

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

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 3.1 (55.1) березень, 2018 р.

Редакційна колегія журналу

Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртишцева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедева Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наушкіна 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)
Ходосовцев Олександр Євгенович – доктор біологічних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
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)

Міжнародна наукова рада

Arkadiusz Adamczyk – Professor, dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глуценко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
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); 56.47 (2016)

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.



Колектив інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка щиро і сердечно вітає директора інституту Кеменя Володимира Петровича із шістдесятилітнім ювілеєм.

ВЕЛЬМИШАНОВНИЙ ВОЛОДИМИРЕ ПЕТРОВИЧУ!

Прийміть від нас побажання здоров'я, щастя, добра, любові і поваги від людей, успіхів у науковій і педагогічній діяльності, благополуччя, нових здобутків в ім'я розвитку і процвітання Української держави.

Уся Ваша наукова і педагогічна діяльність нерозривно пов'язана з Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка. Розпочавши 1985 року після закінчення Ужгородського університету працю на факультеті романо-германської філології, Ви одразу активно включилися в життя академічної спільноти. Авторитет і визнання у колективі франківців здобували вмінням вести науковий пошук, непересічними організаторськими здібностями, креативністю, педагогічним талантом. Ваші наукові пошуки на ниві педагогіки увінчалися захистом у 1991 році дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Це був добрий старт, тож 1997 року Ви стали доктором педагогічних наук, а 2000 – професором.

Окрема, яскрава, плідна і надзвичайно важлива сторінка Вашого життя – посада спочатку декана факультету романо-германської філології, а згодом – директора інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, на якій Ви працюєте з 1998 року. Цей час позначений розширенням спектру спеціальностей і спеціалізацій, створенням нових і реорганізацією діючих кафедр, захистом викладачами кандидатських і докторських дисертацій, проведенням численних наукових конференцій. Фахівець високого класу, відповідальна людина, Ви зуміли згуртувати навколо себе талановитих науково-педагогічних працівників, сформувати творчий колектив, якому під силу виконання найскладніших завдань. Під Вашим умілим керівництвом інститут іноземних мов живе разом із часом, відкритий для впровадження нових ідей, зорієнтованих на кращі зразки у царині освіти, ревно зберігаючи при цьому й традиції, виплекані впродовж більш ніж п'ятдесятилітньої історії.

Ваше ім'я добре відоме у наукових колах України і закордону. Ви – засновник і керівник наукової школи «Порівняльна педагогіка та історія виховання», голова спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій, керуєте науковими дослідженнями молодих учених. Результати Вашої наукової діяльності відображені у більш як 150 наукових працях – монографіях, підручниках, посібниках, статтях, оприлюднені у виступах на всеукраїнських і міжнародних наукових конференціях.

Вельмишановний Володимире Петровичу! Впродовж усього життя Ви сієте в юні серця зерна розумного, доброго, вічного, а починаєте любов і повагу студентів, усіх, поряд із ким

живете й працюєте. Вам шістдесят, а Ви такий же енергійний, завзятий, залюблений у раз і назавжди обраний професійний шлях, як і в часи молодості. Впевнені, що Ви й надалі будете віддавати свої знання, творчі сили і багатий досвід на користь освіти і науки, а Ваше служіння справі навчання і виховання буде прикладом для всіх нас. Щиро зичимо Вам творчого натхнення в усіх звершеннях і проектах. Нехай Ваше сердечне, доброзичливе слово Вченого, Педагога і Гуманіста просвітлює інтелектуальний простір європейської України і ще довго дарує нам радість співпраці та насолоду від духовного спілкування з Вами.

З роси і води!

ЗМІСТ

Бродська О.О.

Своєрідність художнього вираження
психологізму у творчості
В. Винниченка та А. Шніцлера.....1

Вайло К.М.

Застосування методів навчання
з метою удосконалення діяльнісних
можливостей учнів (історичний аспект).....5

Винар С.М.

Сентенція в комунікативній структурі
драматичного твору (на прикладі
драми Гете «Іфігенія в Тавриді»).....11

Вишнівський Р.Й.

Іван Франко про школу як джерело
виховання національної свідомості
української молоді.....15

Волошанська І.В.

Зміст та специфіка застосування
методу проектів при вивченні
іноземної мови.....19

Гавриляк І.С.

Ідеї становлення освітніх
інновацій в сучасній Україні.....23

Гамерська І.І.

Контамінація як спосіб словотвору.....27

Гоцинець І.А.

Методика формування аудитивних
вмінь студентів-філологів
на практичних заняттях
з німецької мови.....31

Грабівська Г.І.

Методологічні засади історії
української літератури в публікаціях
Івана Франка про Т. Шевченка
на шпальтах часопису «Kurjer Lwowski».....35

Грушак О.М.

Предметний фрейм концепту *life*
в англомовній афористиці.....39

Гутиряк О.І.

Семантичні характеристики
та тематичні групи англійської
термінології маркетингу.....43

Дашко А.Т.

