на побутовому рівні будь-якого носія певної мови. У цьому дослідженні ми намагаємось дотримуватись підходів засновника люблінської когнітивної етнолінгвістичної школи Єжи Бартмінського.

Етнолінгвіст Світлана Толстая, аналізуючи етнолінгвістичну школу Єжи Бартмінського, підкреслює: «Головна риса наукового підходу Є. Бартмінського – інтегральність, цілісність сприйняття мови і культури як явищ, що мають одного і того самого суб'єкта (носія), увага до цього суб'єкта, його погляду на світ. Бартмінський рішуче ламає кордони, які розділяють різні галузі гуманітарних знань: спочатку кордони між діалектологією й фольклористикою, потім між лінгвістикою, фольклористикою й етнологією (культурною антропологією); він повертає філології її синтетичний характер, бачачи у слові вікно у світ. Він сприймає і творчо засвоює когнітивний підхід до мови, збагачуючи його новим та жанрово різноманітним матеріалом» [15, с. 9-10].

Одним із плідних джерел збагачення словникового складу мови є прислів'я та приказки. Вони займають чільне місце в мові та мовленні кожного народу. Саме в пареміях відображається культурна самобутність народу та містяться, у стислій формі: мудрість, життєвий досвід, світобачення та світосприйняття цього народу: *поговірка – квітка, пословиця – ягідка* [13, с. 234].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фітоніми, або назви рослин, становили об'єкт дослідження багатьох лінгвістів, а саме: Я.В. Закревська, Л.А. Москаленко, Л.Д. Фроляк (семантичний аналіз) В.А. Меркулова, Л.Д. Почепцова (етимологічний аналіз), С.Л. Адаменко, З.Г. Коломієць, Л.О. Симоненко (історія формування ботанічної термінології), М.Ф. Золотницький, С. Каннінгем, Дж. Купер, О.І. Потапенко (символічні значення рослин). Проте, певні питання вивчення фітонімів, флоролексем зокрема, залишаються нез'ясованими у зіставному аспекті.

Актуальність теми дослідження становить необхідність систематизованого аналізу символічного значення квітів у зіставному аспекті.

Об'єктом дослідження є символічне значення назв рослин в українській та західноевропейській культурах.

Мета статті. Мета роботи полягає у з'ясуванні спільного та відмінного у квітковій символіці українського та західноевропейського культурного простору.

У цій роботі нами використано метод синхронного лінгвістичного опису, включаючи прийоми зіставлення та узагальнення. Ми намагаємось дотримуватися принципів когнітивної дефініції Є. Бартмінського, а саме, використання мови повсякденного спілкування, зрозумілої для пересічного носія.

Виклад основного матеріалу. Лінгвісти вживають різні терміни для позначення номінацій рослинного світу – фітоніми, флоролексеми, флоризми, ботаноніми, ботанізми, дендроніми, дендролексеми. Проте, ми дотримуємось терміну флоролексеми. Головне значення цього поняття – окремі видові назви, що відповідають конкретним рослинним реаліям, в основному цілісним об'єктам флори» [5, с. 7].

Символіку та символ розглядають і тлумачать на філософському, культурологічному, психологічному, мовознавчому рівнях. Під символом слід розуміти «образ, що має якесь внутрішнє значення, прихований сокровенний смисл. Смисл символу існує в колективній свідомості певної культурної групи.» Як інтегратор людського досвіду, він охоплює своїм смисловим полем усі культурні феномени й елементи, являючи найзавершенішу й найуніверсальнішу форму вираження людського смислу й людських стосунків [3, с. 6-7].

Символ – один із могутніх підвалин національної культури. Загально визнано: справжнє мистецтво символічне. Саме знання символіки допоможе нам усвідомити картину світу, спосіб мислення наших пращурів, їх естетичні, моральні ідеали [14].

Квітка та цвіт – універсальні символи нового життя. Квіти асоціюються з сонцем, через розташування пелюсток, які нагадують форму зірки, вони є невинними представниками весни: *April showers bring forth May flowers*. *У квітні – дощі, у трівні – квіти* [2, с. 264]. Вони скороминущі, допомагають зрозуміти тендітність дитинства: *діти – як квіти: полий, то ростимуть* [12, с. 118]. Квітка уособлює красу та молодість: *на свіжий цвіток і бджола сідає, а зів'ялий обминає* [13, с. 208], *гарний цвіт не буде довго стояти при дорозі* [13, с. 159]. У китайців квіти, як і дерева, зазвичай символізують довголіття і родючість [4, с. 176].

У символіці різні квіти мають різне значення, але доволі часто у широкому сенсі їх характеризують два суттєво відмінних аспекти: сутність квітки і його форма. По самій своїй природі це

© Чернявська А.В., 2017

символ швидкоплинності, весни та краси: *(as) welcome as flowers in May* [2, с. 406]. З часом завдячуючи своїй формі, квітка перетворилася на образ «Центру», і як наслідок, в архітепічний образ душі. Значення залежить і від кольору квітки. Так, приміром, помаранчеві чи жовті квіти позначають підвищення сонячної символіки; червоні квіти підкреслюють звязок з тваринним життям: *на красний цвіток і бджілка летить* [11, с. 116], *і бджола летить на червону квітку* [13, с. 159], коханням, кров'ю та пристрастю; білий – цноту і безневинність [18]. «Голуба квітка» – легендарний символ неможливого [4, с. 560].

Цікавими є також поєднання квітів у вінку. У традиціях Заходу наречена обов'язково одягала фльордоранж, тобто вінок, у який упліталися штучні білі квіти. Цей звичай був запозичений в арабів, де вінок із квітів апельсину (оранж) символізував родючість [3, с. 128]. В англомовних країнах одним з різдвяних атрибутів є віночок з гостролисту на дверях, що створює святкову атмосферу: a holly wreath [19].

В Україні вінки мали солярну символіку. Дівчина у вінку асоціювалася із сонцем, яке сходить. В українськиї пареміях з лексемою *вінок* відображаються особливості сімейного життя українців: *добра жінка мужеві своєму вінець, а зла – кінець* [13, с. 180], *добрі діти – батькам вінець, а злі діти – кінець* [13, с. 192]. Вінки із стрічками протягом століть використовувалися під час весілля: *вінець – та й дівоцтву кінець* [13, с. 177].

Купальські та обжинкові вінки також були символами сонця, що пов'язано з ідеєю плодючості й добра. Не випадково народна творчість зберегла так багато висловів, пов'язаних із вінком: *загубити вінок* – втратити дівочу честь; *як у вінку* – дуже гарно: *в хаті, як у віночку, хліб випечений* [13, с. 122] *в хаті, як у віночку, і сама сидить, як квіточка* [13, с. 122]. Як правило, дівочий вінок плели з квітів барвінку, маку, синіх волошок, чорнобривців, дикої рожі тощо [3, с. 128]. У наступних приказках розкривається скороминучість краси: *краса до вінця, а розум до кінця* [13, с. 159], та важливість вибору партнера для сімейного життя: *красить дівку не вінець, а молодець* [13, с. 156].

Цікавого трактування набуває значення квітки з погляду історії. Гірлянда, як і вінок, які носили гості на египетських, грецьких та римських пірах, це символ переможної квітки, що означає швидкоплинну красу та дуалізм життя та смерті [4, с. 140].

Промовистими символами для українців є такі квіти як барвінок, троянда, бузина. Вагоме символічне значення мали васильки, мак, мальва, конвалія, бузок, півонії. Квіти нерозривно пов'язані з побутом, віруваннями, суспільним життям нашого народу, що і знайшло своє відображення у традиціях українського народу, певні з яких зберігаються і в наш час.

Барвінок – символ радісної життєвої сили, вічності усталеного буття, провісника весни та емблема викривальних сил; невмирущої пам'яті про покійних; взаємозв'язку смерті і життя та його продовження, дівоцтва, незайманості, цнотливості, чоловічого начала, молодого козака. Барвінок, поряд з іншими ранніми квітками (підсніжник, пролісок), вважали провісником весни. Його глянцево-зелене тверде листя не гине ні влітку від спеки, ні зимою від холоду, морозу і снігу [3, с. 40]. Існувало повір'я, що посаджений в саду барвінок приносить щастя, а поміщений в букет – незмінне кохання [14].

Барвінок на могилах знаменує невмирущу вічну пам'ять про покійних, тому барвінок саджають на могили дорогих людей як знак вічної любові і спогадів. Із нього плетуть вінки: *барвінок на вінок, а полин на віник* [13, с. 84] і кладуть у голови померлих [14]. Навіть один із видів барвінку *Барвінок малий* українці називають *могильником*, або *хрещатим барвінком*. В Альпах його нарекли *фіалкою мерців* [3, с. 41].

Троянда є найпоширенішою і найулюбленішою квіткою у багатьох народів. У християнському символізмі, червона троянда означає кров пролиту Ісусом на хресті [18]; вона – символ раю, небесного блаженства і водночас страждання [14]. Троянда уособлює Діву Марію, звідси і непорочність [18]. За легендою, архангел Гавриїл зробив для Богородиці три вінки: із білих, жовтих і червоних троянд. Вінок із білих троянд символізував її радість, із червоних – страждання, а із жовтих – славу [14]. Білі троянди в середні віки називались також трояндами Магдалини: кажуть, нібито вони втратили свій колір від пролитих на них сліз каяття Магдалини [14]. Троянда це краса і досконалість: *(as) fair as a rose*, поет. *гарна як троянда, як квітка навесні* [2, с. 400], також щастя і благодать, проте вона ж чуттевість і спокуса, родючість і пристрасть [18]. У наступних пареміях життя порівнюють з трояндою, натякаючи на життєві труднощі: *Life is not a bed of roses* [8, с. 12], *Gather your rosebuds while you may* [8, с. 69], *рожа червона, та й та блідне* [13, с. 208].

Троянда – символ небесної досконалості та земних пристрастей; часу і вічності, життя та смерті; плодючості; краси: *(as) fresh as a rose* [2, с. 400] *червона, як рожа* [13, с. 159], *до роботи недужа, а до танцю – як ружа* [13, с. 104]; цнотливості: *to blush like a rose (зачервонітися, зашарітися)* [1, с. 151]; мовчання і таємниці [14]: *under the rose* нишком, потайки [1, с. 979] від лат. *sub rosa* [19]; вона також стала символом земного кохання, яким залишається дотепер [18].

У епоху заходу Римської імперії християнство, що зароджувалось у той час, почало знаходити символічним наявність у троянд шипів, як божественний доказ неминучої кари за гріхи, та зв'язку між солодким та грішним життям [10, с. 353]: *No rose without a thorn. No roses without prickles. Wherever there is a rose, there is a thorn* [7, с. 155]. *На кожній троянді є колючки* [13, с. 109]. *A rose between two thorns* – вродлива жінка, що сидить між двома чоловіками [1, с. 817].

У світовій символіці золота троянда означала досконалість [4, с. 440], червона – бажання, пристрасть, красу, довершеність. Біла – невинність, голуба – недосяжність і неможливість [4, с. 440]: *a blue rose* [1, с. 150]. В українській традиції троянда – символ краси, кохання [14].

Лілія – емблема чистоти: *(as) pure as a lily* [2, с. 403]; *(as) fair as the lily* [16, с. 154], *(as) white as a lily* [1, с. 1006], непорочності, яка використовувалась в християнській іконографії в якості символа та атрибута Діви Марії. У Візантії лілія

була ознакою приналежності до королівського роду. Так само і геральдична лілія з давніх часів була символом королівської влади. У середні віки лілію вважали емблемою натхнення і атрибутом Бога [4, с. 292-293].

Конвалія – символ дівочої чистоти, скромності; весни. У християнстві – емблема непорочної Діви Марії і символ пришестя Христа. Разом з конвалією навесні приходить нове життя [7, с. 173]. В українській поезії конвалія символізує пробудження природи, цнотливість, дівочість, скромність [3, с. 83].

Нарцис, виходячи з міфу, уособлює світ заглиблений у самоспоглядання, це – інтравертоване самодостатнє самобуття [4, с. 333].

У багатьох європейських народів фіалку вважали емблемою чистоти, беззахисності, відданості й вірності своєму коханому [14]. Фіалка символізує скриті переваги і красу, скромність [7, с. 348]: *a shrinking violet* (a shy person) [19].

Для українців сакральне значення та широке ритуальне застосування мали васильки: їх клали за ікони, прикрашали хрести у церквах, святили на Маковія (1 серпня), Спаса (6 серпня). На Трійцю з васильків плели обрядові вінки. Волошки/васильки – символ святості, чистоти, привітності та чемності; хлоп'ячої краси й добра [3, с. 99]. У цій паремії йдеться про неминучість смерті: *поможе чотири дошки і васильків трошки* [13, с. 214].

Мак – символ безмежності зоряного світу; Сонця, зорі; сну і смерті; плодючості, заспокоєння; швидкоплинного життя; безневинно пролитої крові (у християнстві); надійного оберега від нечисті [3, с. 475]. В усній народній творчості мак – символ красивої дівчини: *«Гарна дівка, як маківка», «Дівчина, як маків цвіт», «Як маківочка», «Як мак процвітає»* (про людину в повній силі й красі) [3, с. 476] *«зашарітися, як маків цвіт»* [1, с. 151]; *дівки в хороводі, наче маків цвіт на городі* [13, с. 155]. В цих пареміях відображено значущість сім'ї та злагоди в житті пересічного українця: *Де мир і совіт, там життя, як маків цвіт* [13, с. 205], *Нема цвіту кращого від маківочки, нема роду милішого від матіночки* [13, с. 188]. А наступна передає ідею швидкоплинності життя: *Сей світ, як маків цвіт: вдень цвіте, а вночі опаде* [13, с. 205].

Мак у міфопоетичних системах світу пов'язувався, у першу чергу, зі сном та смертю. Римська богиня Церера ходила по землі, і за кожним її кроком виростала вогниста квітка. Зібравши букет маків, богиня засинала [1, с. 151].

Мальва є символом найдорожчого – любові до рідної землі, до свого народу [3, с. 83], а ромашка – символ дівочої цноти і чистоти, незайманості [3, с. 129]: *The more camomile is trodden down the more it spreads* [16, с. 68].

В українському фольклорі, літературі соняшник символізує рідну землю, батьківську садибу, красу української природи [3, с. 778]. У різних міфопоетичних системах соняшник усимволізовував поклоніння сонцю, наслідування його. Це був грецький символ Клітії, що перетворилася на соняшник після того, як її відштовхнув Аполлон. Отже, соняшник – символ поклоніння, відданості; прагнення до Божественного світла і праведності; наслідування; вдячності [3, с. 777].

Чорнобривці – символ життя, сонця, надії, відродження, сподівання, тривалості життя, української оселі. Чорнобривці – назва декоративної етнографічної квітки, що відбиває народні уподобання і підпадає під явища символізації [6, с. 114] серед інших символів, як образ українського села. Чорнобривці високо поціновуються в народі за свою сонцелику красу, довге цвітіння, пристосованість до морозів. Квіти символізують перемогу життя над вічністю, надію на відродження [3, с. 876]. Власне, чорнобривці відображають основну кольорову гаму (від жовтого до жовтогарячого, помаранчевого), що домінує в межах функціонально значущих об'єктів життєдіяльності українців, вербальне світосприйняття дійсності як психокультурний компонент звичної для етносу мовної картини світу [3, с. 877].

За даними професора С. Килимника, у XVIII–XIX ст. існували й інші ботанічні символи: шальвія (шавлія) «образ туги», бузок – «емблема втіхи молодого родинного життя», материнка – «емблема материнської любові та здоров'я дітей»; чебрець – (Богородична трава) – «спокій родини та здоров'я дітей»; півонії – «розквіт дівочої краси, зрілості» [3, с. 84].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Символізація є однією з первинних та вагомих потреб у людській життєдіяльності. Символ народжується у свідомості людини як наслідок порівняння, асоціацій. І якщо в загальному розумінні символом називають багатозначний предметний образ, який об'єднує між собою різні плани відтворення дійсності, то мовний символ набуває нових (переносних, умовних) значень на основі спорідненості, подібності між певними явищами дійсності.

Символ – універсальний архетип суспільного індивідуального життя у якому закодоване минуле нації і який разом з тим детермінує майбутнє нації [3, с. 16].

Символічне значення кольору квітів здебільшого співпадають як в українській, так і в західноевропейській культурах. Серед універсальних квітів-символів можна назвати: троянду, лілію, фіалку, ромашку, мак, конвалію. Проте, українському фольклорові притаманні й такі квіткові символи як: мальва, чорнобривці, барвінок, соняшник, волошки. Це зумовлено ритуальним та обрядовим використанням багатої флори, яка є поширеною на території України з одного боку, та здебільшого сільськогосподарським способом життя пересічного українця впродовж століть. Глибокий зв'язок з природою, який домінував у побутовій свідомості, знаходив своє відображення у символах квітах зокрема.

Список літератури:

1. Англо-український фразеологічний словник [уклад. Баранцев К. Т.]. – К.: Рад. школа, 1969. – 1051 с.
2. Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки: посіб. для студ. та викладачів вищ. навч. закл. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 416 с.
3. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. – 5-е вид. – Корсунь-Шевченківський: ФОП Гавришенко В. М., 2015. – 912 с.
4. Керлот Хуан Эдуардо. Словарь символов. – М.: «REFL-book», 1994. – 608 с.
5. Коломієць І. І. Флоролексеми в українській поезії ІІ половини ХХ століття: функціонально-стилістичний аспект: Автореф. дис.,. канд. філол. наук / І. І. Коломієць; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 18 с.
6. Кононенко Віталій. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
7. Купер Дж. Энциклопедия символов. Серия Символы. Кн. IV / Дж. Купер. – М.: Ассоциация духовного единения «Золотой Век», 1995. – 411 с.
8. Кусковская С. Ф. Сборник английских пословиц и поговорок / Кусковская С. Ф. – Минск.: Высш. шк., 1987. – 255 с.
9. Словарь употребительных английских пословиц: 326 статей / М. В. Буковская, С. И. Вяльцева и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 232 с.
10. Похлебкин В. В. Словарь международной символики и эмблематики. – 3-е изд. – М.: Междунар. Отношения, 2001. – 560 с.
11. Прислів'я та приказки: природа. Господарська діяльність людини / упоряд. М. М. Пазяк. – К.: Наук. думка, 1989. – 480 с.
12. Українські прислів'я та приказки. Проблеми пареміології та пареміографії / упоряд. М. М. Пазяк. – К.: Наук. думка, 1984. – 204 с.
13. Українські прислів'я та приказки / упоряд. С. В. Мишанич, М. М. Пазяк. – К.: Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1984. – 392 с.
14. Словник символів [Електронний ресурс] / [уклад. Потапенко О. І., Дмитренко М. К., Потапенко Г. І. та ін.]. – К.: Народознавство, 1997. – 156 с. – Режим доступу: http:// ukrlife.org/main/evshan/symbol.html
15. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике: [пер. с пол.] / Ежи Бартминьский; [сост. и отв. ред. С. М. Толстая]. – Москва: Индрик, 2005. – 527 с.
16. Dent R. W. 1981. Shakespeare's Proverbial Language: An Index. Berkeley: University of California Press., 1981. – 289 p.
17. Lidia Nepop-Ajdaczyć. Polska etnolingwistyka kognitywna: Pomoc dydaktyczna.- Kijów: Centrum wydawniczo-poligraficzne «Uniwersytet Kijowski», 2007. – S. 8-21.
18. Protas A. Dictionary of symbolism [Електронний ресурс] / Allison Protas. – Режим доступу: http://www.umich.edu/~umfandsf/symbolismproject/symbolism.html
19. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.oxfordlearnersdictionaries.com

Чернявская А.В.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ФЛОРОЛЕКСЕМЫ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО СИМВОЛИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация
Статья посвящена символическому значению названий цветов. Флоролексемы проанализированы в сопоставительном аспекте. Найдены общие и отличительные признаки названий цветов в украинской и западноевропейской культурах. Выделены универсальные и национальные ассоциации связанные с названиями цветов.
Ключевые слова: флоролексема, символ, символика, символическое значение цветов, универсальный символ.

Cherniavska A.V.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FLOROLEXEMES THROUGH PRISM OF LINGVOCULTURAL SYMBOLICAL MEANING

Summary
The article focuses on symbolical meaning of floral names. Florolexemes are analysed within the aspect of comparison. Common and contrastive features of floral names in ukrainian and western european cultures were highlighted. Universal and national associations connected with floral names were abstracted.
Keywords: florolexeme, symbol, symbolism, symbolical meaning of flowers, universal symbol.

УДК 82.0:821«18/19»

ГУМАНІЗМ ЯК СКЛАДОВА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СИНТЕЗУ (РЕЛІГІЙНИЙ АСПЕКТ)

Чобанюк М.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті досліджується феномен концептуального синтезу. Особливо звернено увагу на поняття «гуманізму» як основної прикмети творів концептуального художнього синтезу. Ці твори в центр своїх роздумів ставлять одвічне питання про призначення людини в історії, суспільстві. Осмислення гуманізму тісно пов'язане з розвитком поглядів на людину в історії християнської цивілізації. Сьогодні необхідно говорити про підсумки вивчення гуманізму, враховуючи накопичені знання, у тому числі і релігійні тлумачення.
Ключові слова: гуманізм, синтез, концептуальний синтез, людина, літературознавство, літературний процес.

Постановка проблеми. Актуальність статті пов'язана з необхідністю більш поглибленого розуміння феномену концептуального синтезу та гуманізму (як основної прикмети творів концептуального художнього синтезу у сучасному літературному процесі), який у XXI столітті став засобом аналізу у сфері літератури, ідеології, політики, філософії та віровчень. Особливої актуальності сьогодні набуло осмислення гуманізму в літературознавчому та богословському ракурсах для усвідомлення його повноти і цілісності як феномена соціального, екзистенційного і духовного буття сучасної людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню концептуального художнього синтезу (Л. Андреєв [1–3], О. Міхільов [7], М. Чобанюк [11]) та гуманізму (Е. Фромм [9], В. Пазенюк [8], Е. Давиденко [4], М. Чобанюк [12–16]) приділяється підвищена увага в сучасній науці про літературу. У теоретичному плані дослідники ведуть мову про низку протиріч і критичне ставленням до гуманізму.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Втрата культурою XX–XXI століть гуманістичних основ визначена кризами всіх сфер громадського життя, в тому числі й мистецького. Результатом цих процесів є децентралізація особистості і культури, сутність яких полягає у втраті таких характеристик, як: незалежність, самобутність, унікальність, креативність. Осмислення гуманізму тісно пов'язане з розвитком поглядів на людину в історії християнської цивілізації, але тільки з виникненням людської рефлексії про власне буття гуманізм формується як глибинна інтенція людини і людства. На початку XXI століття, маючи багатий дослідницький досвід і виходячи з того, що кожна епоха вносить у розуміння будь-якого явища, в тому числі й гуманізму, свої риси, не можна стверджувати, що знайдено більш-менш остаточне і безперечне визначення гуманізму. Необхідно говорити про підсумки його вивчення, враховуючи накопичені знання, у тому числі і релігійні тлумачення.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є осмислення гуманізму, його богословські тлумачення в контексті літератури концептуального синтезу та сучасної соціокультурної реальності.

Виклад основного матеріалу. Основною прикметою творів концептуального художнього синтезу є гуманізм, всі вони в центр своїх роздумів ставлять одвічне питання про призначення людини в історії, суспільстві, Всесвіті. Межа XX і XXI століть після античності, епох Відродження і Просвітництва являє собою свого роду четверте «звернення» в історії суспільної, філософської думки до витоків гуманізму, до переосмислення його з позицій цінностей людського буття. У меншій мірі ці витоки виявлено з історико-релігієзнавчих позицій.

Немає єдиної точки зору стосовно появи, семантики та інтерпретації терміну «гуманізм». Поняття «гуманізм» тлумачиться різними науками по-різному. Його визначають як: розвиток розуму, почуттів, свободи, прагнення до самовдосконалення в ім'я людяності, виховання поваги до людей (енциклопедичні поняття); фундаментальні людські цінності – добро, любов, воля, відповідальність, совість і щастя (філософія); вищий прояв цільової детермінації людської діяльності, висування на перший план економії людини, економіки освіти (логіка); комплекс якостей особистості, в яких виражається ставлення людини до людини, задоволення потреб і вільного розвитку особистості, підвищення добробуту; права й свобода людини й громадянина, механізм їхньої реалізації, етичні й правові норми, що регулюють взаємостосунки між громадянами (юриспруденція); цілісність особистості, відкритість людини до світу, орієнтація мотиваційної сфери людини на розвиток власного гуманістичного творчого потенціалу (психологія); виховання інтелектуальних, моральних, творчих, духовних сил особистості, освіта, звернена до людини (педагогіка) [17].

У терміна «гуманізм» існує кілька суперечливих і часом взаємовиключаючих значень:

– Назва епохи Відродження у різних культурних рухах, ідейних течіях, напрямках суспільної думки;

– Позначення моральних якостей особистості – людяності, доброти і поваги.

Витоки гуманізму виникли в філософії, релігії у зв'язку зі становленням, розвитком християнського віровчення. Сам Бог, Предвічний Абсолют, Друга Особа Трійці (Ісус Христос) стає людиною і, по закінченні Страждань на Голгофі, Воскресає. За визначенням вселенських соборів, у Ньому поєднуються в рівній мірі божественне і людське начало. Тому Християнство проголосило всіх людей рівними перед Богом, декларувало заповіді, які є моральними нормами.

© Чобанюк М.М., 2017

Християнська церква аж ніяк не закреслювала всіх цінностей, які містяться в дохристиянських навчаннях, інакше довелося б допустити, що мільйони людей створених за образом і подобою Божою, тисячі років були цілком у владі брехні і самообману. Батьки і вчителі церкви рішуче відкидали цю думку. Св. Августин, св. Василь Великий і багато інших вказували, що в язичництві є передчуття Євангелії, що світло Одкровення в якійсь мірі було дароване всім народам.

Традиційне церковне християнство відстоює ідеали гуманізму і не відрікається від тілесного початку в людині, так як, згідно священним переказам, людина створена Богом, і сам Бог приймає тілесну людську природу.

Ми живемо в епоху катастроф, воєн і революцій, які «перекроїли» світ. Вона поставила багато питань і виявила безодню проблем. «Смерть Бога» (Ф. Ніцше) і «кінець мистецтва» (К. Малевич), девальвація гуманістичних цінностей (фашизм) і стандартизація людської душі (комунізм), наслідки техногенного розвитку – екологічні лиха, посилення індустріальної, науково-інформаційної могутності суспільства і технократичного світогляду – віхи постхристиянської епохи, втрати ідеалів гуманізму.

Події, перш ніж проявитися у зовнішній історичній дійсності, розгортаються в духовній реальності, і те, що станеться завтра, не повинно дивувати нас сьогодні. «Смерть Бога» повинна була викликати фатальний контрудар, що і сталося. «Ми сьогодні є свідками, що на межі тисячоліть відбувається те, що Микола Бердяєв, наділений «пророчим» даром, який у нього до того ж з'єднаний з точністю діагностики, справедливо іменує «саморуйнацією гуманізму». Ми знаходимося в процесі дослідної перевірки вірності твердження: «Там, де немає Бога, там вже не залишається місця і для людини» [5, с. 55].

Рішення як серйозних світоглядних, так і постійних життєвих проблем, завжди ставить людину перед вибором, наслідки якого можуть позначитися не тільки на його житті відразу, а й на долі його нащадків. І тільки голос Бога в душі, на думку служителів церкви, дозволяє знайти вихід, що не порушує інтересів моральних підвалин людини. Основою відносин для гуманіста-теоцентрика є жертовна, безкорислива любов до Бога і до ближнього, а будь-яке відхилення від цього шляху в підсумку призводить до неправильних дій.

У антропоцентричному світогляді гуманіста-атеїста головним є не Творець, а людина. При цьому деякі системи безпосередньо заперечують існування Бога, інші ж, близькі до деїзму, розглядають Творця як абстрактний вищий розум. На противагу цьому християнський світогляд базується на тому, що в основі світобудови – Бог і Божественна воля, а людина створена за образом і подобою Всевишнього. Ця відмінність призводить до подальших суперечностей. Гуманіст-антропоцентрик вважає, що будь-яке зло є наслідком зовнішніх факторів: природи, державної влади, дій класового ворога, а значить, основою світобудови є не любов і добро, а ворожнеча класів і людей. З цього випливає, що взаємна ненависть і суперництво людей є об'єктивно існуючими і нормальними явищами. «Для християнина ж зло – лише прояв конкретної дії, як об'єктивно не існує тьма, а це лише відсутність світла, або холод як відсутність тепла. Тому зло – це відсутність любові і добра як результат людського вибору» [5, с. 56].

Безбожна людяність завжди закінчується банкрутством. «Якщо людина стає сам собі богом, вона може деякий час живити ілюзіями: мовляв, я підношуся вгору, я розкріпачуюся, але захопленість ця скороминуща! Насправді ж цього Бога вона принижує, і сама дуже скоро виявиться приниженою» [5, с. 56].

У безрелігійному гуманістичному світогляді відсутнє поняття гріха, а безсовісним вважається вчинок, який є злочином юридичної норми. Вищим моральним ідеалом стає розумний егоїзм, заснований на формулі: «Не роби іншому того, що не хочеш потерпіти сам». При такому підході головне місце в прищепленні етичних норм і моральних понять починає займати виховання дитини в дусі дотримання правових норм, а не в пильній увазі до свого внутрішнього світу і своєї совісті. У такому випадку для людини завжди є спокуса («якщо ніхто не бачить») знехтувати зовнішнім законом: адже «якщо немає Бога, то все дозволено» (Ф.М. Достоєвський). А це створює ґрунт для подвійних стандартів. У християнстві ж межа між гріхом і праведним вчинком носить не юридичний, а моральний характер.

Погоджуємося з думкою В. Єфімова й Є. Нікольського, що словосполучення «соціалістичний гуманізм» за семантичною наповненістю аналогічне словосполученням «безводна ріка», «живий труп», «нічний день», «веселий смуток», тобто є оксюмороном. Про неможливості синтезу соціалізму і християнства писало багато філософів, богословів, науковців. Найбільш ґрунтовно антагонізм понять «соціалізм» і «гуманізм» (власне людське) висловив математик, філософ, публіцист і академік І.Р. Шафаревич. Він писав: «Розуміння соціалізму як одного з проявів прагнення людства до самознищення робить зрозумілою його ворожість індивідуальності, прагнення знищити ті сили, які підтримують, зміцнюють людську особистість: релігію, культуру, сім'ю, індивідуальну власність. З цим узгоджується прагнення звести людину на рівень деталі державного механізму, довести, що людина реально існує лише як прояв неіндивідуальних сил – виробництва або класових інтересів» [10, с. 321]. Тому суперечливе, по суті, словосполучення «соціалістичний гуманізм», в якому привабливим є друге в ньому слово, використовувалося в радянський час лише як пропагандистський прийом ідеологічного обдурення людей.

Цінності, як офіційні, так і фактичні, мають свою структуру та ієрархію. Специфічно людські переживання, на думку Е. Фромма [9], у процесі розвитку утворюють систему цінностей у межах психодуховної традиції Заходу, а також Індії й Китаю за останні чотирии тисячі років. Поки ці цінності спиралися на одкровення, вони були обов'язковими для тих, хто вірив у джерело одкровення, яким у західній традиції є Бог. (Цінності буддизму й даосизму базуються не на одкровенні вищої істоти. В буддизмі, наприклад, дієвість цінностей виводиться із спостережень за основною умовою людського існування – страж-

данням, з визнання пожадливості його причиною, з визнання шляхів подолання пожадливості, тобто «восьмеричного шляху». На цій підставі буддійська ієрархія цінностей є доступною для кожного, хто не має ніяких інших передумов, окрім раціонального мислення й справжнього людського досвіду). Для людей на Заході постає питання про те, чи може ієрархія цінностей, представлена західною релігією, мати якусь іншу підвалину, крім Божественного одкровення.

Подолання власної пожадливості, любов до ближнього, пізнання істини є спільними цілями всіх гуманістичних і релігійних систем Заходу та Сходу. Людина, як зауважує Е. Фромм, змогла відкрити ці цінності тільки після досягнення певного рівня економічного й соціального розвитку, який дав їй достатньо часу та енергії, аби розмірковувати виключно про те, що виходить за межі простого фізичного виживання. Будь-яка справжня надія на перемогу над дегуманізованим суспільством й побудову гуманістичного індустріального суспільства зумовлена можливістю укорінювати в життя традиційні цінності, а також появою такого суспільства, яке уможливить любов і цілісність [18].

Розуміння реалій сучасного життя привело до усвідомлення того факта, що головною надією і перетворюючої силою при виході з тупикової політичної, економічної ситуації є Людина, творець і організатор свого життя і діяльності. Гуманізм у всіх його проявах як ідейно-ціннісний комплекс в XXI ст. став включати в себе всі вищі цінності, вироблені людством на довгому і суперечливому шляху свого розвитку: людинолюбство, свобода, справедливість, гідність людської особистості, працьовитість, рівність і братерство, колективізм і інтернаціоналізм [19].

Людина і «машина» – нероздільні компоненти сучасного світу. Багато філософів і науковців (Д. Белл «Прийдешнє постіндустріальне суспільство», Е. Тоффлер «Третя хвиля», М. Хайдеггер «Питання про техніку», Л. Мемфорд «Міф про машини» та інші) розглядають ієрархічні цивілізації як соціотехнічні системи – мегамашини, в яких люди зведені до стандартизованих і взаємозамінних компонентів. Звідси техніка перестає бути простим інструментом, але сама стає активним суб'єктом реальності, трансформуючи людину за своїм образом і подобою.

Про дегуманізацію розвиненого індустріального суспільства йдеться у праці Герберта Маркузе «Одновимірна людина. Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства» (1964) [6]. Його песимізм цілком обґрунтований, адже він є точним висновком стосовно небажання більшості людей відмовитися від комфорту споживацьких цінностей. «Велика Відмова», до якої закликає Маркузе, фактично залишається абстрактним гаслом.

Гуманістична ідеологія без Бога призводить до кризи і в кінцевому підсумку до своєї діалектичної протилежності. В державних ідеологіях таких європейських країн, як Греція, Італія, Іспанія, Німеччина у другій половині XIX – початку XX століття, були сильні гуманістичні тенденції, що носять, в тому числі і богоборчий характер. Як показує історія, на думку науковців, послідовне наслідування ідеям антропоцентричного гуманізму призвело ці країни до фашизму, тоталітаризму або автократизму (який, наприклад, має глибоке коріння в менталітеті народу Росії) і війнам. Раніше та ж доля спіткала і Францію, де антропоцентричні ідеї просвітницького гуманізму XVIII в. призвели до якобинского терору, а потім до війни європейського масштабу.

Всі природні потреби гуманіста-антропоцентрика пов'язані тільки із земним життям, вони обмежені цивільним законом і меншою мірою – мораллю. Дане положення лежить в основі діяльності сучасного правозахисного руху, який вимагає дотримання будь-яких природних прав людини. Християнство ж розглядає земний шлях як підготовку до життя вічного, і від вибору людини залежить подальша доля її безсмертної душі.

І культура, і гуманізм стверджують, що людина – істота вільна. Але свобода віруючого – в добровільному слідуванні за голосом Бога в своїй душі, а гуманіста-антропоцентриста – за природними потребами. З точки зору гуманіста, християнин пов'язаний численними путами відповідальності перед Богом і людьми, а для християнина гуманіст – раб самого себе, своїх потреб і бажань. Хто правий? Відповідь на це питання і стає тим особистим світоглядним вибором, який повинен зробити будь-хто з нас.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кожна історична епоха внесла в категорію гуманізму свої специфічні відтінки, акценти, що відображають дух часу, умонастрої суспільства в цілому і його окремих мислителів зокрема. Яка з домінуючих рис гуманізму минулих епох візьме гору в XXI ст. як основна риса або привнесе в нього щось нове, сказати з повною упевненістю нам не представляється можливим. Хочеться вірити, що якщо XXI ст. увійде в історію цивілізації як епоха Духовного Просвітництва, можливо, це буде, відмінний від середньовічного, теоцентричний гуманізм з відносно вільним, глибоко усвідомленим прагненням Людини до святості і до Бога.

Список літератури:

1. Андреев Л.Г. От «заката Европы» к «концу истории» / Л.Г. Андреев // «На границах». Зарубежная литература от Средневековья до современности: сб. работ / отв. ред. Л.Г. Андреев. – М.: «ЭКОН», 2000. – 253 с.
2. Андреев Л.Г. Художественный синтез и постмодернизм / Л.Г. Андреев // Вопросы литературы. – М., 2001. – № 1. – С. 3-38.
3. Андреев Л.Г. Чем же закончилась история второго тысячелетия? (Художественный синтез и постмодернизм) / Л.Г. Андреев // Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000–2000: учеб. пособие / под ред. Л.Г. Андреева. – М.: Высшая школа, 2001. – С. 292-334.
4. Давиденко Е.М. Криза гуманістичної парадигми сучасного суспільства / Е.М. Давиденко // Вісник ДонНУЕТ № 2(58), 2013. – С. 7-17.
5. Ефимов В.Ф. Типология современного гуманизма: противостояние антропоцентрических и теоцентрических тенденций / В.Ф. Ефимов, Е.В. Никольский // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Філологічні науки. – 2(4), 2012. – С. 45 – 62.

6. Маркузе Г. Одновимірна людина. Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства (глави з книги) / пер. В. Курганський / Г. Маркузе // Сучасна зарубіжна соціальна філософія: Хрестоматія. – Київ: «Либідь», 1996. – С. 87-134.
7. Михилев А. Концептуальный художественный синтез Versus постмодернизм / А. Михилев // Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць / відп. ред. О.Г. Хомчак. – Мелітопіль: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. – Вип. 2. – С. 176-183.
8. Пазенюк В.С. Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи / В.С. Пазенюк [та ін.]. – К.: Укр. Центр духовної культури, 2001. – 380 с.
9. Фромм Е. Революція надії / Е. Фромм // Сучасна зарубіжна соціальна філософія: Хрестоматія. – К.: Либідь, 1996. – С. 135-192.
10. Шафаревич И.Р. Социализм как явление мировой истории / И.Р. Шафаревич. Соч. в 3 т. Т. 1. – М.: Феникс, 1994. – 321 с.
11. Чобанюк М.М. Гуманізм та епоха постмодернізму: критерії зіткнення / М.М. Чобанюк // Світова література на перехресті культур і цивілізацій. Збірник наукових праць. Вип. 7. – Ч. І. – Сімферополь: Бизнес-Информ, 2013. – С. 225-230.
12. Чобанюк М.М. К вопросу о концептуальном художественном синтезе в творчестве Курта Воннегута / М.М. Чобанюк // Филология – культурология: диалог наук: Материалы IV Международной научной интернет-конференции «Филология – культурология: диалог наук» / ред.-сост. Н.В. Летаева. – Одинцово: ФНОО ВО «Одинцовский гуманитарный университет», 2014. – С. 109-115.
13. Чобанюк М.М. Літературознавчий синтез: методологічні аспекти / Марія Чобанюк // Ucrainica VI. Soucasna Ukrajinistika. Problemy jazyka, literatury a kultury: Sbornik vedeckych clanku zmezinarodni conference «VI Olomoucke symposium ukrajinistu stredni Evropy» (Olomouc, 21-23.08.2014). – Olomouc: Univerzita Palackehov Olomouci, 2014. – P. 199-202.
14. Чобанюк М.М. Проблема дефініції сакрального в епоху постмодернізму / М.М. Чобанюк // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Т. 217. Вип. 205. Філологія. Літературознавство. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – С. 97-100.
15. Чобанюк М.М. Современные тенденции художественного творчества в аспекте концептуального синтеза / М.М. Чобанюк // Zbior raportow naukowych. «Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka» (30.03.2014 – 31.03.2014). – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – S. 6-9.
16. Чобанюк М.М. Феномен гуманизма: чувство времени / М.М. Чобанюк // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Серія Літературознавство, 2013. – Випуск 4(76). – С. 207-215.
17. http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gumanistich...myslovogo-ponimaniya
18. http://bibl.com.ua/ekonomika/34970/index.html?page=10
19. http://kimo.univ.kiev.ua/Phil/23.htm

Чобанюк М.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

ГУМАНИЗМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СИНТЕЗА (РЕЛИГИОЗНЫЕ АСПЕКТЫ)

Аннотация
В статье исследуется феномен концептуального синтеза. Особенно обращено внимание на понятие «гуманизма» как основной составляющей произведений концептуального художественного синтеза. Эти произведения в центр своих размышлений ставят извечный вопрос о назначении человека в истории, обществе, Вселенной. Осмысление гуманизма тесно связано с развитием взглядов на человека в истории христианской цивилизации. Сегодня необходимо говорить об итогах изучения гуманизма, учитывая накопленные знания, в том числе и религиозные толкования.
Ключевые слова: гуманизм, синтез, концептуальный синтез, человек, литературоведение, литературный процесс.

Chobanyuk M.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

HUMANISM AS A COMPONENT OF CONCEPTUAL SYNTHESIS (RELIGIOUS ASPECTS)

Summary
This paper deals with the phenomenon of conceptual synthesis. Main attention is paid to the concept of «humanism» as the main features of conceptual art synthesis works. These works concentrate their thinking at the eternal question of the purpose of human history, society. Understanding of humanism is closely connected with the development of the views on a person in the history of Christian civilization. Today it is necessary to talk about the results of humanism research, taking into account accumulated knowledge and religious interpretation.
Keywords: humanism, synthesis, synthesis of conceptual, people, literature, literary process.

УДК 37.014:37.013.2(477+438)«19/20»

РЕАЛІЗАЦІЯ ДУХОВНИХ ЗАПИТІВ УКРАЇНЦІВ У ПОЛЬЩІ В УМОВАХ ІНОНАЦІОНАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Гвоздяк О.М.
Ужгородський національний університет
Шагала Л.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Здійснено аналіз особливостей діяльності українських культурно-освітніх організацій у плані забезпечення національних, мовних, культурних потреб української громади в Польщі. Досліджено сприяння Українського вчительського товариства (УВТ), Об'єднання українців у Польщі та їх друкованих органів у справі збереження національної самобутності української діаспори. Окреслено внесок польських суспільно-культурних діячів українського походження у реалізацію духовних запитів українців за умов взаємодії титульної (польської) нації та української меншини. Простежено тенденції розвитку закладів української шкільної освіти у другій половині XX – на початку XXI ст. Зазначено внесок польського науковця, педагога українського походження Ярослава Грицковяна у справу розвитку українського шкільництва у Польщі.

Ключові слова: українське шкільництво, культурно-освітні заклади, духовні запити, українська меншина, національна ідентичність.

Постановка проблеми. Проживання в інонаціональному просторі зумовлює гуртування діаспорних груп та створення ними власних суспільно-культурних, релігійних, громадських, освітніх, господарських організацій та навчальних закладів у країнах поселення. Українська громада у країнах Америки та Європи є однією з найчисельніших. Саме завдяки діяльності організацій різного характеру українці за рубежем мають змогу реалізовувати свої національно-культурні та мовні потреби, зберігати свою тотожність.

Досить чисельною є діаспорна громада у Польщі. Варто зазначити, що українці належали і належать до корінної нації, яка століттями проживала на етнічно українських теренах. У повоєнний період українська спільнота стала національною меншиною, втративши зв'язок з історичними землями.

Залежно від суспільно-політичних трансформацій та, відповідно, змін нормативно-правової бази стосовно визнання чи невизнання прав нацменшин у Польщі створювалися і функціонували, втілюючи свої програмні засади з більшим чи меншим успіхом, українські організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам української спільноти присвятили свої наукові праці дослідники польсько-українських та українсько-польських взаємодій: О. Вішка, І. Галаґіда. С. Заброварний, О. Калакура, О. Колянчук, М. Сирник [7], Я. Сирник, Т. Сивіцький, М. Трухан [14; 15], І. Цепенда та ін.

Як українські, так і польські вчені (В. Євтух, М. Євтух, В. Кемінь, І. Павлів, І. Руснак [12], А. Бжезінська, Е. Ґавел-Лути, М.-Й. Жміхровська, В. Койс, Б. Кулка, З. Ясінскі) є авторами історико-педагогічних праць на тему українського шкільництва за межами України, в тому числі Польщі.

Значимість вивчення рідної мови задля збереження, а отже і розвитку, української громади у діаспорі підкреслює С. Романюк [11]. В умовах глобалізаційних процесів важливу роль відіграє система українського шкільництва, до якої належать рідномовні школи, курси українознавства. Державні школи та вищі навчальні заклади країн поселення, де окремі дисципліни викладаються українською мовою, також мають чималу вагу у цій складовій [11, с. 13-14].

Такі чинники, як церква, громадсько-культурні організації й установи, рідномовне шкільництво, головним чином, забезпечують життєздатність української діаспори і в новому столітті. Прикладом сприятливого впливу означених провідних факторів на формування й саморозвиток української спільноти є збереження етнічної самобутності та інтеграції представників українського етносу в канадське суспільство [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання про особливості реалізації національних і мовних потреб української спільноти у Польщі повоєнного періоду потребує детального розгляду.

Функціонування культурно-просвітницьких інституцій української громади та навчальних осередків з українською мовою навчання має специфічні ознаки, оскільки порушення права українців на плідне використання як загальнолюдських, так і загальнонаціональних культурних та моральних цінностей було спричинене насильницькою акцією, яка стала наслідком суспільно-політичних обставин. Руйнація основ життєдіяльності носіїв української самобутності стала результатом примусового виселення із своїх етнічних територій та розпорошення української громади на північно-західних землях.

Проте українська спільнота намагалася протистояти насильницьким асиміляційним процесам та створювала товариства й організації, що виборювали її право на власну культуру, релігію та створювали умови для послуговування рідною мовою. Польська діаспора, на думку Н. Парначової, створювала непересічну систему цінностей, неповторність якої перевищувала звичайні відмінності культурного регіоналізму [9, с. 121].