Семантика негативно-оцінних
звертань у п'єсах В. Шекспіра.....47

Дубравська З.Р.

Зооніми як окремі лексичні одиниці
та як компоненти сталих виразів.....51

Дуркалевич В.В.

Літературна премія
як культурна практика.....54

Задільська Г.М.

Сучасні педагогічні технології
тестування з метою контролю рівня
сформованості англомовної
комунікативної компетенції студентів
мовних спеціальностей внз у читанні.....58

Іванишин М.В.

Націологічні ідеї Семюела Гантінгтона
як теоретичний імпульс для українського
постколоніального літературознавства.....62

Іванишин П.В.

Екзистенціал батьківщини в поезії
Тараса Шевченка і вісниківівців.....66

Каракевич Р.О.

Семантична структура
фразеологізмів групи «людські емоції».....72

Ковальчук О.П.

Проблема вживання коми в різних
граматичних конструкціях
французької мови.....76

Кондратів І.І.

До питання про семантико-синтаксичні
засоби організації наукового дискурсу.....80

Левицька А.Я.

Жанрові та стильові особливості
романтичної казки Людвіга Тіка
«Білявий Екберт» (1797).....85

Легка А.І.

Акцентна характеристика дієслів
третього структурного класу
із суфіксом -а- (-я-) у поетичному
мовленні Івана Франка.....89

Лопушанський В.М.

Міфологізація міста у творах
Бруно Шульца та Франца Кафки.....93

Lukianchenko M.P.

La formation de l'espace conceptuel
du roman «Tout compte fait»
de Simone de Beauvoir.....97

Лучечко Т.М.

Паремійна вербалізація
чорного кольору в англійській
та українській мовах.....101

Лучкевич В.В.

Лінгводидактичні стратегії
як ефективний засіб вивчення
французької мови у вищих
навчальних закладах:
теоретико-методичний аспект.....104

Маркова М.В.

Петрарківські виміри
поезії Генрі Говарда.....109

Матвійшин О.М.

Символ хреста в німецькомовній
інтерпретації О. Роздольського
(на матеріалі новели В. Стефаника
«Камінний хрест»).....114

Науменко У.В.

Інноваційні методи навчання
англійської мови у вищій школі
в умовах модернізації.....118

Павлішак О.Р.

Професіоналізм та педагогічна
комунікація у підготовці вчителя
в Австрії.....122

Палиця Г.С. Концепт учасник процесу виховання в розрізі німецьких, українських і російських паремій.....127	Соболь А.І., Кравців М.М. Походження латинського алфавіту.....169
Патен І.М. Дослідницькі підходи до вивчення категорії руху в мовознавстві.....131	Сухраменда Е.В. Активні методи навчання ліцеїстів іноземної мови.....173
Петришин О.А., Лужецька О.М. Новітні англомовні запозичення як засіб міжкультурної комунікації.....135	Теличко М.В., Абрамів О.В., Гайдук М.С. Проблематика викладання іноземної мови у сфері спортивної комунікації.....178
Пітин В.М. Особливості репрезентації сакральної лексики в українській та французькій лексикографії.....139	Хало З.П. Підготовка педагогів до роботи в дитячих садках Німеччини у контексті завдань розумового розвитку дитини.....181
Погоріла А.І., Тимчук О.Т. Особливості перекладу неологізмів англійської мови.....143	Харкавців І.Р. Формування світоглядної культури майбутніх вчителів іноземних мов.....186
Радченко О.А. Еміль Штайгер як інтерпретатор світової літературної спадщини.....147	Lorushanskyi Ya.M., Cherevko I.R. The English interpretation of Rainer Maria Rilke's works.....189
Романчук О.В., Гупало О.С. Використання вбудованого Google- перекладача у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту.....152	Чобанюк М.М. Західна україністика та український авангард.....193
Сеньків О.М., Петриця А.І. Семантичні неологізми в англомовному дитячому фентезі.....157	Шагала А.Б. Педагогічна концепція рідномовного навчання і виховання Ярослава Грицьковяна.....197
Сирко І.М. Графічні засоби інтимізації щоденникового тексту.....161	Шевців Г.М. Особливості рецепції «Поезії і правди» Й.-В. Гете у творчості Томаса Манна.....202
Сікора А.Т. Сакралізація національно-соціальних аспектів буття в романі Ольги Кобилянської «Апостол черні».....165	Яворська О.М. Функціонування опозиції <i>Свій – Інший</i> у формуванні національної ідентичності мешканців міжвоєнного Дрогобича у повістях А. Хцюка.....206

CONTENTS

Brodska O.O.

Originality of psychologism artistic expression in V. Vynnychenko's and A. Schnitzler's creative activity.....1

Vaylo K.M.

Application of teaching methods with the aim of improving active pupils' abilities (historical aspect).....5

Vynar S.M.

Sentence in communicative structure of drama (on the basis of Goethe's Iphigenia in Tauris).....11

Vyshnivskyi R.Y.

Ivan Franko's ideas on school as a source of education of Ukrainian youth national consciousness.....15

Voloshanska I.V.