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності культурно-освітніх організацій у плані забезпечення національних, мовних, культурних

© Гвоздяк О.М., Шагала Л.Б., 2017

потреб, а також внесок польських суспільно-культурних діячів українського походження у реалізацію духовних запитів українців за умов взаємодії титульної (польської) нації та української меншини.

Виклад основного матеріалу. На виникнення та розвиток культурно-освітніх закладів визначальний вплив мали суспільно-політичні умови у державі у поєднанні з міжетнічними й міжконфесійними проблеми. Операція «Вісла» призвела до розсіяння українського етносу по всій території Польщі. Створення українських культурних осередків, в тому числі й шкіл, унеможливлювалося через обмеження права компактного проживання українських громад в одному населеному пункті.

Масове виселення українців на північно-західні землі припадає на перші повоєнні роки. Вони були вирвані з рідних місць, де поколіннями творилася самобутня культура, склалися сусідські відносини з поляками, тобто були позбавлені права плекати національні звичаї. Сутність переселення полягала в асиміляції українського населення, насамперед – молоді, а звідси – й ліквідація освітньо-виховних осередків з українською мовою навчання. До 1956 року українці фактично були позбавлені права національної меншини як суб'єктної величини.

Істотна роль у збереженні почуттів національної ідентичності належить освітнім осередкам, де виховується любов до рідної мови, культури та звичаїв. Незважаючи на важкі умови, викликані умовами депортації, вдалося створити мережу так званих «пунктів навчання» української мови. Визріла структурно-змістова модель, що і до сьогодні, як вважає М. Сирник, залишається найпоширенішою формою навчання української мови у Польщі [13, с. 122].

Завдяки зусиллям української спільноти було прийняте важливе суспільне рішення стосовно українського шкільництва. У 1952 р. Міністерство освіти Польщі ухвалило низку постанов, які дозволяли введення української мови в польських школах [13]. Розглядалася можливість створення української системи освіти або класів з українською мовою навчання. Звідси – розпорядження Міністерства освіти від 20 серпня 1952 року, яке регулювало форми та сфери навчання українських дітей рідною мовою. Зважаючи на велике розсіювання, основою навчання стали уроки української мови як додаткового предмету. Навчання можна було проводити для щонайменше 10 учнів протягом 3 годин на тиждень, починаючи з другого класу в школах або в комплектах.

Тенденції українського шкільництва обумовлювалися суспільно-політичними обставинами. Критичну оцінку дає Я. Грицковян періоду 1952–1962 рр., коли «настав стагнаційний період» в історії української освіти загалом. У 70-ті рр. вони мали особливо складний характер із проголошенням Польської об'єднаної робітничої партії (ПОРП) концепції, яка передбачала мононаціональний склад польського суспільства [4, с. 268].

Важливо зазначити, що навчання рідною мовою в інонаціональному середовищі є вагомим чинником національного самозбереження. На досягненнях української національної меншини у розбудові шкільництва починаючи з 80-х рр. XX ст. акцентують увагу В. Кирилич [6] та М. Голось [2], широко висвітлюючи освітню проблематику української нацменшини у Польщі.

У цьому плані заслуговує на увагу питання про роль Українського вчительського товариства (УВТ) у Польщі. Його заслуги на чолі з Ярославом Грицковяном у становленні українського шкільництва у післявоєнний період є безперечними. Я. Грицковян належить до найбільш помітних репрезентантів українського шкільництва у Польщі. Його діяльність спрямована на реалізацію ціннісних орієнтацій української національної меншини.

Активізація руху українського шкільництва в Польщі припала на період, що характеризується помітним національним відродженням в Україні після проголошення її державної незалежності. Я. Грицковян був ініціатором створення УВТ та заснування його друкованого органу «Слово педагога», виконуючи обов'язки його редактора та голови названого товариства упродовж 1991-1999 рр. Від часу його заснування відбулося пожвавлення процесу викладання рідної мови в початкових школах, гімназіях та ліцеях, що функціонують у місцях зосередження української спільноти на теренах Польщі. На особливу увагу заслуговують освітні досягнення на рівні ліцеїв (Перемишль, Білий Бір, Ґурово Ілавецьке, Ліґниця).

Проблематику становлення і розвитку українського шкільництва другої половини XX ст. як основи збереження національної ідентичності суттєво збагатив Мирослав Трухан (1925-2011), автор праці «Українці в Польщі після Другої світової війни 1944-1984» (1990) [16]. Він об'єктивно висвітлив багатогранне життя української національної меншини в таких містах, як Ґданськ, Щецін, Краків, Лодзь, Варшава, Познань, де функціонували важливі суспільно-культурні осередки, які були інтегративним фактором для життєдіяльності української спільноти. М. Трухан звернув увагу передусім на творчі досягнення молодої інтелігенції, здобутки якої увійшли в історію «культурного підпілля» українців ще до з'їзду Українського суспільно-культурного товариства (1956). Він високо оцінив плідну діяльність краківського осередку «Гуртка молодих українців», ідейним натхненником якого був Ярослав Грицковян, а також студентські гуртки в Ґданську, Щеціні, Лодзі, Варшаві, Познані. Перу цього ж дослідника належать також спогади, які опубліковані у книжці «Наче вчора» [14]. Вони презентують розгорнуту картину свідчень від «Я-особи», подають оцінку усвідомленого конфлікту між реальністю, спровокованою суспільними обставинами та уявленнями про внутрішній світ індивідуума. Це стало об'єктивною перешкодою на шляху до зміцнення соціальних орієнтацій на повне відродження культурних традицій українського народу загалом і українського шкільництва – зокрема.

Упродовж 1956-1976 рр. М. Трухан був одним із найбільш активних учасників суспільно-культурних процесів у середовищі української меншини в Польщі. Йому належить монографічна праця «Негативний стереотип українця в польській післявоєнній літературі» (1992) [15]. У її розділах подано характеристику причин складної історичної долі українського народу.

У статті «Дилеми тотожності українців на Західному Помор'ї після 1989 року» П. Андрусечко

дійшов висновку про те, що на сучасному етапі першорядним питанням, яке стоїть перед українською меншиною в Польщі, є зміцнення національної тотожності, почуття зв'язку з етнічними землями свого походження. Без переосмислення цієї проблеми «важко говорити про присутність в кожному з нас рідних земель і нашого повернення» [1, с. 5]. Автор наголошує на духовних потребах української національної меншини, яка репрезентує «цікавий приклад культурної відмінності». Адже ця спільнота має складну історію, довкола якої наросло багато міфів і негативних стереотипів, що надалі функціонують у польському суспільстві.

У розвитку українського шкільництва, що здійснюється в умовах інонаціонального простору, важливу роль відіграла церква. Насильницька ліквідація структур УГКЦ становила одну ланку із тотальним переселенням українців на північно-західні землі Польщі. Духівники опинилися під суворим наглядом. Це був нищівний удар в базові основи культурно-освітнього життя українців, які фактично залишилися без духовного захисту. Існувала заборона відправляти Богослужіння українською мовою. Так, УГКЦ втратила юридичний статус, що стало також додатковим випробуванням для функціонування українського шкільництва у Польщі. Цей процес тривав до 1957 року. Лише у 1957 році Примас Польщі С. Вишинський, після численних заяв на його адресу, дав дозвіл на відновлення Богослужіння у східному обряді. У 70-80-х рр., із послабленням комуністичної системи, були відновлені контакти священиків із школами та пунктами навчання української мови.

Вагомий внесок у справі аналізу матеріалів, пов'язаних з акцією «Вісла», зробили такі науковці, як Р. Дрозд [20], Є. Місило [7]. Монографія «Дорогою на Захід» (Варшава, 1997) авторитетного історика Р. Дрозда містить документалістику, яка засвідчує занепад релігійно-церковного життя вказаного періоду.

Поєднання засад церковного та освітнього характеру є типовою тенденцією для української діаспори загалом. Вона характерна для українців, які проживають у Канаді, США, Австралії, Аргентині, Італії, Німеччині тощо.

Слід зазначити роль Українського суспільно-культурного товариства (УСКТ). У період 50-60-х рр. факт заснування УСКТ у Польщі справедливо сприймався громадськістю України як значна подія. Вона була позитивною передусім для українців як громадян Польської Народної Республіки, оскільки до 1956 року вони були позбавлені багатьох громадянських прав.

Активно працював краківський гурток УСКТ, до якого долучився і Я. Грицковян під час навчання на філологічному факультеті Ягеллонського університету. Інтелектуальний рух охоплював представників різних поколінь. Посилилися контакти між студентами університетських центрів, які діяли в Щеціні, Ґданську, Кракові. Студентський рух українців почав набирати розголосу і в польських молодіжних колах.

У системі УСКТ та в рамках його структур працювали численні студенти, які представляли молоду українську інтелігенцію. У травні 1957 року у Щеціні відбувся перший молодіжний форум. Була потреба «скликати представників з усіх більших академічних осередків ... і намітити концепції ... об'єднання на принципах «наукового товариства меншого розміру» [3, с. 18]. Висувалася ідея, щоб організувати гуртки на кшталт «знання та література». На жаль, як з'їзд української молоді у Щеціні, так і чергова нарада студентів у Варшаві, проведена в лютому 1958 року, не принесли очікуваних успіхів. Обидва форуми не зміцнили український молодіжний рух.

У межах діяльності Українського суспільно-культурного товариства, покликаного відновити зруйновані українські осередки просвітницького характеру, розгорталася активна робота, організовувалися численні заходи, що зміцнювали дієвість українського шкільництва на землях розселення українців, у першу чергу, на півночі Польщі. Йдеться передусім про такі міста і села, як Ґданськ, Щецін, Старґарт Щецінський, Слупськ, Кошалін, Щецінек, Білий Бір, Битув, Ґурово Ілавецьке, Лігниця, Зельона Ґура та багато інших місцевостей, куди було депортовано етнічних українців.

Мали місце і прорахунки у роботі Українського суспільно-культурного товариства спричинені тоталітарною системою, яка вбачала в українських культурно-освітніх осередках загрозливі для держави націоналістичні віяння. Так, Я. Грицковян звернув увагу на агентурну перевірку студентської молоді під криптонімом «Spółka». Нею було охоплено українські молодіжні осередки, які діяли у різних містах Польщі (Варшава, Щецін, Ґданськ, Познань, Лодзь, Люблін) [3, с. 45–46].

До суттєвих негативних змін у культурно-освітній роботі УСКТ призвела і постанова ЦК ПОПР від 1976 року, яка декларативно утверджувала «морально-політичну єдність польського народу». Посилився контроль та відбувалося безпосереднє втручання у процес здійснення положень Статуту УСКТ. Натомість за активної підтримки державних органів практикувалася організація широкої мережі фестивалів. Ними передбачалося творення бутафорного враження розквіту національної спільноти в умовах соціалістичної дійсності.

Виникнення руху «Солідарність» на початку 80-х рр. зміцнило прагнення української меншини до покращення культурного життя, що співпало з духовними запитами польського суспільства [3, с. 5].

Значні заслуги у популяризації українства належать Об'єднанню українців Польщі (ОУП), яке 1990 року стало правонаступником Українського суспільно-культурного товариства. Діяльність освітніх закладів, які характеризують стан функціонування українського шкільництва, була завжди в центрі уваги названої структури. З-поміж інших піднімалися питання інвестицій для українських шкіл та інфраструктури, у тім числі приміщень для шкіл у Перемишлі, Бартошицях, Лігниці, Перемишлі, Ґурові Ілавецькому. Складною була і проблема укомплектування нових пунктів навчання кадрами [19, с. 5].

З метою протистояння явищу асиміляції Об'єднання українців у Польщі здійснило низку заходів. Зокрема, в офіційних документах ОУП зазначена необхідність дбати про виховання українських дітей у національному дусі, плекання

почуттів національної ідентичності. Такі підходи невіддільні від реалізації завдань українського шкільництва на території Польщі, на що націлює «Програма Об'єднання українців у Польщі» [10, с. 5–6]. Ця програма узгоджується з положеннями Статуту Українського вчительського товариства (УВТ). Вони охоплюють стратегічні дії стосовно вивчення рідної мови, яка відтворює чи не найбільший пласт культури українського народу.

Збереженню та пропагуванню культурних надбань сприяла як мережа українських організацій і гуртків, так і друковані видання.

Серед періодичних видань слід назвати часопис «Український альманах», «Український календар» та щотижневу газету «Наше слово». Саме на сторінках цієї періодики найбільш широко висвітлено життя української громади у Польщі. Ці видання були і залишаються потужними ретрансляторами українських проблем, успіхів, реформ серед польського населення. Редактори доклали чимало зусиль для поширення історичних знань про українців серед поляків у другій половині XX ст.

На сторінках «Українського альманаху» [17], крім традиційної календарної частини, подано праці відомих польських науковців українського походження: Омеляна Вішки, Ігора Галагіди, Романа Дрозда, Степана Заброварного, Марка Сирника, Ярослава Сирника, Ярослава Присташа та ін. У різні роки «Український альманах» займався розглядом українсько-польських відносин, висвітленням сучасного життя української нацменшини у Польщі, освітніх і культурних питань. Водночас у кожному номері широко представлена регіональна історія української громади: статті про Надсяння, Підляшшя, Холмщину, Лемківщину, Бойківщину; збереження культурних традицій регіонів, розвиток шкільництва, громадських організацій та ін.

В «Українському календареві», що був заснований у 1957 році та реорганізований у 1990 році в «Український альманах», увага зосереджувалася на літературознавчих дискусіях української нацменшини та культурних польсько-українських взаєминах. Зокрема у різні періоди тут публікувалися поетичні твори Ярослави Хруник, Мирослава Чеха, Олени Дуць, Юрія Гаврилюка Софії Сачко, Тадея Карабовича, Івана Киризюка та ін. Окрім того, чільне місце в щорічнику посідали дослідження літературно-критичного характеру, що стосувалися творчості видатних українських письменників (Т. Шевченка, І. Франка, М. Рильського, С. Смаль-Стоцького, В. Стефаника) та педагогічного спрямування про діяльність культурно-освітніх діячів українського походження (М. Богуна, Я. Грицковяна, М. Сича, І. Снігур, І. Співака, Ю. Шумади, О. Щерби та ін.). Важливо, що нерідко на сторінках «Українського календаря» друкувалося краще з доробку тих українських авторів, які замовчувалися або заборонялися в УРСР. Заслуговує на увагу змістова наповненість кожного річника календаря, структура якого охоплювала такі тематичні рубрики, як «ювілейні дати», «історичні події», «культурні події», «наука і мистецтво», «література» [18]. Школярі українських ліцеїв у Польщі мали можливість із доступних джерел пізнати краще з доробку українського письменства.

Особливо важливим для зростання громадської активності був вихід у 1956 році першого номера українськомовного тижневика Польщі «Наше слово». Газета стала справжньою трибуною для висвітлення актуальних проблем життя української національної меншини не тільки в Польщі, але й усієї української діаспори. Саме на сторінках цього видання Я. Грицковян звернувся із закликом насамперед до вчителів: «Організуймо фронт проти мовної денаціоналізації» з метою мобілізації української спільноти задля протистояння асиміляційним процесам [4, с. 3].

«Наше слово» [8] сьогодні успішно поєднує на своїх шпальтах суспільно-політичний аналіз подій, що відбуваються у світі, особливо різні факти з життя материкової України з публіцистикою, яка також стосується ідентичності українців у Польщі. Загалом ідея газети спрямована на підтримання приязної атмосфери співіснування українців та поляків. Водночас у ній висвітлюються нормативні документи українських об'єднань, робота комітетів ОУП. Матеріали газети є цінними з огляду на безпосередній аналіз фактів і явищ у житті української спільноти, реакцію дописувачів на них, що формує загальну думку нацменшини.

Висновки і пропозиції. Проживаючи в оточенні іншомовного етносу, представники українського народу особливо потребують збереження своєї ідентичності. Завдяки діяльності культурно-освітніх товариств, суспільних організацій вони мають можливість як зреалізовувати свої духовні запити, так і забезпечувати переємність традицій. Зорієнтованість освітньо-виховного процесу на збереження національних традицій є основою забезпечення духовного життя громад національних меншин у діаспорі та протистоїть процесам денаціоналізації та асиміляції.

Рідна мова є найвагомішим чинником консолідації національної спільноти. Належне вивчення мови можливе завдяки системному підходу, що можна забезпечити на рівні школи. Тому подальшого вивчення та узагальнення потребує педагогічний доробок польських педагогів українського походження. Серед цих здобутків і низка навчально-методичних праць, підручників авторства Я. Грицковяна, створених для умов навчання рідною мовою в інонаціональному середовищі. Це дасть можливість ефективно впроваджувати позитивні надбання за сучасного формування культурно-освітньої політики Української держави стосовно зарубіжних українців.

Список літератури:

1. Андрусечко П. Дилеми тотожності українців на Західному Помор'ї після 1989 р. / П. Андрусечко // Наше слово. – 2002. – № 9. – 3 березня. – С. 5.
2. Голось М. Система освіти української меншини в Республіці Польщі на межі XX та XXI ст. / М. Голось // Збірник навчально-методичних матеріалів і наукових статей історичного факультету ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2008. – С. 286-292.

3. Грицковян Я. Без вини винуваті / Ярослав Грицковян. – Кошалін: INTRO-DRUK, 2010. – 176 с.
4. Грицковян Я. Організуймо фронт проти мовної денаціоналізації / Ярослав Грицковян // Наше слово. – 1957. – № 11. – С. 3.
5. Грицковян Я. Українська освіта в Польщі – шлях і огляд у майбутнє / Ярослав Грицковян // Всеукраїнська науково-методична конференція 23-24 жовтня 1997 року. Матеріали доповідей та повідомлень. – Ужгород, 1997. – С. 266–270.
6. Кирилич В.П. Рідна мова і шкільництво як важливі чинники збереження національної ідентичності українців у Польщі / В.П. Кирилич // Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія «Міжнародні відносини». – 2000. – Вип. 2. – С. 253-259.
7. Місило Є. Греко-Католицька Церква в Польщі (1944-1947) / Євген Місило // Варшавські українознавчі записки. – 1989. – Зошит 1. – С. 208–209.
8. Наше слово. – Електронний ресурс. – Режим доступу: nasze-slowo.pl
9. Парначова Н.В. Тижневик «Наше слово» як джерело вивчення суспільно-політичного життя українців у Польщі в 50-тих рр. XX ст. / Н.В. Парначова // Чорноморський літопис: Науковий журнал. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2014. – Вип. 9. – С. 120–125.
10. Програма Об'єднання українців у Польщі // Наше слово. – 2001. – № 6. – 11 лютого. – С. 5–6.
11. Романюк С. Лінґводидактичні засади навчання української мови в діяспорі / С. Романюк // Рідна школа. – 2013. – Листопад. – С. 13–17.
12. Руснак І.С. Українське шкільництво Канади: тенденції розвитку / І.С. Руснак [Електронне видання] / Режим доступу: www.vuzlib.com.ua/articles/book/39707-Ukrainske-shkilnictvo_kanad/1.htm/
13. Сирник М. Стан навчання української мови у Польщі після виселення 1947 року / М. Сирник // Українознавство. – 2005. – № 4. – С. 122–128.
14. Трухан М.Г. Наче вчора: спогади / М.Г. Трухан. – Львів: СПОЛОМ, 2011. – 172 с.
15. Трухан М. Негативний стереотип українця в польській післявоєнній літературі / Мирослав Трухан. – Мюнхен – Львів, 1992. – 256 с.
16. Трухан М. Українці в Польщі після другої світової війни 1944-1984 / Мирослав Трухан. – Ню Йорк – Париж – Сидней – Торонто, 1990. – 404 с.
17. Український альманах. 1998 / [Відп. ред. С. Заброварний]. – Варшава, 1998. – 343 с.
18. Український календар. 1981 / [Гол. ред. А. Середницький]. – Варшава. – 240 с.
19. Щерба І. Відновити перестарілу модель / І. Щерба // Наше слово. –2001. – № 8. – 25 лютого. – С. 5.
20. Drozd R. Droga na zachód / Roman Drozd. – Warszawa: «TYRSA», 1997. – 190 s.

Гвоздяк О.М.
Ужгородский национальный университет
Шагала Л.Б.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

РЕАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНЫХ ЗАПРОСОВ УКРАИНЦЕВ В ПОЛЬШЕ В УСЛОВИЯХ ИНОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация
Осуществлено анализ особенностей деяльности украинских культурно-просветительских организаций в плане удовлетворения национальных, языковых, культурных потребностей украинской общественности в Польше. Исследовано содействие Украинского учительского общества (УУО), Обединения украинцев в Польше и их печатных органов в деле сохранения национальной самобытности украинской диаспоры. Очерчен вклад польских общественно-культурных деялелей украинского происходжения в реализацию духовных запросов украинцев в условиях взаимодействия титульной (польской) нации и украинского меншинства. Прослежены тенденции развития заведений украинского школьного образования во второй половине XX – начале XXI в. Отмечен вклад польского ученого, педагога украинского происхождения Ярослава Грицковяна развитие украинского школьного обучения в Польше.
Ключевые слова: украинское школьное обучение, культурно-просветительские заведения, духовные запросы, украинское меньшинство, национальная идентичность.

Hvozdyak O.M.
Uzhhorod National University
Shahala L.B.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MEETING THE POLISH UKRAINIANS' SPIRITUAL NEEDS UNDER THE CONDITIONS OF FOREIGN NATIONAL ENVIRONMENT

Summary
The analysis of the characteristic features of Ukrainian cultural and educational organizations' activities in terms of satisfying the national, communicational and cultural needs of the Ukrainian community in Poland is carried out. The promotion of the Ukrainian Teachers' Society (UTS), the Organization of Ukrainians in Poland, and their press organs in the cause of preserving the national identity of Ukrainian diaspora is researched. The contribution of the Polish public and cultural figures of Ukrainian origin in the realization of the spiritual needs of the Ukrainians, in the conditions of the title (Polish) nation and the Ukrainian minority interaction, is outlined. The trends of the development of Ukrainian secondary education institutions in the second half of the 19-th – early 21-st c. are traced. The contribution of Yaroslav Hrytskovian, a Polish scholar and teacher of Ukrainian origin, to the development of Ukrainian school education in Poland is highlighted.
Keywords: Ukrainian schooling, cultural and educational institutions, spiritual needs, Ukrainian minority, national identity.

УДК 294.51

ВЕДИ В КОНТЕКСТІ ІНДУСЬКОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Шепетяк О.М.
Київський університет імені Бориса Грінченка

Стаття присвячена аналізу Вед – перших релігійних текстів індуїзму. Їх є чотири: Ріґ-Веда – збірка гімнів богословського характеру; Сама-Веда – переробка текстів Ріґ-Веди, пристосована для піснеспівів під час богослужінь; Яджур-Веда – збірка мантр, які використовувалися під час богослужінь; Атгарва-Веда – збірка заклинань, які розкривають повсякденне життя індусів. Веди є основою індуїзму, та разом із коментарями до них становлять шруті – канон священних книг індуїзму. Основним богословським мотивом Вед є специфічний монотеїзм, в якому знайшов своє місце величезний пантеон божеств, які сприймаються як вираження Єдиного Бога.
Ключові слова: шруті, самгіти, брагмани, араньяки, Ріґ-Веда, Сама-Веда, Яджур-Веда, Атгарва-Веда.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, яка охопила всі сфери сучасної культури, стало неможливим залишатися в замкнутому цивілізаційному просторі. Мешканець Європи неодмінно зустрічається на вулицях свого міста з елементами культур Далекого Сходу, особливо Індії, а у книгарнях – з літературою на теми традиційного індуїзму або новітніх релігійних рухів орієнтального скерування. Орієнтування в багатогранному просторі сучасних культурних пропозицій та насиченого потоку інформації вимагає ознайомлення з основами релігійно-світоглядних концепцій світу, які знаходяться, передовсім, у літературній спадщині. Незважаючи на широке поширення елементів індуської культури в Україні, досліджень священних текстів індуїзму все ще занадто мало. В основі індуїзму знаходяться Веди. Саме у них закладені основи індуського благочестя і світосприйняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних дослідників тема індуських священних писань не викликає особливого зацікавлення. Тому у вітчизняному науковому просторі мало комплексних досліджень цієї тематики. В останні роки бібліотечні полиці не поповнювалися дисертаціями чи монографіями про індуїзм чи індуські священні писання. Значно більше робіт з'являється за межами України. Основна маса досліджень індуїзму написана англійською мовою, позаяк англійська мова, хоч і не має офіційного статусу в Індії, проте є єдиною мовою, яку розуміють всі громадяни Індії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблематики. Зважаючи не недостатність наукових досліджень проблем священних писань індуїзму, невирішеними залишаються чи не всі аспекти цього багатогранного питання. Втім український читач на полицях книгарень та бібліотек зустрічає переклади різноманітних індуських тестів. Це обумовлює необхідність їхньої систематизації та класифікації їхніх базових ідей.

Мета статті полягає у класифікації численних сакрально-літературних напрацювань індуїзму, зокрема Вед, виділення базових ідей брагманів, самгітів і араньяків. Однак у статті оминається

© Шепетяк О.М., 2017

аналіз упанішад, які вимагають окремого ґрунтовного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Не тільки історія Індії була наскрізь пронизана релігійним духом, а й уся культура субконтиненту творилась на основі релігійного пережиття. Найдавнішою пам'яткою індійської літератури є священні тексти – Веди [8], які лягли в основу індуїзму. *Веди* – це збірки релігійних текстів, написаних санскритом. Слово «веди» означає: знання, відання. Індуська традиція сформувала чотири Веди: Ріґ-Веда, Сама-Веда, Яджур-Веда та Атгарва-Веда. Кожна з них містить священні тексти, які іменують *самгіта*, а до них додаються коментарі трьох видів. Першим типом коментарів є брагмани, тобто тексти, які пристосовують Веди для богослужбового використання. Другим типом коментарів є араньяки. Це тексти, схожі до брагман, але якщо брагмани призначались для священнослужителів, які мешкають в общинах, то араньяки – для монахів, які мешкають віддалено від людей. Третім типом коментарів є упанішади. Це – філософські роздуми над Ведами. Самгіти Вед, брагмани, араньяки та упанішади більшістю індусів визнаються за *шруті*, тобто священні тексти. Терміном «шруті» священні тексти відрізняються від текстів смріті, тобто текстів на релігійну тематику, які не мають статусу священних і канонічних.

Перша частина Вед – *Ріґ-Веда* – є найдавнішою серед священних текстів індуїзму. Вона була укладена у 1700-1100 роках до РХ, але впродовж довгих століть передавалася усно. Записали Ріґ-Веду в ранньому Середньовіччі. Найдавніші з віднайдених манускриптів Ріґ-Веди датуються XI століттям після РХ. Термін «Ріґ-Веда» складається зі слів «веда» (знання, відання) та «ріґ» (гімн, вірш, хвала). Вона складається з 1028 гімнів. Однак одинадцять гімнів, включених у восьму мандалу, вважаються апокрифічними, оскільки написані пізніше. Їх називають *валакхілья*. Відомий коментатор Ріґ-Веди XIV століття Саяна не згадував про валакхілья і не включав їх у Ріґ-Веду. Тому деякі дослідники, які не враховують валакхілья, стверджують, що Ріґ-Веда складається з 1017 гімнів. Гімни Ріґ-Веди розділені на десять книг, які називають мандалами (колами). Самі гімни називають сукта. Вони складаються з віршів, які називають річ (множина: річас). Мандали неоднакові за розміром і віком. Найстаршими вважаються мандали II-VII, а наймолодшими – I й X. VIII і IX мандали включають тексти різних періодів. Передавання Ріґ-Веди впродовж довгих століть здійснювалося різними ведичними школами, серед яких основними стали шакала і башкала. Варіанти Ріґ-Веди цих шкіл напрочуд однакові, що свідчить про надзвичайно добре збереження тексту впродовж його усного передання.

Ріґ-Веда – це передовсім богословський текст, на якому основується індуїзм, а дослідникам він розповідає про уявлення, які лежать в основі цієї великої релігії. Основним, що необхідно пам'ятати, при вивченні індуїзму, це те, що індуїзм є і завжди був монотеїстичною релігією [2], хоч індуський монотеїзм і відрізняється від монотеїзму авраамічних релігій [12, с. 148; 6, с. 16]. Монотеїзм лежить в основі кожної релігії, але в деяких народів, унаслідок їхнього злиття з іншими народами, виникла необхідність узгодити релігії. Так виникали пантеони, в яких Єдиний Бог вважався носієм божественної сутності, Абсолютом, а інші – його субординарними духами. Нерідко в уявленнях простого люду, який не мав богословської освіти, ці субординарні духи сприймалися за окремих богів. В індуїзмі було інакше: індуси ніколи не відмовилися від монотеїзму, хоч їм було відомо тисячі божеств. Жодне з цих божеств не було Богом, і навіть не духом, якому Абсолют визичає частину своєї сили, а лише різними проявами Єдиного Бога. «Хоч арії вшановували багатьох божеств з різними іменами і функціями, ведійські мудреці створили концепцію про те, що різні божества є насправді різними аспектами однієї вищої сили. Вони називали її Істиною. Ця концепція отримала вираження в першій книзі Ріґ-Веди» [13, с. 54]. В Ріґ-Веді сказано: «Істина одна; мудреці її називають різними іменами» [Ріґ-Веда: I.164.46]. Єдиний Бог, трансцендентний і неокреслюваний жодними категоріями, був не зрозумілим для багатьох простих індусів. Концепція проявів Бога, яких вони вшановували, допомагала приблизити Абсолют до себе. Якщо мудреці прагнули своїм розумом та містичним екстазом проникнути до сфер Абсолюту, то більшість мирян мало цікавилися трансцендентним Богом; їм повністю вистарчало божественного прояву, духа, ангела, який забезпечував би їм певний зв'язок із Богом, а водночас був би їхнім захисником та помічником на щодень. Ці тенденції помітні в Ріґ-Веді: чим молодший текст тим більше вказівок на прояви Абсолюту.

Древня арійська релігія сповідувала Єдиного Бога, якого іменували *Дяуш-Піта* (Отець Неба). Походження цього імені потрібно сприймати в контексті умов життя древніх аріїв. Це були кочові народи, які не будували храмів та не мали сталих жертовників. Вони молилися під відкритим небом, в молитовному екстазі підносячи очі до неба. Перед їхнім поглядом було просторе голубе небо. Розуміючи, що Бог неосяжний і його неможна охопити ніяким поняттям, небо стало для них полем молитовної концентрації, як в інших релігіях ставали статуї, ікони, священні речі. Єдине, що вони могли сказати про Бога, так це те, що він є Абсолютом, до якого вони моляться, дивлячись на небо, і що він є тим, хто дає їм життя. А щирим молитовним зверненням до такого Бога стало «Отець неба»: Отець – бо дає життя, неба – бо взір молільника звернений до неба. Таке ім'я було найкращим для вираження трансцендентності Бога у первісних народів. Дьяуш був відомим не тільки давнім індійцям. Греки називали Бога Ζεύς (Зевс), що вимовлялося як «дзеус». Латиняни Бога іменували Iuppiter (Юпітер), що походить від «Iovius pater». Вплив уявлень про Дяуша відчутний і в германській релігії. Оскільки уявлення про Дьяуш-Піта сформувались серед аріїв ще до їхнього поселення в Індії, вони притаманні й інших віткам арійського пранароду – персам.

Дьяш-Піта як Абсолют був носієм повноти божественної сили і слави, яка виражалась у творінні як справедливість чи космічний закон. На санскриті він іменується *рта* (ріта), а авестійською *аша*. Уявлення про рта було присутнім у різних релігіях, але в кожній її називали

по-різному. Кожне божество, яке згадується в індуських релігійних текстах, отримує свій сакральний статус лише завдяки тому, що воно наповнене рта. Найяскравішим вираженням Дьяуш-Піта, який присутній у світі через космічний і моральний закон рта, став *Варуна*, який вважався уособленням справедливості. Варуна не сприймався як окремий бог, а лише як основна характеристика Дьяуш-Піта, джерела принципу рта. Варуна – це присутність Дьяуш-Піта у людському світі. Оскільки Дьяуш-Піта виражався через Варуну, то Варуна був ближчим до людей, аніж трансцендентний Абсолют. З плином часу центр народного благочестя перенісся з Дьяуш-Піта на Варуну, внаслідок чого згадок про Дьуш-Піта у Ріґ-Веді ставало щоразу менше. Варуна уособлював справедливість людини перед собою і перед Богом. Його доповненням був Мітра – божество, яке уособлювало справедливість і чесність у міжлюдських відносинах. Символом Варуни була вода, а Мітри – вогонь. Ці дві стихії не тільки протилежні, а й взаємодоповнюючі.

Допоки арії жили мирним кочовим життям, ідеал справедливості, Варуна, був їм близьким по духу. Коли ж вони вступили в Індію і були вимушені вести запеклі війни з місцевим населенням, то й божество вони почали уявляти як войовничу силу. Образ воїна, чи радше войовничу сторону Дьяуш-Піта, уособлював *Індра* [14, с. 326-341]. Войовничість Індри описується у священних текстах як боротьба космосу та хаосу. Ріґ-Веда розповідає про боротьбу Індри з демоном хаосу Врітрою [4, с. 197], який мешкає у воді. Цей мотив присутній у багатьох міфологіях давнього світу: єгипетський Амон-Ра виринає з водного хаосу Нун, вавилонський Мардук творить світ з тіла водного демона Тіамат, грецький Геракл здолав водяного змія Гідру, а індуський Індра вбиває хаос Врітру. Веди описують Врітру як змія.

Принцип самопожертви божества Ріґ-Веда уособлює в постаті Ями. Давні арійці уявляли Яму як солярне божество, яке добровільно відмовилося від свого безсмертя і пожертвувало собою заради виникнення світу і людини. Він – перша людина, яка померла і відкрила людству шлях до іншого світу. Добовий цикл руху Сонця по небу та його занурення у підземелля вночі асоціювався аріями з життєвим циклом народження і помирання. З плином часу Яма в індуських уявленнях перетворився на злого бога смерті. Культ жертвоприношення та пов'язане з ним уявлення про жертву як посередництво між Богом і людьми персоніфікувався у постаті Агні – божество жертовного вогню, жрець богів та захисник людей. Ріґ-Веда містить згадки про безліч божеств, які однак є лишень вираженням єдиної Вищої Сутності.

Друга частина Вед – *Сама-Веда* – призначена для богослужбового використання. Вона не містить принципово відмінних від Ріґ-Веди текстів. Тексти Сама-Веди – це уривки гімнів Ріґ-Веди, але розставлені не за змістом, а за порядком використання в богослужіннях. Оскільки тексти Сама-Веди використовувалися для богослужінь, на яких вони співалися, то вони перебудовані так, щоби мати добру риму. Ранні видання Сама-Веди містили тільки текст. Лишень згодом почали записувати також ноти тих мелодій, на які її розспівували. В процесі обробки деякі тексти Сама-Веди дещо змінили свій зміст. Є підстави вважати, що не тільки Сама-Веда перебирала тексти від Ріґ-Веди, а й деякі гімни Ріґ-Веди є переробкою текстів Сама-Веди. Кінцевий варіант Сама-Веди сформувався у 1000 році до РХ. На загал, її богословський зміст тотожний змісту Ріґ-Веди.

Третя частина Вед – *Яджур-Веда* – це збірка мантр, які використовувалися під час богослужінь і жертвоприношень. Якщо Сама-Веда містить пісні, що їх виконували співці під час богослужіння, то Аджур-Веда містить тексти, які промовляв священик, та ті особи, над якими відбувався обряд. Тому Аджур-Веди ще називають правилами жертвоприношень. Ці тексти були укладені близько X століття до РХ. Яджур-Веда збереглась у двох частинах. Перша – *Шукла*, або біла Яджур-Веда; друга – *Крішна*, або чорна Яджур-Веда. Шукла містить тільки богослужбові тексти, а Крішна – ще й коментарі до них. За легендою, обидві версії походять від мудреця Яджнавалкьї. Мудрець вивчав Яджур-Веду під керівництвом свого дядька Вайшампаяни. Коли Вайшампаяна розгнівався на Яджнавалкью за те, що той загордів через свою мудрість, то вимагав від нього повернути все знання, яке він йому дав. Яджнавалкья повернув йому знання у вигляді виплюнутої їжі. Інші учні, перетворившись у куріпок, з'їли це знання. Отримане знання вони передали своїм наступникам. Так з'явилась Крішна-Яджур-Веда. Опісля Яджнавалкья вирішив більше не навчатися у людей та просив сонячного бога Сурью стати його вчителем. Сурья, оцінивши аскетизм та старання Яджнавалкьї, дарував йому знання, яке він передав послідовникам. Так з'явилась Шукла-Яджур-Веда.

Четверта частина Вед – *Атгарва-Веда* – є найбільш контраверсійним ведичним текстом. Вона суттєво відрізняється від інших Вед за своїм змістом. Якщо три перші Веди містять гімни та мантри, які розповідають про богів та розкривають особливості публічного культу, то Атгарва-Веда містить заклинання і поради для приватного людського життя. В цьому контексті вона максимально наближена до конкретного життя і побуту людей: описує їхні страхи і переживання, події життя та ставлення до них. Атгарва-Веда багата також порадами на щодень, про здоров'я і звичайні побутові сторони життя. Так, Атгарва-Веда є найціннішим джерелом знань про життя давньої Індії. При цьому буддисти і джайни, які критикували Веди, найжорсткішу критику націлили саме на Атгарва-Веду.

Поряд із самгітами чотирьох Вед до числа шруті (священних текстів) належать також коментарі, серед яких виділяються три: брагмани – коментарі, призначені для богослужбового використання, араньяки – коментарі для аскетів і монахів, та упанішади – філософські коментарі. Веди є фундаментом усієї індуської культури, тому вся подальша індійська література є або коментарями до Вед, або їхньою критикою, або ж літературним обіграванням їхніх тем. Завданням *брагман* є окреслити значення індуських обрядів. Слово «брагман» має багато значень: це – і вид книг шруті, й індуські священики, і врешті божественний принцип у пізньому індуїзмі. Книги брагмани мають саме таку назву, оскільки вони

писалися брагманами-священиками для їхнього ж використання. Брагмани писані ведійським санскритом у період X-VI століть до РХ. Оскільки вони є коментарями Вед, то вони тематично споріднені з ними. Чотири самгіти Вед породили чотири групи брагман. Величезні простори Індії ускладнювали тісну комунікацію між спільнотами священиків. Тому в різних регіонах зароджувалися різні брагманські школи, які формували власні особливості розуміння і тлумачення Вед. Отож, для кожної Веди виникало декілька брагман. Так з'явилися дві традиції брагманічного коментування Ріґ-Веди [5]: шакала-шакга (школа коментування шакала) уклала Айтарею-брагману, а башкала-шакга – Каушітакі-брагману. Хто був автором Айтареї-брагмани? – це питання, яке породжує дискусії. Саяна, коментатор ведичної літератури з XIV століття, писав, що автором Айтареї-брагмани був ріші Магідаса Айтарея, іменем якого вона й названа. Однак сучасні дослідники схильні вважати, що цей текст уклав авторський колектив [7, с. 336-337]. Дослідники розходяться в думках щодо дати укладення Айтареї-брагмани: гіпотетичним часом написання є близько 800 року до РХ [1, с. 158], до 700 року до РХ [3, с. 76], VII століття до РХ [11, с. 97], близько 500 року до РХ [10, с. 159]. Айтарея-брагмана розділена на вісім частин, кожна з яких ділиться на п'ять глав. Каушітакі-брагмана складається з тридцяти глав і розповідає про жертвоприношення страв, особливо священного напою соми.

Низка брагман з'явилась і до Сама-Веди. Оскільки Сама-Веда – це впорядкування текстів Ріґ-Веди для богослужбового використання, то брагмани до неї є уставом богослужінь, тобто приписами, як правильно читати або співати ці тексти, і в якому порядку це робити. Оскільки в різних храмах складалися різні обрядові традиції, то кожен храм створював свій устав. В більшості обряди схожі між собою, але певні відмінності все ж наявні. Те саме стосується й брагман до Яджур-Веди. Оскільки, Яджур-Веда, як і Сама-Веда, містить ритуальні тексти, то відмінності в деяких елементах обряду спричинили наявність різних брагман. Яджур-Веда збереглася у двох редакціях. До кожної з них укладалися брагмани. До чорної Крішна-Яджур-Веди брагмани писалися дуже рано, і були включені в текст самгіт Яджур-Веди. Вони не зустрічаються поза самгітами. Натомість, брагмани до білої Шукла-Яджур-Веди видавалися окремо від самгіт. Брагмани до Шукла-Яджур-Веди прийнято називати Шатапатга-брагманами. Їх є дві: одну уклали ріші зі школи мадгьяндіна, а іншу – ріші зі школи канва. Брагмана школи мадгьяндіна налічує 100 коментарів, які поділяються на 14 книг; брагмана школи канва налічує 104 коментарі, систематизованих у 17 книг. Коментарі обох шкіл розповідають про правила побудови вівтарів, виконання обрядів, приписи щодо повторення мантр. Окрім ритуальних приписів, вони також містять розповіді про створення світу та всесвітній потоп. Шатапатга-брагмани написані в першій половині I тисячоліття до РХ. Якщо до перших трьох Вед були укладені численні брагмани, то Атгарва-Веду коментували тільки в одній брагмані. Її називають Ґопатга-брагмана. Вона є наймолодшим текстом з усіх брагман. Ґопатга-брагмана складається з двох частин. Перша – пурва-бгаґа – складається з п'яти частин, в які ввійшло 135 коментарів; друга – уттара-бгаґа – налічує шість частин із 135 коментарями.

До священних текстів шруті належать також *араньяки* (лісові книги). Вже сама назва говорить про те, що ці тексти писані поза людськими поселеннями, в лісах, де звершували свій духовний подвиг індуські монахи. Цей тип коментарів розкриває обряди і духовні практики монахів. Вважалося, що такі ритуали недоступні всім; вони потребують тривалої і нелегкої підготовки, а тому не можуть здійснюватися посеред всієї общини. За своїм змістом вони більш схожі до брагманів, аніж до філософських трактатів упанішад.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Перші релігійні тексти індуїзму об'єднані у Веди. Їх є чотири: Ріґ-Веда – збірка гімнів богословського характеру; Сама-Веда – переробка текстів Ріґ-Веди, пристосована для піснеспівів під час богослужінь; Яджур-Веда – збірка мантр, які використовувалися під час богослужінь; Атгарва-Веда – збірка заклинань, які розкривають повсякденне життя індусів. Веди є основою індуїзму, та разом із коментарями до них становлять шруті – канон священних книг індуїзму. Основним богословським мотивом Вед є специфічний монотеїзм, в якому знайшов своє місце величезний пантеон божеств, які сприймаються як вираження Єдиного Бога.

Список літератури:

1. Bremmer J.N. The Strange World of Human Sacrifice. – Peeters Publishers, 2007.
2. Christanand M.P. The Philosophy of Indian Monotheism. – Delhi: Macmillan, 1979.
3. Forlong J.G.R. Encyclopedia of Religions. – New Zork: Cosimo Classic, 1906.
4. Götter und Mythen des indischen Subkontinents. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1984.
5. Keith A.B. Rigveda Brahmanas: the Aitareya and Kauṣītaki Brāhmaṇas of the Rigveda. – Delhi: Motilal Banarsidass, 1998.
6. Klostermaier K.K. A Survey of Hinduism. – Albany, NY: State University of New York Press, 2007.
7. Müller F.M. A History of Ancient Sanskrit Literature. – Williams and Norgate, 1860.
8. Oldenberg H. Die Religion des Veda. – Stuttgart: Cotta, 1917.
9. Pargiter F.E. Ancient Indian Historical Tradition. – Delhi: Motilal Banarsidass, 1972.
10. Rapson E.J. Ancient India: From the Earliest Times to the First Century A.D. – Asian Educational Services, 1995.
11. Southworth F. Linguistic Archaeology of South Asia. – Routledge, 2004.
12. Sutton N. Religious Doctrines in the Mahābhārata. – Delhi: Motilal Banarsidass, 2000.
13. Каниткар В.П., Коул О. Индуизм. – Москва: Фаир-пресс, 2001.
14. Топоров В. Сравнительный комментарий к одному мотиву древнеиндийской мифологии – Индра-муравей // Древняя Индия. Историко-культурные связи. – Москва, 1982.

Шепетяк О.М.
Киевский университет имени Бориса Гринченко

ВЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ИНДУСКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация
В статье проведен анализ Вед – первых религиозных текстов индуизма. Их четыре: Риг-Веда – собрание гимнов богослужебного характера; Сама-Веда – переработка текстов Риг-Веды, приспособленных для песнопений во время богослужений; Яджур-Веда – собрание мантр, которые использовались во время богослужений; Атгарва-Веда – собрание заклинаний, которые раскрывают быт индусов. Веды являются основанием индуизма, и вместе с комментариями к ним составляют шрути – канон священных книг индуизма. Главным богословским мотивом Вед является специфический монотеизм, в котором нашел свое место большой пантеон божеств, которые воспринимались как выражения Единого Бога.
Ключевые слова: шрути, самгиты, брахманы, араньяки, Риг-Веда, Сама-Веда, Яджур-Веда, Атгарва-Веда.

Shepetyak O.M.
Boryz Grinchenko Kyiv University

VEDAS IN CONTEXT OF RELIGIOUS LITERATURE OF HINDUISM

Summary
This article analyses the Vedas – the first Hindu religious texts. They are four: Rig-Veda – a collection of theological hymns; Sama-Veda – processing texts Rigveda, adapted for hymns during worship; Yajurveda – a collection of mantras that were used during worship; Atharvaveda – a collection of spells that reveal the daily lives of Indians. Veda is the foundation of Hinduism, and together with commentaries are Shruti – canon of sacred books of Hinduism. The basic theological motif is specific monotheism of the Vedas, which found its reflection in huge pantheon of deities, which are perceived as an expression of the One God.
Keywords: Shruti, Samhitas, Aranyakas, Brahmanas, Rigveda, Yajurveda, Samaveda, Atharvaveda.

УДК 811.133.1:378.011.31

МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ ІНОЗЕМНУ

Юзьвяк О.О., Ковальчук О.П.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Проблема мотивації існує в навчанні будь-якої дисципліни, але особливо гостро вона виявляється під час вивчення другої іноземної мови, оскільки студенти, що володіють англійською мовою в більшості випадків упевнені у достатності їхніх знань. Вивчення саме французької як другої іноземної є доречним в Україні як європейській державі. Тому існує потреба у висококваліфікованих фахівцях, які б не лише володіли мовою, а й могли сформувати навчальну компетенцію в учнів, спираючись на знання першої іноземної мови. І однією з найважливіших складових частин професійної спрямованості навчання є мотивація майбутнього педагога, яка в подальшому буде спроектована на учня в школі. В статті показано роль мотивації, як важливої складової частини професійної підготовки майбутніх учителів французької мови як другої іноземної, а також визначено основні фактори впливу на мотивацію студентів та методи, які вони застосовуватимуть в майбутньому, для ефективного впливу на цю сферу кожного учня зокрема.
Ключові слова: мотивація, мотивоване навчання, самомотивація, французька мова, друга іноземна мова, навчальна компетенція, самоосвіта.

Постановка проблеми. В сучасному світі знання декількох іноземних мов вже стає обов'язковим компонентом професійної діяльності, а також забезпечує людині більш повноцінне та цікаве дозвілля. Постійні зміни в різних сферах ставлять високі вимоги до підготовки спеціалістів, здатних до професійного зростання та професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства, розвитку нових технологій. Показником професіоналізму є не лише сукупність інтелектуальних та ділових здібностей спеціаліста, але й знання декількох іноземних мов. Практичний досвід переконує, що головне у вивченні іноземної мови – це наявність мотивації у студентів. Тим більше, коли це стосується майбутніх педагогів. Проблема мотивації

© Юзьвяк О.О., Ковальчук О.П., 2017

існує в навчанні будь-якої дисципліни, але особливо гостро вона виявляється під час вивчення другої іноземної мови, оскільки студенти, які володіють англійською мовою, в більшості випадків упевнені у достатності їхніх знань. Вивчення саме цього предмета вимагає від студента володіння певною базою та спеціальними комунікативними здібностями. Тому важливим завданням стає досягнення такого оптимального рівня мотивації навчання в студентів, при якому отримання позитивних емоцій від самого процесу навчання буде поєднуватися з високою ефективністю засвоєння знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологи визначають мотивацію як психологічну якість, що веде людину до здійснення цілі. Сучасні уявлення про мотивацію беруть свій початок з концепцій О.М. Леонт'єва, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе [5, 7, 8]. Так, О.М. Леонт'єв визначає, що мотив не є переживанням потреби, але тим об'єктивним, у чому ця потреба конкретизується за таких умов і на що направлена діяльність [5, с. 86]. С.Л. Рубін штейн ввважає, що предмети і явища зовнішнього світу виступають не тільки об'єктами пізнання, а й своєрідними двигунами поведінки, переможцями, що народжують у людині певні спонукання до дії [7, с. 476]. Д.М. Узнадзе визнає, що мотив замінює один характер поведінки на інший: менш прийнятий на більш прийнятий – і таким чином створює можливість здійснення певної діяльності. Г.В. Рогова, О.І. Вишневський, Є.І. Пассов, П.М. Якобсон, Б.В. Біляєв відмічали великі потенційні можливості закладені у мотивованому навчанні.

Сучасні психологи, педагоги, методисти одностайні в тому, що якість виконання діяльності та її результат залежать, насамперед, від бажання і потреби індивіда, його мотивації; саме мотивація викликає ціле направлену активність, яка визначає вибір засобів і прийомів та їх впорядкування для досягнення цілей. И. А. Зимняя вважала, що мотивація є основним «запускним механізмом» [1, с. 5].

У зарубіжній теорії та практиці навчання проблеми мотивації досліджували такі автори, як Р. Гарднер, У. Ламберт, З. Дорней, Г. Крукс [11], Р. Шмідт, Дж. Келлер та інші. Особливою популярністю користується «теорія цілеспрямованої мотивації» Р. Гарднера, який визначає дві орієнтації щодо вивчення мови: 1) інструментальну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову задля досягнення своєї мети, наприклад, складання іспиту, кар'єрне зростання та інше; 2) інтегративну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, який нею спілкується, культури тощо [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогоднішній день дедалі більше учнів загальноосвітніх шкіл розуміють потребу у вивченні іноземних мов. Як правило, першою іноземною мовою, яка вивчається в школі і якій учні приділяють велику увагу, є англійська. Але ж не варто обмежуватися лише знанням однієї мови. Вивчення французької як другої іноземної є доречним в Україні як європейській державі. Французька мова – на другому місці серед міжнародних мов. Вона є офіційною й національною мовою Франції. Це – одна з офіційних мов ООН і Юнеско, а також Міжнародного Правового Суду. Французька мова залишається однією з найуживаніших мов у сфері культури, освіти, мистецтва, зв'язку, торгівлі. Вона є мовою навчання в багатьох країнах. Тому існує потреба у висококваліфікованих спеціалістах, які б не лише досконало володіли мовою, а й могли сформувати навчальну компетенцію учнів, спираючись на знання першої іноземної мови. І власне мотивація є чи не найголовнішою складовою частиною професійної підготовки майбутнього педагога. Визнаючи провідну роль мотивації в навчанні іноземної мови, учителеві необхідно уявляти собі способи й прийоми її формування в умовах школи. Формування мотивації це не «перекладання вчителем у голову учнів уже готових мотивів, що задають ззовні, і цілей навчання». Формування мотивації – це, насамперед, створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими учнями й подальшим саморозвитком мотиваційної сфери. Вивчаючи французьку мову, як другу іноземну, студент вже в процесі її вивчення має розуміти як сформувати мотивацію в учнів, які види вправ та завдань слід застосовувати та як підходити до вивчення тієї чи іншої теми.

Формулювання цілей статті. Основним завданням статті є показати роль мотивації як важливої складової частини професійної підготовки майбутніх вчителів французької мови як другої іноземної, а також визначити основні фактори впливу на мотивацію студентів та методи, які вони застосовуватимуть в майбутньому для формування мотивації в учнів.

Виклад основного матеріалу. Мотивація навчання іноземної мови є однією з головних проблем методики викладання. Іноземна мова як навчальна дисципліна має ряд специфічних особливостей, і одна з них – це оволодіння іноземною мовою шляхом навчання спілкування. В умовах сьогодення актуальність вивчення іноземної мови не підлягає сумніву, оскільки нове політичне становище, розширення міжнародного співробітництва і міжнародних контактів вимагають від майбутніх фахівців більш глибокого знання іноземної мови. в умовах відсутності реального мовного оточення вкрай необхідна штучна мотивація. Мета викладача полягає не тільки і не стільки в тому, щоб ознайомити студентів з предметом на першому занятті, скільки зацікавити їх, створити умови для активізації пізнавальної діяльності, розбудити бажання до неї.

Досягти цієї мети можливо тільки завдяки гармонійному співвідношенню зовнішньої та внутрішньої мотивації. Зовнішня мотивація, як правило, націлює студентів на досягнення кінцевого результату вивчення і пов'язана з усвідомленням студентом загальноосвітньої важливості предмету. Істотну роль відіграє внутрішня мотивація, коли діяльність студентів спрямована на вивчення змісту навчального предмета і оволодіння цим змістом (пізнавальна мотивація), на використання мови у професійних цілях (предметно-функціональна мотивація), на перегляд фільмів, знайомство з визначними пам'ятками культури (розважальна мотивація), на використання мови з метою підвищення загального рівня освіченості (навчальна мотивація) тощо.

Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий вплив на процес вивчення, оскільки вона спонукає, активізує навчальну діяльність, незалежно від наявності чи відсутності зовнішніх стимулів. А для цього необхідно будувати процес навчання таким чином, щоб ті, хто вивчають мову на кожному етапі, відчували просування до наміченої цілі. Викладачу важливо знати потреби, якими керуються студенти, він повинен постійно підтримувати мотивацію навчання на високому рівні.

Парадоксальність ситуації, яка склалася на сьогоднішній день, в умовах, коли вивченню іноземної мови приділяється велика увага, полягає в тому, що ефективність вивчення іноземної мови залишає бажати кращого. Кожний викладач хоче зробити своє заняття цікавим та захопливим. Практичний досвід переконує нас в тому, що найголовніше у вивченні іноземної мови – це мотивація студентів. Формування стійкого рівня мотивації вимагає від викладача уважно ставитись до підбору відповідних навчальних матеріалів, які б являли собою когнітивну, комунікативну, професійну цінності, творчий характер, стимулювали б розумову діяльність студентів. Мотив повинен стати тією точкою опори, на якій будується увесь зміст заняття. Для цього, як зазначає Є.І. Пассов, «викладач повинен бути гарним сценаристом, режисером і актором» [6, с. 97].

Більшість молодих учителів, прийшовши до школи, «тиражують» ті зразки поведінки серед школярів, які вони засвоїли на студентській лаві. Вони намагаються так само зайти у клас і навіть використовують ті слова, приклади, ситуації, які справили на них певне враження. Тому викладачам іноземної мови, методики викладання іноземної мови слід демонструвати найкращі зразки зі свого педагогічного досвіду роботи, виховувати критичний погляд, розвивати вміння аналізувати і, обов'язково, залучати студентів до роботи з методичними матеріалами [10, с. 121].

В наш час, коли діти так часто чують англійську мову по телебаченні, радіо, коли бачать, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, у них звичайно є бажання і стимул вивчати саме англійську мову – учні мають мотив. Отож при вивченні другої іноземної мови, вчитель повинен уміти розвинути в учнів такі ж самі мотиви, викликати інтерес, заохочення та бажання. А для цього потрібно наблизити мовну діяльність на уроці до реальної комунікації, що дасть можливість використовувати мову як засіб спілкування.

Але спочатку таке мотивоване навчання повинно бути у студентів- педагогів. Іноді викладачеві недостатньо тієї кількості аудиторних годин, які відводяться на вивчення другої іноземної мови в вузах. Тому завдання викладача – націлити студентів на ефективну самостійну роботу для оволодіння французькою мовою як другою іноземною.

Неодмінною умовою ефективності процесу навчання другої іноземної мови є її когнітивно-комунікативний характер, що припускає усвідомлене засвоєння. Головне місце відводиться завданням пізнавального характеру [3, с. 139].

При навчанні другої іноземної мови дуже важливо використовувати сучасні освітні технології, до цього зобов'язують і навчальні посібники, й інтенсивність процесу навчання. До таких технологій можна віднести, наприклад: проблемне навчання; колективне навчання; різнорівневе навчання; дослідницькі методи навчання; проектні методи навчання; технологію дебатів; технологію ділових, рольових та інших видів ігор; навчання у співпраці; технологію дистанційного навчання.

Починаючи із 5-го класу, усі ці технології на тому чи іншому рівні впроваджуються на уроках і в позаурочний час. Учні захищають свої проекти, проводять свої дослідження, виступають в якій-небудь ролі, пропонують свій варіант вирішення проблеми з урахуванням вікових і мовних можливостей [2, с. 501]. Природно, комунікативна спрямованість навчання при цьому зберігає своє пріоритетне значення. Успішне оволодіння другою іноземною мовою залежить від того, наскільки забутий той факт, що вона друга, що, незважаючи на всі труднощі й не звертаючи увагу на нестачу мовних коштів, учні борсаються і випливають.

Слід зазначити, що успішне навчання другої іноземної мови залежить не тільки й навіть не стільки від засвоєння матеріалу навчального посібника, скільки від ступеня занурення в «життя із французькою», участь в іншомовному житті не тільки на англійській, а й на французькій мові.

При навчанні другої іноземної мови є ще більше передумов, ніж при навчанні першої, завдяки наявності досвіду вивчення іноземної мови, більш пізньому початку навчання й, тим самим, більш усвідомленому підходу до вивчення мови.

Чинники, що сприяють економії часу та інтенсифікації процесу навчання:

1) володіння латинським шрифтом скорочує період альфабетизації;

2) наявність значного потенційного словникового запасу. Слова англійської мови, що мають схожість з французькими, прямі запозичення з англійської мови, інтернаціоналізми полегшують процес навчання читання і сприяють швидшому оволодінню французькою лексикою;

3) швидке просування у сфері читання сприяє швидшому розвитку соціокультурної компетентності;

4) при оволодінні всіма мовними засобами, включаючи граматичні, фазу орієнтування при навчанні французької мови можна скоротити і здійснювати самостійно, наприклад, за допомогою завдань типу «Виведи правило».

Вивчення іноземної мови – це багаторазове повторення одного і того самого, іноді до оскоми та нудоти. Те, що сьогодні дається дітям насилу, завтра стане звичним, і фрази, які зараз вони не можуть відтворити, заздалегідь не замислюючись, незабаром відскакуватимуть від зубів – пам'ять послужливо відкриє для них свої засіки.

Найбільше позитивне перенесення з англійської мови у французьку спостерігається у сфері лексики, оскільки більшість слів англійської мови запозичена з французької та латинської мов. З іншого боку, за останні десятиріччя значна кількість англіцизмів проникла у французьку мову, особливо у сфері економічної, технічної термінології, назв побутових предметів.

Велика кількість слів спільного кореня, інтернаціоналізмів полегшує запам'ятовування, розуміння як письмової, так і звучної мови у французькій сприяє здогадці про значення незнайомих слів, що мають схожість з відповід-

ними англійськими словами, поповнюючи таким чином потенційний лексичний запас учнів і полегшуючи навчання рецептивних видів мовної діяльності, особливо в читанні.

Проте пізнавання слів загального кореня у звучній мові (при аудіюванні) відбувається не так просто, як при читанні, через відмінності у вимові в англійській і французькій мовах. Тому при формуванні механізму пізнавання слів загального кореня в мові необхідні спеціальні вправи, спочатку із зоровою опорою, потім без неї. При ознайомленні з новими лексичними одиницями особливу увагу необхідно приділяти саме артикуляції слів спільного кореня, оскільки саме у вимові цих слів проявляється найбільший вплив інтерференції першої іноземної мови (наприклад, перенесення наголосу на перший склад, читання букви g як і тощо).

З розвитком умінь і навичок у другій іноземній мові, збільшенням обсягу засвоєного мовного матеріалу відбувається постійне зменшення впливу англійської мови на французьку. З часом учні починають усвідомлювати внутрішні закони побудови системи французької мови, формується «відчуття мови».

Професіоналізм викладача досить часто також є мотивуючим механізмом у вивченні майбутніми фахівцями іноземної мови. Він передбачає високий рівень знання своєї дисципліни, психологічна спрямованість на педагогічну діяльність, досконале володіння педагогічними технологіями, уміння виявляти та ефективно використовувати здібності та індивідуальні особливості студента. також успішність виконання тієї чи іншої педагогічної діяльності [3, с. 502].

Справжній викладач має насамперед досконало володіти знаннями іноземної мови, вчити так, щоб пробуджувати в студентів прагнення до знань. Зацікавлений своїми предметами, з творчим підходом до їх викладання, широкою обізнаністю та ерудицією викладач власним прикладом впливає на студентів.

Цілі будь-якої освіти успішно досягаються лише шляхом активної самостійної роботи та самоосвіти студентів. Саме вона здатна забезпечити постійне зростання професійної кваліфікації і самовдосконалення фахівця, сприяє вдосконаленню його стилю діяльності, спонукає до творчого пошуку. Отже, завдання вищої школи – виховання спеціаліста, здатного постійно вдосконалювати свої професійні навички. Тому завдання викладача – не тільки передача студентам певної інформації, а насамперед навчання їх засобам самостійних дій для здобуття й осмислення нової інформації, практичного її застосування. Володіння спілкуванням іноземною мовою передбачає розвиток інтелектуальних вмінь, які не тільки дозволяють творчо і плідно здійснювати усне і письмове спілкування іноземною мовою, але й мають «самоцінність «в плані освіти і самоосвіти студентів, під час реалізації принципу безперервного навчання [4, с. 57].

Висновки та перспективи подальших досліджень. В процесі вивчення французької мови, як другої іноземної, необхідно вже на початковому етапі враховувати професійну спрямованість, використовуючи при цьому методи пошукової та дослідницької діяльності. Розвиваючи навчальну компетенцію, необхідно озброїти студентів певними прийомами оволодіння французькою мовою з опорою на англійську, раціональний зміст яких був би очевидним і імпонував їм. Звісно, що не існує єдиного рецепту підвищення мотивації для всіх студентів всіх рівнів і професій. Але не зважати на цю проблему також не можна, оскільки немотивований студент ніколи не зможе вивчити нецікаву дисципліну.

Тому кожному педагогу потрібно пам'ятати головне: викладач ВНЗ повинен розвивати у студентів відчуття впевненості та успішності, встановлювати важкі, але досяжні цілі, створювати атмосферу конкурентності, регулювати підбір завдань так, щоб постійно підтримувати оптимальну мотивацію до використання свого потенціалу в області спонукання студентів до навчання.

Список літератури:

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Ковальчук О. П. Психологічні та лінгвістичні особливості діалогічного мовлення на початковому та середньому етапах навчання французької мови / О. П. Ковальчук // Наукові записки. – Випуск 96(2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 499–503.
3. Ковальчук О. П. Комунікативна спрямованість уроку на початковому етапі навчання іноземної мови / О. П. Ковальчук, О. В. Хміль // Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практ.конференції. 6 грудня 2012 р. – Рівне: РІ КУП НАН України, 2012. – С. 138–139.
4. Косарева Н. В. Психологическая мотивация изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Н. В. Косарева // Российское право в интернете. – 2008. – № 2. – С. 57–63.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика. – Т. 2. – 1983. – 320 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.
9. Щукин А. Н. Обучения иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
10. Юзьвяк О. О. Підготовка вчителя іноземної мови до виховної роботи в школі / О. О. Юзьвяк, А. С. Леснянська-Дощак // Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2010. – № 3(62). – С. 119–125.
11. Crookes G. Motivation: Reopening the Research Agenda / G Crookes, R. Schmidt // Language learning. – 1991. – № 41. – P. 469–512.
12. Gardner R. C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation / R. C. Gardner. – London: Arnold, 1985. – 355 p.

Юзьвяк О.О., Ковальчук О.П.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

МОТИВАЦИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ

Аннотация
Проблема мотивации существует в обучении любому предмету, но особенно остро она возникает во время изучения второго иностранного языка, поскольку студенты, которые владеют английским языком, в большинстве случаев уверены в том, что их знаний достаточно. Изучение французского языка популярно в Украине, как европейской стране. Поэтому существует необходимость в высококвалифицированных специалистах, которые не только владели бы языком, но и смогли бы сформировать учебную компетенцию в учеников, опираясь на знания первого иностранного языка. И одной из главных составляющих частей профессиональной подготовки является мотивация будущего педагога, которая будет потом спроектирована на ученика в школе. В статье подчёркивается роль мотивации как важной составляющей части профессиональной подготовки будущих учителей французского языка как второго иностранного, а также определены основные факторы влияния на мотивацию студентов и методы, которые они будут использовать в будущем для эффективного влияния на эту сферу каждого ученика в отдельности.
Ключевые слова: мотивация, мотивированное обучение, французский язык, второй иностранный язык, учебная компетенция, самообразование.

Yuzvyak O.O., Kovalchuk O.P.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MOTIVATION AS A CONSTITUENT PART OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION IN TRAINING FUTURE TEACHERS STUDYING FRENCH AS A SECOND FOREING LANGUAGE

Summary
The problem of motivation exists in any discipline learning, but it is turned out to be more acute in the study of a second foreign language, because students who speak English are mostly confident in their knowledge. It is the study of French as a second foreign language that is appropriated in Ukraine as a European country. Therefore there is a need for highly qualified specialists who not only possess the language, but also could create the educational competence of students, basing on the knowledge of the first foreign language. One of the most important components of the training professional orientation is the motivation of a future teacher and in future it should be pupil-oriented at school. The role of motivation as an important constituent part of training future teachers of French as a second foreign language is pointed out in the article. The main factors of the influence into students' motivation and the methods, could be applied in future for the effective impact on a pupil's activity, are defined.
Keywords: motivation, motivated learning, self-motivation, French, second foreign language, educational competence, self-education.

УДК 82-94Я22

(НЕ)НАШЕ МІСТО: КОНКУРУЮЧА ПАМ'ЯТЬ ПРО МІЖВОЄННИЙ ДРОГОБИЧ У ПОЛЬСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРАХ

Яворська О.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

У статті досліджено тексти про Дрогобич міжвоєнного періоду, написані різними мовами, зокрема польською та українською. Зроблено спробу простежити відмінність пам'яті про міжвоєнний Дрогобич та змінність топосу міста в польській і українській літературах. Виявлено, що в мемуаристиці цей топос представлений трьома конкуруючими дискурсами, польським, українським та єврейським, які по-своєму витворила кожна національна пам'ять. Стверджено, що найбільш чисельно в літературі пам'яті представлено польський наратив, у якому національна пам'ять поляків вимальовує топос багатокультурного міжвоєнного Дрогобича передусім як польського міста, а присутність у ньому євреїв та українців слугували як доповнення до загальної картини міста.
Ключові слова: багатокультурне місто, мемуаристика, пам'ять, конкуруючий дискурс, наратор, топос міста.

Постановка проблеми. Як зазначають дослідники, Дрогобич міжвоєнного періоду був типовим містом на українсько-польському пограниччі, представлений кількома національними громадами, які по-своєму розвивалися у всіх сферах суспільного життя. Згідно з переписом 1921 р., населення міста налічувало 26 756 осіб, з яких 44,3% становили євреї, 31% – поляки, 24,4% – українці та незначна кількість представників інших національностей [4, с. 152].

Сьогодні багатокультурність міжвоєнного Дрогобича не викликає сумніву і знаходить підтвердження в статистиці у царині літератури. Кожен з народів, присутній у тогочасному місті, вибудовував власну ідентичність в опозиції супроти Іншого, відтак у мемуаристиці воно представлене трьома конкуруючими дискурсами, які витворила кожна національна пам'ять, в тому числі й трагічна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що інтерес до топосу міжвоєнного Дрогобича зростає як у дослідників польської, так і української літератури. Ці зацікавлення переважно сконцентровані навколо топосу міста у творчості Бруно Шульца, Івана Франка, Анджея Хцюка і представлені літературознавчими працями Віри Меньок, Вікторії Дуркалевич.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми полягає у недостатньому вивченні топосу міжвоєнного Дрогобича саме з точки зору конкуруючої пам'яті.

Мета статті: простежити відмінність пам'яті про міжвоєнний Дрогобич та змінність топосу міста в конкуруючій національній пам'яті поляків, українців та євреїв.

Виклад основного матеріалу. У XX ст. Дрогобич став жертвою кривавого терору російських та німецьких окупантів, голокосту, післявоєнних етнічних чисток. Трагедія міста простежується в мемуаристиці і представлена різними жанрами: листи, щоденники, спогади, нариси, мемуарні оповіді тощо, які польський літературознавець М. Карчмарек узагальнив терміном література пам'яті [6].

Тексти про Дрогобич міжвоєнного періоду написані різними мовами, зокрема польською (спогади поляків та полонізованих євреїв), українською, німецькою. У них представлено Дрогобич як місто менш або більш віддаленого минулого.

Нарація про Дрогобич міжвоєння представлена двома характерними дискурсами. Перший, приватний, дискурс становлять тексти, у яких авторське «я» розповідає про себе у місті та про свої приватні справи. Тут, незалежно від національної приналежності, наратор згадує багатокультурне місто з ностальгією, часом з відтінком іронії. Натомість другий дискурс має більш публічну оцінку, враховує національно-патріотичні інтереси свого народу, «свого» міста, де наратор промовляє від імені своєї суспільної групи і часто представлений як «ми».

Найбільш чисельно в літературі пам'яті представлено польський наратив. Національна пам'ять поляків вимальовує топос багатокультурного міжвоєнного Дрогобича передусім як польського міста. Присутність у ньому євреїв, українців та представників інших національностей не бралася тут до уваги за винятком окремих незначних подій чи постатей, які слугували то як доповнення до загальної картини міста, то як тло до увиразнення польської ідентичності. Саме домінуючий польський наратив про міжвоєнний Дрогобич спричинив, на нашу думку, однобічне трактування майже ідеального співіснування у місті трьох народів: поляків, українців та євреїв.

На думку дослідників, таке загальне уявлення про життя в Галичині було нав'язане ще панівною Австрією і розглядало монархію як Космос, «мозаїку народів», що мирно співіснують під владою доброго цісаря, який забезпечує своїм мешканцям врегульоване і безпечне існування [9, с. 106]. За таких умов практично не було причин для міжнаціональних конфліктів серед населення галицьких міст, у тому числі й Дрогобича, оскільки dejure жодна з національних груп самостійно не могла впливати на важливі для монархії рішення. Крім того, значна частина найбільшої за чисельністю національності Дрогобича, євреїв, була полонізованою, досить поширеним було явище мішаних шлюбів, де хтось із подружжя мав польське походження. У свою чергу поляки теж не були зацікавлені у загостренні міжнаціонального конфлікту з українцями, допоки вони голосно не говорять про свою незалежність, автономію та культурну ідентичність.

Проте у міжвоєнний період таке трактування зазнає кардинальної зміни і монархія сприйма-

© Яворська О.М., 2017

ється вже не як «цісарство святого спокою» [8], а як «примусова нелюдська спільнота» [9]. Як засвідчує колективна пам'ять кожного з народів, насправді існувала, хоч, на перший погляд, негостро проявлялася фундаментальна різниця у трактуванні монархії українцями, поляками та євреями.

Початок Першої світової війни, коли після короткотривалої втрати Австрія відновила свій вплив на цих землях і почала гостро виступати проти незалежності Польщі, став переломним моментом в оцінці поляками австрійського панування в Галичині. Зокрема дещо змінилося їхнє ставлення до українців. Як свідчить польська національна пам'ять, вони почали сприймати українців як близьку їм культуру: «Це ж бо звичайні люди, такі самі, як ми і ви» [5, с. 172], натомість євреї сприймалися і українцями, і поляками, як «абсолютно Інші», як «заповідник незвичної інакшости» [5, с. 207].

Листопад 1918 року увиразнив розбіжності у поглядах кожного народу на його майбутнє і топос міста зокрема. Кардинально різний розвиток польського, українського та єврейського культурного та національного життя започаткував цілий ряд міжнаціональних конфліктів, які були особливо гострими в 1918- 1919 р. між поляками та українцями та в 1939 р. досягли апогею між поляками та євреями, між українцями та євреями.

Тому у контексті міфу багатокультурності міжвоєнного Дрогобича виразно помітна різниця між топосами, які було виписано в Галичині безпосередньо в час між двома світовими війнами та пізнішими топосами, які виникли після Другої світової війни в еміграції.

Саме польська національна пам'ять витворила в літературі ідеальний світ, зруйнований Другою світовою війною. Міжвоєнний Дрогобич знову стає актуальним для польськомовної літератури, яка виникла після першої хвилі еміграції. Тисячі біженців, репресованих, інтернованих імпортували пам'ять про «свій» Дрогобич до інших країн та навіть на інші континенти. З польської перспективи втрати Східної Галичини спогади про ці території характеризуються ідеалізацією, часто сакралізацією пригадуваної дійсності. Та навіть коли у них говориться про «наш багатокультурний» Дрогобич, не виникає сумніву, що він передусім польський, а Інші «є лише бажаним і природнім елементом цілісного образу, однак лише доти, дотримуються визначених «нами» правил гри» [7, с. 67]. Тому представлені спогади про життя у місті українців та євреїв лише творять своєрідний колаж, який повинен увиразнити розквіт польської національного і громадського життя у місті.

Отже, в польській національній пам'яті міжвоєнний Дрогобич присутній як топос втраченого краю дитинства, часто елегійний, ідеалізований, зі збереженим стилем старосвітського життя галицької провінції. На жаль, така оцінка тогочасної дрогобицької дійсності у польськомовних нараціях почасти актуальна й сьогодні. Це нерідко спричиняє прочитання текстів про Дрогобич саме з точки зору полоноцентризму, не враховуючи існування українського та єврейського дискурсів.

Попри те, що в текстах польських авторів особливо відчувається загальна атмосфера ідилічного життя у місті, у них можна знайти багато «демаскуютчих» моментів. Наприклад, повісті Анджея Хцюка «Антлантида» та «Місячна Земля», присвячені Дрогобичу, часто розглядаються польськими дослідниками як ностальгійні оповіді про тихе провінційне містечко, наскрізь просякнуте польським молодецьким патріотизмом. Уже сама назва стає ключем до інтерпретації творів у руслі емігрантських ностальгійних оповідань про безповоротно втрачений час дитинства. Індивідуальна пам'ять Хцюка, підсилена емігрантським досвідом, а головно втратою Польщею Східної Галичини, один за одним репродукує образи з міста дитинства. Автор визначає її як «щоденник з епохи дозрівання» і декларує, що ці книжки – це результат роботи його приватної пам'яті [5].

Коментуючи давні події з перспективи дорослого, Хцюк часто іронізує, вибираючи найважливіші та найбільш колоритні образи та події. Така дистанція дозволяє дещо «стушувати» пафос розповіді та здемаскувати ідеалізацію тогочасної дрогобицької дійсності. З перспективи часу та еміграції Хцюк пам'ятає місто більш критично: минулого не повернути, тому навіть те, що було погане в ньому, можна згадувати з тугою і синівською любов'ю.

Поряд з ідеалізовано-ностальгійними спогадами про місто і час дитинства, також присутні спогади іншого характеру, наприклад, про відомі криваві вибори до австрійського сейму, про вбивство у Трускавці польського політика Голувки оунівцями наприкінці серпня 1931 р. тощо. Хцюк болісно визнає, що польська влада в Галичині не давала українцям бажаних прав і неохоче визнавала їх право на незалежність.

Зазначимо, що дилогію Хцюка присвячено перш за все роботі людської пам'яті, хоча найчастіше її трактують виключно як ностальгійний гімн втраченому місту дитинства. Вважаємо, що дисонанс між тим, що написано в тексті, й тим, що можна у ньому прочитати, залежить від власної пам'яті кожного окремого читача,його асоціацій та потреб.

Національна пам'ять українців представляє Дрогобич міжвоєння дещо в іншому ракурсі. Для української громади Дрогобича його багатокультурність, якою так захоплювались поляки, була тягарем у розбудові української державності у місті. Якщо поляки прямо говорять про «своє» місто, з позиції панівного народу, то українці розцінюють його як утрату основних свобод і громадських прав, як період ярма,адже з утвердженням у Галичині польської влади в 1918 р. «польська політика супроти них часто була дурна і не раз підлягала найідіотичнішим хитанням і викрутасам, які випливали навіть не з якихось розпоряджень центральної влади, а найчастіше з глупоти місцевого воєводи, старости чи комісара поліції» [5, с. 203].

Як свідчить українська література пам'яті, міжвоєнний період був епохою недотримання обіцянок, репресій, фактичним нехтуванням українських прав на автономію, університет тощо. «Очевидно, за тим процесом нашої відбудови пильно стежила польська влада. Затривожена його розмірами, вона намагалась усякими способами його спинити, послабити, бо зовсім здавити цей процес було їй не під силу. Засоби, яких для того вживано, мінялись відповідно до обставин і

степенувались – починаючи з різних обмежень і заборон, а кінчаючи на пацифікації, урядових погромах» [2, с. 12].

Події листопада 1918 р. та подальша розбудова української влади у місті спричинили появу спогадів, які були сконцентровані довкола розбудови української влади в місті і більше представлені як пам'ять від імені «ми». Вони свідчать, як активізувалося українське суспільство практично у всіх сферах міського життя, акцентують на запровадженні українських шкіл [1, с. 466], часописів, товариств [2, с. 485, с. 515, с. 592], гуртків, самоіндефікації вчителів тощо. З цих почасти коротких неоднорідних спогадів вимальовується топос українського Дрогобича в період між двома війнами. У них виразно простежується позиція самоствердження у місті української національної ідентичності, її увиразнення на тлі загального топосу міста, обґрунтування прав на нього.

Невід'ємним елементом мемуарів українських авторів є піднесений дух, відчуття гордості за те, що за короткий час існування української влади у місті українці стали самодостатньою громадою, розвивали свою освіту, культуру, суддівство, торгівлю, банківську та військову справу тощо. «Я не знаю іншої суспільности, яка б виявила стільки характерности і жертвенности, як тодішнє наше громадянство в Галичині. (...) У тому великому комплексі Дрогобиччина ставала одним із передових повітів. Не тільки з уваги на кількість кооперативних крамниць, господарських чи культурно-освітніх установ, але головно з уваги на свідомість та організованість свойого населення» [1, с. 11]. Про поляків тут згадується тільки принагідно, часто з іронією, часом з утіхою, що вдалося вирвати у них «наше» місто.

Попри радикально конкуруючу пам'ять дрогобицьких українців та поляків існує ще пам'ять третьої національної спільноти – євреїв. Помітна певна, часто значна дистанція щодо їх культурної «інакшості». І в польській, і в українській культурній пам'яті євреї однаково представлені як «інші». Якщо польська національна пам'ять до 1918 р. ще допускала трактування українця як «свого іншого», то єврей завжди був «інший». «Єврей – це однозначно інший, часто інший, якого не розуміють, не люблять, не приймають у сім'ю і на якого навіть не поширюються загальноприйняті правила ґречності» [с. 88]. Якщо інколи цей стереотип і руйнувався, то це переважно відбувалося у дитинстві або в ситуаціях на помежів'ї.

Усю складність польсько-українсько-єврейського життя у міжвоєнному Дрогобичі репрезентує пам'ять наратора оповідання Генриха Гинберга «Дрогобич, Дрогобич».

Представлений в оповіданні топос міста ілюструє, як індивідуальна пам'ять наратора апелює до колективної пам'яті єврейського народу, відсилаючи читача до широкого культурного контексту, своєї виразної присутності у різних видах мистецтва. Ця колективна пам'ять акцентує на особливій присутності євреїв у Дрогобичі, їх домінуючій чисельності у місті, на їх самосвідомості, та, не зважаючи на елегійний оптимістичний початок, представляє весь трагізм міста і євреїв у ньому напередодні та в перші роки війни.

Життя єврейського хлопця та його родини закорінені в Дрогобичі принаймні від трьох поколінь. Попри значний капітал, воно далеке від ідилії. Ті, хто приставали до роду Люстігів, були євреями різного соціального і матеріального статку: інтелігенти, ремісники, торговці. З початком війни трагічна доля не минула жодного з них. Після пережитих подій для наратора місто і життя у ньому назавжди втрачені, заблоковані режимом та образою.

Кожна політична влада, – австрійська, польська чи українська, а згодом ще німецька та радянська, – намагалася по-своєму маркувати міський простір, вносячи зміни у назви вулиць, парків, пам'ятників, інституцій тощо. Природно, що цим міським локусам надавали назв, пов'язаних з важливими іменами чи подіями власної національної групи і щоразу розцінювалось новою владою як невід'ємний патріотичний крок. Тому не дивно, що з перспективи особистого досвіду в гетто і в таборі смертників наратор пам'ятає місто як відчужений, мертвий простір, який змушує його триматись осторонь. Замість життя, облич, емоцій наприкінці оповідання читач знаходить маску, чуттєву пустку: «В Дрогобичі я більше не бував. (...) В будинку перестарілих після війни знову зробили бібліотеку. Перед входом посадили Пушкіна на цоколі з єврейського кладовища. Спереду Пушкін, позаду гебрайські літери. Я не знаю, що там зараз, і хто сидить на єврейському цоколі. А кам'яниця стоїть, маю фото. Побілена, з усіма карнизами, ніби нічого й не сталося. Нехай її чорт візьме, мені вона не потрібна» [3, с. 64].

Історія родини Люстігів є уособленням усіх дрогобицьких євреїв. Усвідомлення того, що минулий Дрогобич тепер лиш простір пам'яті та уяви, загострюються під впливом повоєнної дійсності. Розпорошеність та боротьба за самоствердження у чужині тих, хто вижив, і залізна завіса, символ ідеологічної прірви, теоретично не дозволяє повернення у ще недавно «наше» місто. Таке відчуття безповоротно втраченого світу можна порівняти хіба що з назавжди втраченим часом дитинства. У випадку дрогобицьких євреїв та поляків ці дві трагедії взаємопоглиблюють відчуття втрати: для них Дрогобич став утраченим в обох цих відношеннях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як бачимо, Дрогобич ніколи не був однорідним з точки зору національності, віросповідання та мови, як і не є однорідною пам'ять про нього. Тому не можна говорити про нього як про місто, безапеляційно пов'язане лише з якимсь одним етносом, як рівно ж не можна визначити його національної ідентичності як єдино польського, єдино українського чи єдино єврейського міста. У міжвоєнний період патріотична національна пам'ять Дрогобича була змушена враховувати нове розуміння ідентичності, яке проголошувало її не однозначною і незмінною константою, а навпаки, розглядало її як вільний конструкт, де Інший розцінювався як «чужий», «дикий», «гірший». Як зазначає польська дослідниця К. Котинська, «вищість колонізаторів над колонізованими, білих над чорними, народів більших над меншими була «природною» мовою опису світу, що засвідчують незліченні тогочасні романи-подорожі та патріотичні романи, в тому числі адресовані дітям і молоді. Патріотизм у тому розумінні не залишав місця на вагання і

компроміси: одним словом, зводився до образу «або ми, або вони» [7, с. 64].

Пропонована сьогодні з точки зору комеморації пам'яті версія міста «і ми, і вони» дозволяє згладити гострі кути в багатовіковій спільній історії поляків, українців та євреїв. Здоровий глузд радить усім пробачити минулі образи заради культурного майбутнього міста.

Список літератури:

1. Дрогобиччина – земля Івана Франка. – Нью-Йорк – Париж – Сидней – Торонто, 1973. – 858 с.
2. Дрогобиччина – земля Івана Франка. – Дрогобич: Видавнича фірма Відродження», 1997. – 776 с.
3. Генрик Гринберг. Дрогобич, Дрогобич... Львів – Івано-Франківськ: Журнал Ї – Лілея-НВ, 2012. – 392 с.
4. Нариси з історії Дрогобича / Наук. ред. Л. Тимошенко. – Дрогобич: Коло, 2009. – 320 с.
5. Хцюк А. Атлантида: Розповідь про Велике Князівство Балаку; Місяцева земля: Друга розповідь про Велике Князівство Балаку: пер. із пол. / А. Хцюк. – К.: Критика, 2011. – 544 с.
6. Kaczmarek M. Proza pamięci. Stanisława Vincenza pamięć i narracja. – Toruń. – 2009. – 468 s.
7. Kotyńska K. Lwów. O odczytaniu miasta na nowo. – Kraków. – 2015. – 237 s.
8. Kożuchowski A. Pośmiertne dzieje Austro-Węgier. Obraz monarchii habsburskiej w piśmiennictwie międzywojennym. – Neriton – Instytut Historii PAN. – Warszawa 2009.
9. Woldan A. Mit Galicji w prozie polskiej. – Kraków. – 2002.

Яворская О.М.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко

(НЕ)НАШ ГОРОД: КОНКУРИРУЮЩАЯ ПАМЯТЬ О МЕЖВОЕННОМ ДРОГОБЫЧЕ В ПОЛЬСКОЙ И УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРАХ

Аннотация
В статье исследованы тексты о Дрогобыче межвоенного периода, написанные разными языками, вчастности польским и украинским. Сделана попытка проследить отличие памяти о межвоенном Дрогобыче и изменяемость топоса города в польской и украинской литературах. Выявлено, что в мемуаристике этот топос представлен тремя конкурирующими дискурсами, польским, украинским и еврейским, которые по-своему создала каждая национальная память. Утверждено, что наиболее численно в литературе памяти представлено польский наратив, в котором национальная память поляков вырисовывает топос многокультурного межвоенного Дрогобыча прежде всего как польского города, а присутствие в нем евреев и украинцев служили как дополнение к общей картине города.
Ключевые слова: многокультурный город, мемуаристка, память, конкурирующий дискурс, нарратор, топос.

Yavorska O.M.
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(NOT)OUR CITY: COMPETING MEMORY ABOUT INTERWAR DROHOBYCH IN POLISH AND UKRAINIAN LITERATURE

Summary
The article deals with the text about Drohobych in post-war time, written in different languages, especially in Polish and Ukrainian. An attempt to trace the memory difference in interwar time and variability of Drohobych city topos in Polish and Ukrainian literature has been made. It has been found that this topos has three competing discourses: Polish, Ukrainian and Jewish, which each national memory has produced in their own way. We stated that Polish narrative memory is presented most numerously in the literature memory. Polish national memory depicts topos of multicultural interwar Drohobych primarily as a Polish city, and the Jewish and Ukrainian presence in it served as a complement to the whole picture of the city.
Keywords: multicultural city, memoirs, memory, competing discourse, narrator, city topos.

УДК 81'221.22

ЗАСОБИ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОДУ У ВИРАЖЕННІ СМЕРТНОГО ГРІХА «ГОРДИНЯ» (НА МАТЕРІАЛІ ХРИСТИЯНСЬКОГО РЕЛІГІЙНОГО ДИСКУРСУ)

Ясіновська О.В.
Львівський національний університет імені Івана Франка

Статтю присвячено невербальному представленню смертних гріхів у християнському релігійному дискурсі. На матеріалі значного об'єму текстів екзегетів Церкви виявлено засоби невербального коду в концептуалізації гордині. Проаналізовано міміку, жести, пози, ходу, голосові сигнали та ін. Зроблено висновки про відповідність поглядів християнських авторів результам сучасних досліджень у ділянці невербальної комунікації. Накреслено перспективи подальшого вивчення смертного гріха гординя.

Ключові слова: смертні гріхи, гординя, християнський релігійний дискурс, невербальні знаки, міміка, погляд, жести, пози, хода, голосові сигнали.

У сучасній гуманітаристиці **значний дослідницький інтерес викликає проблема** невербальної концептуалізації емоцій, яка привертає увагу фахівців у різних ділянках знання як *продуктивніший і точніший, порівняно з вербальним*, спосіб передачі інформації про внутрішній світ особистості і характер її взаємодії з іншими людьми.

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз численних праць, починаючи від найдавніших, присвячених спеціальному вивченню зв'язку емоцій і їх «тілесних проявів», показує, що до цього питання можна підійти з різних ракурсів. Дослідники XVIII–XIX ст., окрім констатації такого зв'язку, скеровували зусилля, серед іншого, на встановлення напрямку впливу: чи то внутрішні стани виявляють вплив на невербальну поведінку людей, чи то навпаки. Зокрема, Й. Лафатер пов'язував різнобічний внутрішній досвід осіб із особливостями їх зовнішності, вважаючи, що інтелектуальні та моральні якості залежать від форми і вигляду частин тіла [19]. Спостереження за вираженням багатьох внутрішніх станів невербальними засобами містяться у працях Ґ. Дюшена [11], Л.-П. Ґрасіоле [16], Дж. Кліленда [8]. На ширшому джерельному матеріалі, з урахуванням напрацювань попередників, цю проблему розглядав Ч. Дарвін, який стверджував, що вираження емоцій за допомогою зовнішніх реакцій тіла є результатом внутрішніх переживань людини [10]. В. Джеймс дотримувався протилежної думки, вважаючи, що тілесні прояви є активним джерелом і безпосередньою причиною внутрішніх емоційниих переживань [18]. Учених цього періоду цікавили також питання, пов'язані з біологічною першопричиною вираження емоцій, психологічною природою процесу виникнення емоційних станів людини, ступенем їх залежності від зовнішніх упливів, універсальністю невербальних проявів емоцій та ін.

Більш фахово і з ширшого ракурсу згадані та інші проблеми стали розглядатися у працях учених XX–XXI ст. Завдяки утвердженню і розвитку невербальної комунікації як самостійного напряму, а також внескові в неї фізіологів, фізіоґномістів, психологів, лінгвістів (В. Біркенбіл, А. Вежбицька, С. Данкен, Е. Діттман, П. Екман, К. Ізард, Дж. Кассел, М. Кнапп, М. Коццоліно, Г. Крейдлін, Г. Льюіс, Д. МакНіл, А. Мейрабіан, К. Пайк, Р. Потапова, Д. Фіске, В. Фрізен, Е. Холл і ін.), більшість із яких, зауважимо, дотримуються дарвінівського погляду на співвідношення почуттів і їх виявів за допомогою знаків тіла, невербальні аспекти людської поведінки вважаються визначальним чинником у ситуації комунікативного взаємовпливу мовців [20, с. 43; 2, с. 40].

Серед найважливіших проблем, які розглядаються сьогодні, є: осмислення способів невербальної поведінки та її вплив на взаємодію людей; співвідношення вербального і невербального кодів у процесі комунікації; виявлення прихованих смислів знаків тіла різної природи (жестів, міміки, поз, ходи та ін.), які заміщують або супроводжують вербальні знаки; розпізнавання за мовними і немовними знаками психоемоційних станів людей. При вирішенні згаданих проблем матеріалом дослідження обираються різнобічні джерела: візуальні спостереження, лексикографічні праці (словники тлумачні, енциклопедичні, жестів), усні й писемні тексти різних жанрів і стилів. Попри чималі здобутки у згаданих ділянках, багато питань ще потребують висвітлення. Зокрема, **недостатньо уваги приділено** вивченню засобів невербального коду при вияві емоційних станів у релігійному дискурсі, чому й присвячено дане дослідження.

Формулювання цілей статті. Об'єктом вивчення є мовне представлення невербальних знаків при вираженні смертного гріха гординя у християнському релігійному дискурсі. Завдання статті полягає у виявленні комплексу невербальних сигналів, що їх давні християнські автори пов'язували зі згаданим емоційним станом, а також у встановленні відповідності їх уявлень сучасному трактуванню знаків мови тіла. Основним матеріалом дослідження стали твори отців Церкви III–VII ст. (Кипріяна Карфагенського, Антонія Великого, Єфрема Сирина, Василія Великого, Григорія Богослова, Григорія Ніського, Євагрія Понтійського, Йоана Золотоустого, Ніла Синайського, Аврелія Августина, Йоана Касіяна, Ісидора Пелусіотського, Доротея, Йоана Ліствичника, Теодора Студита), а також деяких пізніших християнських авторів (Симеона Нового Богослова, Николая Кавасили, Теофана Затворника, Ігнатія (Брянчанінова), Феофана Самітника, Паїсія Святогорця). Ілюстративний матеріал наводиться у перекладі сучасною українською мовою.

© Ясіновська О.В., 2017

Виклад основного матеріалу. У групі антицінностей морально-етичної системи християнства гордині відведено центральне місце з огляду на специфіку цього гріха, що скеровується не тільки проти людей, а й проти самого Бога. Як результат, вона очолює список смертних гріхів – порушень Божого закону, які ведуть до загибелі душі. Звідси закономірно, що починаючи від найдавніших творів християнських екзегетів, гординя одержує різко негативну оцінку як найшкідливіший, найогидніший і руйнівний для людини гріх, за який вона може й не одержати Божого прощення: *І Богові, і людям ненависна гординя* (Єфр); *Усі гріхи мерзотні перед Богом, але з усіх наймерзенніший – гордість серця* (Ант); *Гординя… річ дуже невгодна Богові і в моральному житті найбільш шкідлива* (Феоф); *Гординя є знаком низького розуму і неблагородної душі* (Золот); *Мерзотними й ненависними називає Бог тих, котрі мріють про себе, які в зверхності та гордості поводяться зарозуміло* (Кипр) та багато ін.

Враховуючи небезпеку гордині, християнські письменники закликали ретельніше придивлятися до її ознак як у собі, так і в інших, що, на їхню думку, до снаги не тільки Богові, здатному бачити гордовитого здалеку (*Високий-бо ти, Господи, і смиренного бачиш, і гордого впізнаєш здалеку* (Август)), а й кожній без винятку людині: *Невсипущо слідкуй оком душі своєї за гордістю, бо нема нічого згубнішого від цієї пристрасті* (Ліств). Виробити в собі такі компетенції можна, спостерігаючи за поведінкою опанованих гординею людей, адже, як стверджує Йоан Касіян, саме *«з дій зовнішньої людини… пізнається стан внутрішньої»* (Кас). Подібні (зауважимо, доволі сучасні!) твердження висловлювали й інші отці Церкви, пор.: (1) *Ознакою пристрастей, які діють у душі, буває якесь промовлене слово, або тілом вчинений рух* (Євагр), що розмірковували також над питаннями: (2) *Як ознаки пристрастей відбиваються в тілі? Як поділяються почуття і як через них розум розмовляє із зовнішнім і приймає в себе внутрішнє?* (ГрБогосл), див. (14), (24). Усе це вказує, що вони враховували вагомість знаків тіла при вияві емотивних станів, які переживає людина. Ба більше, принаймні деякі отці Церкви розглядали невербальні знаки як засоби комунікації, що за інформативністю не поступаються вербальній мові, див. (1).

Отже, звернемося до конкретних невербальних сигналів, що їх християнські письменники вважали знаками вияву гордині і звертались до них, щоб, як це метафорично обґрунтував Касіян, (3) *«знати, за якими ознаками можна вгадати і розрізнити її, щоб оголені і виведені назовні коріння цієї пристрасті, ясно зрозумілі і розглянуті, зручніше можна було вирвати або уникнути. Бо тоді можна від смертоносної хвороби цілком ухилитися, коли проти її згубного запалення і шкідливих нападів приймається завчасна пересторога, коли, дізнаючись попередні прикмети, завбачливо, прозірливо своєю розсудливістю попереджуємо її»* (Кас).

Аналіз невербальних знаків розпочнемо з мімічних виразів обличчя, яке за спостереженням невербалістів є місцем симптоматичного вираження почуттів, внутрішнього стану людини і міжособистісних відношень. Як і жести рук та ніг, обличчя з його мімічними рухами виконує ряд важливих функцій, серед яких, окрім комунікативної і соціальної (регулятивної), є також емотивна [1, с. 165]. Обличчя вважається «органом емоцій», зокрема, на тій підставі, що воно дає найважливіші підказки, реагуючи миттєво, часто – неусвідомлено, демонструючи настанови, настрої, міркування, які людина хотіла б приховати [15]. Це багатосигнальна, багатофункційна система комплексних реакцій, що здатна на неймовірну гнучкість і точність [13]. З іншого боку, люди спроможні контролювати рухи лиця, намірено приховуючи свої справжні почуття [3, с. 69]. Цікаво, що ті й ті особливості – здатність обличчя відображати внутрішні стани мимоволі, а також бажання людей приховати деякі свої емоційні переживання – зауважували й ранньохристиянські автори, засвідчуючи цілком закономірну з сучасної точки зору увагу до цієї експресивної частини тіла, що може бути «могутнішою за слово» [15].

Спостерігаючи за обличчям гордовитих людей, отці Церкви відзначають як його загальний вираз, так і вигляд його окремих частин. У цілому лице опанованої гординею людини справляє неприємне і навіть страшне враження. Во-но може виражати смуток, що буває, якщо гордий не одержує очікуваних результатів, напр., почестей, визнання: (4) *Що є причиною усіх скорбот? Чи не гордість?* (Дорот); (5) *Той смуток є зарозумілістю, бо ми вважаємо себе достойними чогось великого* (Кавас), див. (40). Гордий часто буває похмурим, понурим, засвідчуючи крайню невдоволеність якимись обставинами: (6) *Як розширюються бульбашки, що надуваються, так і вони надимаються при гучному зверненні оповісника, надягають на себе будь-яку чужу маску, природний вираз лиця змінюючи на похмурий і страшний; і голос примудряються зробити суворішим, що до жаху слухачів стає схожим на звірячий* (Ніськ). Підсилює неприємний вигляд обличчя його блідий колір, про що отці Церкви найчастіше згадують опосередковано, вказуючи на неспроможність гордих червоніти, навіть, якщо це передбачають обставини, напр., їхня негідна поведінка, див. (14), (31). Зрідка йдеться про інші знаки, пов'язані з обличчям опанованих гординею людей: скреготання зубами, а також кволий і беземоційний (холодний, бездушний) їх вигляд, див. (55).

З-поміж фізичних елементів обличчя (очі, брови, лоб, ніс, рот) засмучений або насуплений вигляд йому можуть надавати мімічні рухи брів, лоба і конфігурація рота. Відомо, що похмурою людину роблять опущені кутики губ, нахмурений лоб і насунуті на очі брови. За нашим спостереженням, у творах християнських письменників ці та інші мімічні вирази, особливо якщо вони статичні, зазвичай не описуються, хоч самі ці частини обличчя згадуються часто. Ймовірно, згадані вирази лиця добре розпізнавалися й декодувалися представниками цієї культури, які, до того ж, оцінювали їх негативно. Свідченням є, зокрема, звернення Ісидора Пелусіотського до гордих людей, яких він заохочує набути пристойного для християн вигляду: (7) *Намагайся безумство гордовитості стримувати вудилами скромності, придбай собі зовнішність, пристойну людині*

ґречній, і ні очима, ні бровами, ні мовою, ні ходою не показуй в собі сліду такої хвороби (Ісид).

Більше уваги приділялося рухові частин обличчя та пов'язаними з ними жестами. Однією з них є рот, що, як активна частина лиця, посилає багато сигналів, пов'язаних з мовленням і голосом, споживанням їжі та питтям, а також диханням. Незалежно від намірених чи спонтанних рухів, рот автоматично виражає глибокі й важливі аспекти людської натури. З його допомогою проявляються як позитивні емоції (щастя, співчуття), так і негативні, як напр., гнів, фрустрація, погроза [3, с. 93-94]. Спостереження за цією частиною тіла дозволили отцям Церкви виокремити невербальні сигнали, пов'язані з гординею. Йдеться про такі жестові знаки, як плювки, якими гордовиті люди замінюють інші невербальні сигнали, очікуваніші в певних ситуаціях. Зокрема, Йоан Касіян відзначає схильність гордовитих спльовувати в той час, коли від них, як від християн, очікуються благоговійні зітхання: (8) *Замість рятівних зітхань слина згущується у висохлій гортані, харкотиння виходить без всякого спонукання мокротиння* (Кас). Описаний тут жест, хоч і засвідчує буквальне спорожнення ротової порожнини від слини, має семіотичний характер, оскільки спльовування секреції цими грішниками, яка, до того ж, утворюється без належної на те фізіологічної підстави, вказує на зневагу. Через багато століть на цю функцію плювків зверне увагу Ч. Дарвін, який розглядатиме їх серед знаків вираження емоцій у різних народів, вважаючи плювання універсалією, а точніше – «майже універсальними знаками зневаги або відрази», що, за його припущенням, «демонструє викидання чогось неприємного з рота» [10, с. 260-261]. О. Шмельов називає плювки «здійсненими» «значущими» жестами [5, с. 193].

Ще одним органом, на який отці й екзегети Церкви звертають увагу при описі рис обличчя опанованих гординею людей, є очі. Їх вигляд, а також деякі інші частини лиця розглянемо в ширшому контексті положення голови, а також поз тіла, що їх приймає гордовитий. Необхідність такого комплексного підходу зумовлюється своєрідністю аналізованого емоційного стану. Подібно до інших складних соціальних емоцій, як напр., почуття сорому чи провини, гординю слід описувати у взаємозв'язку міміки та інших рухів тіла [2, с. 61]. Перш, ніж перейдемо до цього, коротко зупинимося на приховуванні гордовитими свого емоційного стану.

Християнські автори зауважили цікаву обставину: пихаті здатні свідомо приховувати свій стан, надягаючи маску інших емоційних станів, зокрема, можуть прикриватися смиренням: (9) ***Гордий, щоб задовольнити свою пристрасть, надягаючи на себе личину**, рабськи плазує перед вищими…* (Золот); (10) *Життям своїм бреше той, хто…* ***будучи гордим, маскується під смиренного*** (Дорот). Таким чином, отці Церкви змогли виокремити стратегії поведінки гордих людей, що полягають у наміреному приховуванні своїх емоцій за допомогою використання невербальних знаків, які вказують на інший стан. А отже, автори враховували певні соціальні умови, що накладали заборону на виявлення емоційного стану гордині.

Звернемось тепер до поз – важливого каналу комунікації, що має довшу тривалість, ніж міміка [7, с. 213]. Як відомо, пози – це положення тіла в позиції стоячи, сидячи і лежачи, які людина приймає свідомо чи несвідомо щодо свого оточення. З погляду сучасної невербальної семіотики, ці знаки надзвичайно інформативні, оскільки сигналізують про моментальний емоційний стан людини, її особистісні якості, а також вказують на її ставлення до інших людей [2, с. 159-168]. На відміну від міміки, що дозволяє визначити, яку ж емоцію в даний момент відчуває людина, поза відображає інтенсивність цього емоційного стану [13]. Окрім того, пози мають значний прагматичний потенціал – розміщенням свого тіла людина може виявляти суттєвий вплив на поведінку оточуючих [2, с. 159]. Зрозуміти значення пози можна за положенням голови, тулуба, а також кінцівок людини, див. напр., [19, с. 159]. Істотно, що на всі ці частини тіла в контексті виявлення ознак гордині звертають увагу і християнські письменники.

Так, описуючи поставу гордовитих у позиції стоячи, вони досить часто відзначають їхню схильність високо задирати голову: (11) *Ти ж надимаєшся своїм блиском, перед усіма в місті* ***високо носиш свою голову**, хвалишся високим своїм чином…* (ГрБогосл). На положення голови вони вказують також опосередковано через опис зовнішнього вигляду шиї: (12) ***Не піднось шиї**, земний, бо багато тих, будучи святими й нематеріальними, були повалені з неба* (Ліств). Звернення уваги на цю частину тіла при піднесенні голови закономірне. З погляду фізіології, рух головою якраз і уможливлюють м'язи шиї, яка при цьому відкривається і напружується. Ймовірно, саме таке напруження шиї мав на увазі Ніл Синайський: (13) *Чого* ***дереш шию**, що завтра зігниє* (Ніл), див. також (15). Що ж до тулуба, то при такому положенні голови й шиї він максимально випростовується.

Положення голови гордовитої людини закономірно впливає на її погляд, що звернений на інших ніби згори або згори і скоса. Цю характерну ознаку зовнішності пихатих учені детально описали в XIX ст. За спостереженням Ч. Дарвіна, пихатий дивиться на людей зверху вниз, має опущені повіки й ледь удостоює інших поглядом [10, с. 263]. Джон Кліленд акцентує на контрасті піднятої голови горделивої людини з її скерованим униз поглядом і вважає це знаком високої про себе думки [8, с. 54]. Сьогодні такий спосіб дивитися вважається універсальним невербальним символом вищості, зверхності та зневаги [9; 5, с. 113; 3, с. 154 та ін.].

Значно раніше від згаданих досліджень свої спостереження щодо своєрідності погляду гордовитих людей висловили отці Церкви, які, зауважували досить багато деталей. Зокрема, згаданих грішників вони ідентифікують не тільки за скошеним убік зором, а й за нестямно «бігаючими» зіницями (Ч. Дарвін називає такий погляд «тривожними рухами очей»). Описує їх, напр., Йоан Касіян, за яким погляд гордовитих *«не може затримуватися на одному місці»*, а як *«несамовитий… бігає туди й сюди, очі зазвичай спрямовуються в інший бік, навскіс»*. Рухливими при цьому бувають і брови, що можуть, як уже

згадувалося, виглядати в опанованих гординею людей також нахмуреними, пор.: (14) *Безсоромне око, піднята високо шия,* ***невпинний рух брів,*** *рвучка хода, здатність не червоніти від жодної ганьби – ознаки наймерзеннішої душі, що відбиває на тілі явні риси пристрастей своїх* (Ісид).

Зауважують християнські екзегети й погляд з-під опущених повік. Такі намірено звужені очі пихатих на відкинутій назад голові можуть подавати, окрім сигналу домінування, також виразний сигнал зваблення, особливо, якщо він підсилюється іншими невербальними знаками (у фаховій літературі з невербалістики цей погляд називається по-різному: «таємно нетаємний» [21], «млосний» [14], «інтимний» [4, с. 114]). Саме так, за Кавасилою, дивляться сіонські жінки, погляд яких він згадує разом із описом положення шиї, манерою ходити, а також елементами одягу: (15) *І сказав Господь: за те, що дочки сіонські гордовиті й ходять, піднявши шию й* ***зваблюючи поглядами****, і ходять величавою ходою й побрязкують ланцюжками на ногах, – оголить Господь тім'я дочок сіонських й відкриє Господь срамоту їхню* (Кавас). Не зважаючи на відсутність прямих вказівок на вигляд очей, можна припустити, що тут ідеться саме про прикриті очі та, ймовірно, погляди скоса, які, разом із закиданням голови назад і деякими іншими знаками (хода, одяг, прикраси), сигналізують водночас про домінування і зваблення (Г. Льюїс відносить їх до романтичного і закличного кластеру жестів [3, с. 134]), що, як показує аналіз творів християнських авторів, більшою мірою властиве поглядові розпусників.

Частіше, однак, з метою вказати на вигляд очей використовується описова конструкція «дивитися гордо» без конкретизації якихось деталей, пор.: (16) *Не є гріхом просто дивитись; гріх – у тому, коли* ***дивимось*** *заздрісно,* ***гордо****, ненависно* (Ант). Очевидно, це був усталений мовний спосіб говорити про погляд гордовитих, у деталізації якого не було особливої потреби, оскільки він за замовчуванням добре розпізнавався оточуючими. Цьому могла посприяти тривала традиція спостереження за поведінкою очей загалом з огляду на їх ключову роль у житті людини. Як слушно зауважує Г. Крейдлін, очі є настільки важливим у фізіологічному, соціальному, релігійному, сексуальному та ін. планах органом, що кожна культура і кожний народ виробили свої типові моделі поведінки очей і стереотипні мовні способи говорити про них [1, с. 381-382]. До того ж, очі передають найточніші й відкриті сигнали з усіх сигналів людської комунікації, хоча б тому, що зіниці поводяться повністю незалежно [17].

Згадані знаки тіла – піднесена голова, відкрита шия, розпрямлений тулуб – є причиною надутого вигляду гордовитих, що в такий спосіб намагаються стати більшими. Адже неважко переконатися, що коли людина спеціально піднімає вгору голову, задираючи бороду й випрямляючись, її груди випинаються, у зв'язку з чим плечі відводяться назад й видаються ширшими, а все тіло – більшим. Усі ці рухи частин тіла не пройшли повз увагу отців і екзегетів Церкви, які вважали здатність роздуватися, тобто збільшувати свій об'єм, напружуючи тіло, прикметною ознакою гордовитих людей. За спостереженням християнських письменників, так виглядає їхнє обличчя, пор.: (17) *Я віддалявся від Тебе через свою власну гординю, а надмірно* ***надуте лице*** *моє закривало мені зір* (Август). Подібний вигляд мають груди марнославних, що їх вони, напружуючи, виставляють уперед: (18) *Бо у своїй гордості вони шукали Тебе, і в зарозумілості щодо своїх примарних знань* ***надимали свої груди*** *замість того, щоб смиренно вдаряти в них* (Август). Надиматися від пихи може й уся людина, набираючи такого виду через усвідомлення власної переваги над кимось, надмірну до себе увагу, виказані їй почесті, а особливо тоді, якщо вона займає високі пости: (19) *Я був першим у риторской школі: був сповнений гордовитої радості і* ***дутий пихою*** (Август); (20) *Ці люди аж* ***надимаються від пихи****, коли їм вклоняються тисячі слуг і юрми підлабузників. Але понад усіляку міру вони стають зарозумілими тоді, коли їх обирають на урядові посади* (Вас), див. (6). Враховують християнські автори й інтенсивність такого стану, прозірливо випереджуючи міркування сучасних невербалістів: (21) *Ти передав мені через одну людину,* ***надуту жахливою гордістю****, деякі книги платоників, перекладені з грецької на латину* (Август).

Впадати у гордовитий стан і роздуватися через це людина може і з інших причин: через власні думки, знання, вроду, зовнішній вигляд, володіння матеріальними чи духовними цінностями і навіть через чужі здобутки, які вона приписує собі, а то й – через отримані дари від Бога, пор.: (22) *Не пишаймося ж багатством і нічим іншим. Якщо падає і гине той, хто* ***надимається*** *духовними досконалостями, то тим більше – тілесними* (Золот); (23) ***Гордість надимає*** *думки бундючого, навчає зневажати його всяку людину і з презирством ставитися до брата свого* (Ніл), див. (48).

Схильність пихатих роздуватися *диявольскою гордістю* відзначають багато християнських екзегетів, які говорять про смертний гріх гордині. Окрім констатації такої зміни зовнішності, вони розмірковують над причинами метаморфоз тіла гордовитих. Рефлексії щодо цього знаходимо, зокрема, у Григорія Богослова, який приділяє спеціальну увагу зв'язку емоцій з невербальними знаками, пор.: (24) *Як за допомогою душі живиться тіло і як душа через тіло бере участь в пристрастях? Як сковує її страх, звільняє відвага, стискає печаль, розширює задоволення, сушить заздрість,* ***надимає гордість****, полегшує надія?* (ГрБогосл). Свої міркування про відповідності між реакціями тіла та внутрішнім психоемоційним станом висловлюють і інші екзегети, як наприклад, Максим Сповідник, Євагрій Понтійський, Йоан Касіян, Доротей, Василій Великий, Йоан Золотоустий, Ісидор Пелусіотський, Ніл Синайський та ін.

Специфічний зовнішній вигляд тіла гордовитих людей метафорично пов'язується з утратою ними здоров'я. На думку християнських письменників, це трапляється через ряд внутрішніх хвороботворних процесів, як напр., запалення: (25) *Маєтності і скарби лише засліплюють і спустошують людину, роблять її пихатою і надутою, немов той* ***набряк від запалення****. Бо як набрякле тіло свідчить про хворобу, а не про*

здоров'я, так і бундючність є початком небезпечної недуги і причиною загибелі (Вас), див. (3). Причиною набрякання називається також накопичення або ріст у тілі гордовитого чогось зайвого або небезпечного. У такому контексті йдеться про рідину, див. (19), однак частіше згадується пухир: (26) *Тож коли ти надимаєшся через сьогоднішнє, то напруж пам'ять і пригадай минуле, і твоя пиха одразу спаде,* ***як лускає пухир*** (Вас), а також пухлина, в тому числі злоякісна, з якою порівнюється і сам гріх гордині: ***Гордість – пухлина душі****, наповнена зіпсованою кров'ю. Коли дозріє – прорветься і спричинить велику прикрість* (Теод), див. (6). Як видається, пов'язані зі смертельними хворобами образи використовуються авторами з регулятивною метою, служачи застереженням перед гріхом гордині: (27) ***Гординя*** *у будь-яких її проявах небезпечна для людини. Не люби* ***гордині*** *– нема з неї жодної користі. Всіляку неміч, якщо постаратися, можна вилікувати, але недуга* ***гордині*** *– зло, яке надто важко піддається лікуванню…* (Єфр), див. (44).

Зображуючи надутість пихатих, християнські письменники вдаються й до інших метафоричних проекцій. Багатим джерелом переосмислення постає світ природи. Одним із найчастотніших образів тут є порожниста, наповнена повітрям бульбашка, що в будь-який момент може луснути. Такий образ використовується, щоб підкреслити, окрім специфічного зовнішнього вигляду, внутрішню порожнечу цих грішників, показати марнотність усіх їхніх справ, а також засвідчити їхню неминучу загибель і забуття в майбутньому: (28) В*сі її справи, як* ***повітряна кулька****: диявол її спершу надуває, а потім проколює, і кулька зі шумом лускає* (Паїс); (29) *Гордість –* ***водяна бульбашка****, надута суєтним думанням про себе; тільки дмухни на неї – нема* (Ніл); (30) *Тріснув* ***пухир*** *– і нема його, так і пам'ять про гордого зникне* (Ніл), (31) *І не червонієш… ти, земний бовдуре, що незабаром будеш прахом,* ***як пухир, залишаєшся ненадовго надутим, перебуваєш сповнений гордості, збільшуєшся у своїй зарозумілості*** *і надимає думка суєтним мудруванням?* (Ниськ), див. (6).

З цією ж метою активно використовуються образи інших сфер світу природи, зокрема царства рослин, які, за нашим спостереженням, займають важливе місце в концептуалізації смертних гріхів [6]. До образу рослин, що проростають всередині пихатих (в душі, серці, тілі), екзегети вдаються для ілюстрації намагання тих збільшитися в об'ємі: *Треба знати, що* ***гордість*** *народжується в душі людини від незнання себе самого, що породжує зарозумілість, через яку думають, що мають щось, тоді як нічого не мають; і* ***вона росте*** *разом з віком людини* (Сим). Цими образами послуговуються також для вказівки на характер марнославних, яких, з огляду на їх зовнішній вигляд і внутрішній стан, порівнюють із рослинами або їх частинами, що зовні виглядають досить-таки привабливо, а всередині є порожнистими або зіпсутими: (32) *Гордий* ***подібний до яблука****, що всередині гниле, а зверху сяє красою* (Лістів); *Гординя подібна до* ***дуже високого зігнилого дерева****, в якого всі гілля ламкі…* (Єфр). Трапляються асоціації з образами й інших ділянок світу, як напр., у Єфрема Сирина, що порівнює тіло гордовитого з домом, наповненим бісами: (33) *Відданий зарозумілості робить з себе* ***житло для демонів****…* (Єфр).

Таким чином, постава гордовитих у позиції стоячи, в сукупності сигналів, які надходять від голови, шиї, очей і тулуба, що їх в контексті пози слід сприймати у взаємозв'язку, подає досить багато відомостей для ідентифікації смертного гріха гордині.

Не менш вагомим джерелом інформації є зміна пози, що відіграє в комунікативному акті таку ж важливу роль, як і сама поза [1, с. 207]. Як відомо, люди приймають пози відповідно до того, що вони роблять, а також залежно від контексту, в якому відбувається взаємодія. Коли ж людина міняє свою поставу, це може означати, що змінилося не тільки її зовнішнє положення, а й внутрішня позиція [2, с. 160, 167]. Промовистим невербальним знаком пихатих є демонстративне відвертання від людей, яких вони зневажають. Як підкреслював Ґ. Дюшен, таким рухом тіла особа демонструє, що зневажувана нею людина не вартує навіть погляду або ж викликає огиду (синонімічними жестами, згідно з Дюшеном, є закривання або відведення очей вбік) [11, с. 35]. Цієї ж думки дотримуються багато сучасних фахівців у ділянці невербальної комунікації. Запримітили у гордовитих цей знаковий рух і отці Церкви, відзначаючи неприйняття тими не тільки окремих людей, а й навіть способу християнського життя, пор.: (34) *Деколи ми… зневажаємо ближнього… Зневага в тому,* ***коли людина… погорджує іншим, гидує і відвертається від нього, як од якоїсь мерзоти*** (Лістів); (35) *Ким хоч раз оволоділа гордість, той, звалившись додолу, з жахом* ***відвертається*** *від спільного монашого життя* (Кас).

Аналіз творів отців Церкви показує, що в середовищі християн відвертання належить до прагматично засвоєних знаків і сприймається як сигнал зверхності та зневаги. Різко негативне семантичне наповнення цього руху зумовило його несхвальну оцінку, про що свідчить рекомендація християнам взагалі не приймати такої пози. Що цікаво, стримуватися належить навіть тоді, коли йдеться про уявний, а не буквальний фізіологічний рух корпусом тіла. Ілюстрацією цього є напучування св. Антонія монахам, яким він радить не відвертатися від тих, хто згрішив, чим фактично повчає підтримувати слабких у вірі й самим виявляти обачність перед покарою за цей гріх: (36) *Якщо побачиш, що котрийсь брат згрішив, не стався до нього з погордою,* ***не відвертайся*** *од нього і не осуджуй його, бо інакше сам потрапиш до рук ворогів твоїх* (Ант). Як видно, Антоній розглядає відвертання як жестовий конвенційний знак, за допомогою якого гордий намагається дистанціюватися від іншої людини, засвідчуючи їй свою соціальну вищість і зневагу.

Розмірковуючи про опанованих гординею християн, отці Церкви нерідко відзначають їхню нездатність сприймати будь-які повчання чи зауваження, незалежно від того, з якого приводу і за яких умов вони висловлюються (в особистій розмові, у груповій взаємодії, на літургії) і з чиїх вуст лунають (чи то від рівних їм за статусом, чи то від духовних наставників): (37) *Через марно-*

славство людина не може чути слова від свого брата (Дорот); (38) *Хто вмовляє або дає пораду гордому, той подібний до того, хто ллє воду у діряву посудину, або до того, хто простягає руки до пролітаючого птаха* (Ант). Неспроможність слухати інших виникає через облудну думку пихатих, що будь-яка мораль скерована проти них: (39) *Ким опанує гординя, той принизливим для себе вважає дотримуватися будь-яких правил підпорядкування або послуху, навіть не охоче слухає і загальне вчення про досконалість духовного життя, іноді ж і повну відчуває до нього відразу, особливо, коли докорений сумлінням прийме підозру, що воно навмисно спрямоване проти нього* (Кас). Відсторонення гордовитих буває і через їх самоїдство й пошук щонайущипливіших слів своєму опонентові: (40) *Через марнославство людина не може чути слова від свого брата. Хтось, коли почує одне слово, бентежиться або відповідає п'ять чи десять слів на одне, і ворогує, і засмучується. І коли суперечка припиниться, він продовжує мати лихі помисли на того, хто сказав йому це слово, і пам'ятає зло, і шкодує, що він не сказав більше, ніж сказав, і готує в собі ще гірші слова, щоб сказати йому. І постійно каже: «Чому я не відповів йому того-то, навіщо він мені це сказав, я йому те й те скажу», – і повсякчас гнівається…* (Дорот).

Відзначають також підвищену недовірливість гордовитих, які через це можуть неправильно інтерпретувати деякі невербальні знаки: (41) *Перешіптування, шептання на вухо, різні знаки й кивання треба зовсім викорінити, тому що перешіптування породжує підозри у злослів'ї, а знаки й кивання слугують доказом братові, що від нього приховують якісь лихі наміри. Усе це кладе початок ненависті й підозрам* (Вас). Надзвичайна підозріливість зумовлює виникнення почуття занепокоєння й тривоги. Такий стан є прикметною ознакою гордовитих і зазвичай позначається на їхній манері поводитися, що полягає в надмірній рухливості їхнього тіла: (42) [Плотська гординя] *безглуздо* ***не має терпіння*** (Кас); (43) *Затьмарена* ***гординею*** *людина не тільки внутрішньо неспокійна, але й* ***зовні стривожена*** *і гамірлива* (Святогор); (44) ***Гордість призводить нерви в рух, розпаляє кров****, збуджує мрійливість, оживлює життя падіння…* (Брянч).

У позиції сидячи неспокій виявляється у вертінні на стільці. З погляду фізіології це пояснюється підвищенням температури шкіри, яка починає через це свербіти, що й призводить до крутіння на місці [3, с. 77]. Цю особливість поведінки гордовитих зауважили й християнські письменники, за якими горді в позиції сидячи весь час соваються, ніби знаходяться на нестійкій поверхні або шпичаках. При цьому рухається не тільки їхній тулуб, а й інші частини тіла. Відзначаючи цю особливість опанованих гординею людей, Касіян звертає увагу на рухи пальців рук, які ніби постійно щось пишуть або малюють. Згідно з його наївними уявленнями, саме пальці урухомлюють все тіло: (45) *Пальці* [гордого] *грають, бігають, як у того, що пише щось, малюють, і таким чином туди й сюди рухаються всі члени тіла, так що поки триває духовна співбесіда, йому здається, що він сидить на плазуючих хробаках або гострих шпицях* (Кас). З погляду сучасних дослідників-невербалістів, рухи пальцями є доволі промовистим знаком, що відображає бажання, невисловлені думки і приховані переконання людей [15; 2, с. 311], зокр., можуть вказувати на фрустрацію особи, в т. ч. від власних думок, намагання перебити когось або свідчать про її намір піти [3, с. 208-209]. Якраз останнім і зумовлений описаний Касіяном неспокій гордовитого, який таким чином висловлює несприйняття Божого слова.

Неспокійною є й хода гордовитих. За отцями Церкви, горді пересуваються стрімко і рвучко: (46) *Ким опанує гординя... буває в нього піднесений голос, сувора мова, різка, непокірлива відповідь,* ***хода горда і жвава****, язик легкий, мова зухвала, що не любить мовчання* (Кас), див. (12), (15). Прудкість руху зумовлює відповідні асоціації – гордовитих порівнюють із птахами в польоті, сильними вітрами тощо, пор.: (47) *Той, хто уявляє себе мудрим, є хмарою безводною, що її носять вітри марнославства і гордині* (Фалас), див. (38). Орнітологічні образи можуть ілюструвати також іншу прикметну рису зовнішнього вигляду опанованих гординею людей – намагання здаватися вищими під час ходи. Така манера тримати тіло характерна, як уже згадувалося, і для їхньої постави у статиці: (48) *Якщо сподобився ти дарування,* ***не несись високо****, бо не маєш у собі нічого доброго, чого б ти не прийняв від Бога* (1 Кор. 4:7) (Єфр); (49) *Тобі насамперед треба побажати, щоб не було очей у жодного з тих чоловіків, які прославляли тебе колись і не могли відвести від тебе очей, коли ти з* ***гордою ходою походжала*** *перед ними* (ГрБогосл); (50) *Хто боїться Господа, не носиться високо* (Єфр). Загалом прагнення здаватися вищим і швидкий темп ходи марнославних свідчить про їхню самовпевненість і рішучість. Стиль ходи, що «вилучує впевненість», сучасні невербалісти називають «ходою задаваки», а людину, яка так крокує, змальовують з піднятою головою, перебільшеним розмахом рук, трохи жорсткими ногами, і навдивовижу прорахованою швидкістю [3, с. 264].

Ще однією вагомою в аспекті виявлення гордині групою невербальних знаків з погляду отців Церкви є голосові сигнали, які разом із виглядом очей і жестами рук пристосовані не тільки до вияву емоцій, а й до їх трансляції [1, с. 246]. Аналіз творів християнських письменників дали змогу виокремити дві категорії голосових сигналів, що їх вони розрізняли: ті, що пов'язані з мовленням, і незалежні від нього.

З-поміж акустичних засобів, які відповідно до обставин, супроводжують мовленнєвий ланцюг марнославних, вони звертають увагу на: швидкий темп, специфічний тон голосу (високий, грубий, суворий, недоброзичливий, зверхній, зневажливий), велику силу (гучність, гамірливість), своєрідний тембр (різкий) та інтонацію (уїдлива), специфічні модуляції голосу при мовленні й співі, що їх слухачі «відчитують» у мовленнєвих фраґментах: (51) *Голос* [гордого] *робиться гучним, мова – брутальною, відповідь – непокірною, балакучість – нестримною* (Кас); (52) *…В усьому уникай зверхності і самозвеличення. …В жодному разі нікого не зневажай, прихильно запитуй, доброзичливо відповідай; Так само*

твоя мова, твій спів, поводження з ближнім нехай будуть радше скромні, ніж чванливі (Вас); (53) *Ось як виявляється тілесна гордість: у мові – крикливість, у мовчанні – обурення, у веселощах – гучний і дзвінкий сміх, у журбі – нерозумна похмурість, у відповідях – уїдливість, у мові – легкість, коли слова вириваються без усякої участі серця* (Кас), див. (6), (43), (46) та ін.

Окрім згаданих голосових сигналів, на гордих вказують і ті, що не залежать від мовлення. Таку інформативну функцію виконує, напр., нестримний, надміру гучний, дзвінкий і невідповідний до обставин сміх, який, однак, крім пихатих, трапляється й у інших грішників: (54) ***Недоречний сміх**, наприклад, деколи походить від біса розпусти; інколи **від марнославства**, коли людина сама себе безсоромно хвалить…* (Ліств), див. (53). Невербальними звукотвореннями, що не залежать від мовлення, є також скреготання зубами: (55) *Горді, побачивши це [навернення до християнства], оскаженіли, **скреготали зубами** й чахнули від досади* (Август). За Августином, такі звуки людина видає, будучи розгніваною і незадоволеною, що назагал відповідає сучасному трактуванню цього невербального знаку, який «може вказувати на потамований гнів або фрустрацію» [3, с. 96]. З іншого боку, гордовиті люди можуть не подавати жодних звуків, що в певних комунікативних ситуаціях недвозначно сприймається як знак їхньої неприхильності або несмиренності: (56) *Хіба що затаїть у своєму серці огиду до якогось брата, й тоді **мовчання** його буває знаком не скорботи, не смирення, а горделивого обурення* (Кас). Так само інформативним є відсутність певних, відповідних до обставин сигналів, як напр., зітхання або плач, що є для християн виразними знаками покори і каяття: (57) ***Відсутність плачу**, насичення самим собою і насолода своїм уявно-духовним станом викривають гордість серця* (Брянч), див. (8).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в релігійному дискурсі християнських авторів, починаючи від найдавніших праць, містяться ґрунтовні міркування про невербальну концептуалізацію смертного гріха гординя, які не суперечать результам сучасних досліджень із невербальної комунікації. На це вказують виокремлені ними невербальні знаки, які, спираючись на прийняту сьогодні типологію невербальних засобів, можна класифікувати як: мімічні вирази і вигляд обличчя та голови загалом – погляд *(скошений зір, погляд зверху вниз, прикриті повіки)*, брови *(насуплені)*, шия *(відкрита, напружена)*, голова *(задерта)*, блідість *(не червоніють)*, хворобливий вигляд *(надутість, кволість)*, рухи обличчя *(«бігаючі» очі, рухливі брови)*; рухи частинами тіла *(пишучі й малюючі пальці рук)*; пози *(намагання виглядати більшим у позиції стоячи; вовтуження в позиції сидячи)*; зміна пози *(відвертання від людей)*; манера пересуватися *(рухлива, стрімка хода)*; символічні жести *(плювки)*; просодичні засоби, які пов'язані з мовленням *(швидкий темп)*; своєрідні тон *(високий, грубий, суворий, недоброзичливий, зверхній, зневажливий; гучність голосу)*, тембр *(різкий)* та інтонація *(уїдлива)*; *загальна гамірливість*, акустичні вияви, не залежні від мовлення *(недоречний гучний сміх; скреготання зубами)*; відсутність належних у певних ситуаціях сигналів *(мовчання, зітхання, плач)*.

І хоч спостереження християнських письменників щодо концептуалізації невербальними засобами гордині були подекуди наївними, різнобічність пов'язаних з цим гріхом невербальних одиниць, їх висока частотність у текстах, звернення уваги на комплекси невербальних знаків, врахування соціальних умов їх використання свідчать про спеціальне, а не побіжне зацікавлення засобами несловесного вираження гордині. Можна стверджувати відтак, що християнські автори задовго до теоретичних праць із невербальної комунікації враховували інформативність невербальних сигналів у виявленні емоцій.

В аспекті подальших студій видається **перспективним** аналіз інших невербальних засобів, пов'язаних із гординею, як напр., одяг, прикраси, матеріальні цінності, гроші, облаштування власного простору, гастрономічні преференції, що суттєво доповнить невербальне представлення аналізованого смертного гріха у християнському релігійному дискурсі. Цьому й буде присвячено наше наступне дослідження.

Список літератури:

1. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
2. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / М. Коццолино. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. – 248 с.
3. Льюис Х. Язык тела. Руководство для профессионалов / Х. Льюис. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2016. – 332 с.
4. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – СПб: Издат. дом Гутенберг, 2000. – 186 с.
5. Шмелев А. Д. Homo spuens: символические жесты и их отражение в языке // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. – М.: Индрик, 1999. – С. 186-193.
6. Ясіновська О. Radix malorum omnium: фітоморфний образ кореня у структурі смертних гріхів // Studia ukrainica poznaniensia. – Zeszyt V. – Poznan, 2017. – С. 61-71.
7. Argyle M. Bodily Communication. – London: Routledge, 1988 (1975). – 363 p.
8. Cleland J. Evolution, Expression and Sensation; Cell Life and Pathology / J. Cleland. – Glasgow: J. Maclehose, 1881. – xvi + 158 pp.
9. Eibl-Eibesfeldt I. Human ethology. – New York: Aldine de Gruyter, 1989. – xiv + 848 pp.
10. Darvin Ch. The Expression of Emotions in Man and Animals / Ch. Darvin. – New York: John Murray, 1872. – 374 p.
11. Duchenne G.-B. Mécanisme de la physionomie humaine, ou analyse électro-physiologique de ses différents modes de l'expression des passions. – Paris: Jules Renouard, 1862. – 306 p.
12. Ekman P., Friesen W. Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Expressions. – New York: Englewood Cliffs Prentice-hall, 1975. – 212 p.

13. Ekman P., Frizen W.V. Nonverbal behavior in psycotherapy research // Research in psychotherapy. – Vol. 3. – Washington: American Psychological Association, 1968.
14. Fast J. Body Language / J. Fast. – Fuladelfia: M. Evan & Co, 1970. – 187 p., il.
15. Givens D. The Nonverbal Dictionary of Gestures, Signs, and Body Language Cues. – Spokane, Washington: Center for Nonverbal studies, 1999. – 781 p.
16. Gratiolet L.-P. De la physionomie et des mouvements d'expression / P. Gratiolet. – Paris: Bibliothéque d'Éducation et de Récréation: J. Hetzel, 1865. – 462 p.
17. Hess E. The Tell-Tale Eyes: How Your Eyes Reveal Hidden Thoughts and Emotions / E. Hess. – New York: Van Nostrand Reinhold Co, 1975. – 259 p.
18. James W. The Principles of psychology. – Vol. 1. – New York: Holt, 1890. – 716 p.
19. Lavater J. C. Physiognomische Fragmente, zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe. – Bd. 1-4. – Leipzig: 1775-1778.
20. Mehrabian A. Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attributes. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1971. – 152 c.
21. Ortega y Gasset J. Man and People. – New York: W.W. Norton and Co, 1957. – 272 p.

Ясиновская О.В.
Львовский национальный университет имени Ивана Франко

СРЕДСТВА НЕВЕРБАЛЬНОГО КОДА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СМЕРТНОГО ГРЕХА «ГОРДЫНЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ ХРИСТИАНСКОГО РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА)

Аннотация
Статья посвящена невербальному представлению смертных грехов в християнском религиозном дискурсе. На материале большого объема текстов экзегетов Церкви выявлено средства невербального кода в концетуализации гордыни. Проанализирована мимика, жесты, позы, походка, голосовые сигналы и др. Сделаны выводы о соответствии взглядов христианских писателей результам современных исследований в области невербальной коммуникации. Намечены перспективы дальнейшего изучения смертного греха гордыня.
Ключевые слова: смертные грехи, гордыня, христианский религиозный дискурс, невербальные знаки, мимика, жесты, позы, походка, голосовые сигналы.

Yasinovska O.V.
Ivan Franko National University of Lviv

THE MEANS OF NONVERBAL CODE IN THE EXPRESSION OF THE MORTAL SIN OF PRIDE (BASING ON THE CHRISTIAN RELIGIOUS DISCOURSE)

Summary
This article deals with the nonverbal representation of the deadly sins in the Christian religious discourse. Basing on the vast textual material of the Church exegetes, the means of nonverbal code in the representation of pride are revealed. The facial expressions, gestures, postures, gait, and voice signals are analyzed. The conclusions on conformity of Christian authors' views to the results of current research in the field of nonverbal communication. The prospects for further study of the mortal sin of pride are outlined.
Keywords: mortal sins, pride, Christian religious discourse, nonverbal signs, facial expressions, look, gestures, posture, gait, voice signals.

НАШІ АВТОРИ

1. **Айзенбарт Мар'яна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
2. **Білецька Олена Василівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
3. **Бондар Надія Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, компаративістики і перекладу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
4. **Брода Мар'яна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
5. **Будій Зіновія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
6. **Вайдич Тетяна Василівна** – старший викладач українського відділення кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
7. **Винар Світлана Мирославівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
8. **Винарчик Марія Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
9. **Витрикуш Божена Олександрівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
10. **Вишнівський Роман Йосипович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
11. **Вовк Олена Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та теорії літератури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
12. **Гайдай Владислав Олегович** – магістр філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
13. **Гамерська Ірина Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
14. **Гвоздяк Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології Ужгородського національного університету
15. **Голомідова Леся Василівна** – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету
16. **Грабівська Галина Іванівна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
17. **Грущак Олена Миколаївна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
18. **Гутиряк Оксана Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
19. **Дашко Леся Тарасівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
20. **Демків Юлія Михайлівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
21. **Дубравська Зоряна Романівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
22. **Дучимінська (Горенок) Галина Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
23. **Жирик Уляна Юріївна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
24. **Іванишин Мирослава Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри світової літератури та славістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
25. **Капленко Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
26. **Ковальчук Оксана Петрівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
27. **Ковцуняк Мар'яна Миколаївна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
28. **Колток Леся Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
29. **Коляса Олена Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

30. **Кондратів Іванна Іванівна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
31. **Кравців Марія Миколаївна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
32. **Курило Олександра Йосипівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін Мукачівського державного університету
33. **Легка Леся Іванівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
34. **Лисенко Наталя Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства та латинської мови Національного фармацевтичного університету
35. **Лук'янченко Мар'яна Петрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
36. **Луца Маріанна Василівна** – старший викладач кафедри філологічних дисциплін Мукачівського державного університету
37. **Луцик Володимир Ігорович** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
38. **Луцик Христина Юріївна** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
39. **Лучечко Тетяна Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
40. **Лучкевич Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
41. **Маркова Мар'яна Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
42. **Матвіїшин Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
43. **Матусевич Людмила Михайлівна** – викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова
44. **Мецан Ірина Володимирівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
45. **Наливайко Наталія Богданівна** – викладач кафедри економічної кібернетики та інноватики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
46. **Науменко Уляна Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
47. **Овчаренко Лілія Романівна** – аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
48. **Орел Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший лаборант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
49. **Павлішак Оксана Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
50. **Павлюх Наталія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
51. **Палиця Галина Степанівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
52. **Паньків Уляна Петрівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
53. **Патен Ірина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
54. **Петрик Олена Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, компаративістики та перекладу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
55. **Петриця Любов Іванівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
56. **Пікуш Олена Іванівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
57. **Пітин Віталій Михайлович** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
58. **Погоріла Анна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

59. **Пристай Богдан Романович** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
60. **Пристай Галина Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
61. **Прокопович Лідія Сигизмундівна** – кандидат філологічних наук, доцент, Мукачівський державний університет
62. **Радченко Олег Анатолійович** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
63. **Розман Ірина Іллівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін Мукачівського державного університету
64. **Савченко Оксана Орестівна** – викладач кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
65. **Сеньків Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
66. **Сирко Ірина Мирославівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
67. **Сікора Лілія Тадеївна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
68. **Ступницька Галина Ігорівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
69. **Сухраменда Євгенія Володимирівна** – учитель англійської мови Дрогобицького педагогічного ліцею
70. **Тимчук Олена Тихонівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
71. **Тонконог Ірина Віталіївна** – асистент кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету
72. **Удяк Галина Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
73. **Федина Михайло Миронович** – аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
74. **Фідик Віталій Іванович** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
75. **Хало Зоряна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
76. **Харкавців Ірина Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
77. **Хомишак Оксана Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
78. **Чернявська Антоніна Вікторівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
79. **Чобанюк Марія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації, кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
80. **Шагала Леся Богданівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
81. **Шепетяк Олег Михайлович** – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії Київського університету імені Бориса Грінченка
82. **Юзьвяк Ольга Осипівна** – викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
83. **Яворська Оксана Михайлівна** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
84. **Ясіновська Оксана Василівна** – асистент кафедри загального мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка

НОТАТКИ

НОТАТКИ

Науковий журнал
«Молодий вчений»
№ 4.3 (44.3) квітень, 2017 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: О. Данильченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 28.04.2017 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 37.90. Тираж 100 прим.
Зам. 0417-54.

ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»
73034, Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.