Contents and specificity of project method in studying foreign languages.....19

Havryliak I.S.

Ideas of educational innovations formation in modern Ukraine.....23

Hamerska I.I.

Contamination as a way of word formation.....27

Hotsynets I.L.

Method of students-philologists' developing skills for listening comprehension at the German classes.....31

Hrabivska H.I.

Methodological principles of the history of Ukrainian literature in Ivan Franko's publications about T. Shevchenko on the columns of the periodical «Kurjer Lwowski».....35

Grushchak O.M.

The thing frame of the concept *life* in English quotes and aphorisms.....39

Hutyryak O.I.

Semantic characteristics and thematic groups of English marketing terminology.....43

Dashko L.T.

Semantics of negative-evaluation address form in W. Shakespeare's plays.....47

Dubravska Z.R.

Zoonims as separate linguistic units and components of idioms.....51

Durkalevych V.V.

Literary award as cultural practice.....54

Zadil's'ka H.M.

Modern pedagogical technologies of testing in the system of evaluating of university students of linguistic department's English language communicative competence formation in reading.....58

Ivanyshyn M.V.

Samuel Huntington's nationalistic ideas as a theoretical impulse for Ukrainian postcolonial studies.....62

Ivanyshyn P.V.

Existential of motherland in the poetry of Taras Shevchenko and visnykivtsi.....66

Karakevych R.O.

The semantic structure of phraseologismus expressing «People's emotions».....72

Kovalchuk O.P.

Problem of use of comma in various grammatical constructions of French language.....76

Kondrativ I.I.

To the problem of semantic-syntactic means of the scientific discourse organization.....80

Levytska L.Ya.

The genre and stylistic features of the romantic tale of Ludvig Tieck «Blond Eckbert» (1797).....85

Lehka L.I.

Accent characteristics of the verbs of the third structural class with the suffix -a- (-я-) in Ivan Franko's poetry.....89

Lopushansky V.M.

Mythologization of the city in the works of Bruno Schulz and Franz Kafka.....93

Lukyanchenko M.P.

Formation of the conceptual space of Simone de Beauvoir's novel «All said and done».....97

Luchechko T.M.

Proverbial manifestation of the black colour in the English and Ukrainian languages.....101

Luchkevych V.V.

Linguodidactic strategies as an effective way for studying French language in higher education: theoretical and methodological aspects.....104

Markova M.V.

Petrarchan measurements of Henry Howard's poetry.....109

Matviyishyn O.M.

The symbol of cross in the German-speaking interpretation of O. Rozdolskyi (based on the short-story by V. Stefanyk «The Stone Cross»).....114

Naumenko U.V.

Innovative methods of English language teaching in higher school in conditions of modernization.....118

Pavlishak O.R.

Professionalism and pedagogical communication in pedagogue's training in Austria.....122

Palytsya H.S. The concept <i>participant of the educational process</i> in Ukrainian, German and Russian paroemias.....127	Sobol L.I., Kravtsiv M.M. Origin of Latin alphabet.....169
Paten I.M. Research approaches to the study of the category of movement in linguistics.....131	Sukhramenda E.V. Active teaching methods for high school students in their study of the foreign languages.....173
Petryshyn O.L., Luzhetska O.M. Recent English borrowings as a means of intercultural communication.....135	Telychko M.V., Abramiv O.V., Haiduk M.S. The problems of teaching foreign language in the sphere of sports communication.....178
Pityn V.M. Peculiarities of representation of sacral vocabulary in Ukrainian and French lexicography.....139	Khalo Z.P. Training of teachers for children mental development in German kindergartens.....181
Pohorila A.I., Tymchuk O.T. The peculiarities of the translation of neologisms in the English language.....143	Kharkavtsiv I.R. Formation of ideological culture of future foreign language teachers.....188
Radchenko O.A. Emil Staiger as interpreter of the world literature.....147	Lopushanskyi Ya.M., Cherevko I.R. The English interpretation of Rainer Maria Rilke's works.....189
Romanchuk O.V., Hupalo O.S. Use of built-in Google translator in foreign language training for future professionals in physical education and sports.....152	Chobanyuk M.M. Western Ukrainism and Ukrainian avangard.....193
Sen'kiv O.M., Petrytsya L.I. Semantic neologisms in English children's fantasy novels.....157	Shahala L.B. The pedagogical conception of Yaroslav Hrytskovian's native language teaching.....197
Syrko I.M. Graphical means of the diary text intimidation.....161	Shevtsiv H.M. Reception peculiarities of Gothe's «Poetry and truth» in Thomas Mann's works.....202
Sikora L.T. Sacralization of national-social aspects of existence in the novel «The Apostle of the Masses» by O. Kobylans'ka.....165	Yavorska O.M. Functioning of oppositio <i>Yours – Different – Foreign</i> in national identity formation of inhabitants of interwar Drohobych in A. Khitsyuk's narrations.....206

УДК 82.091(092)(=161.2=112.2)

СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ВИРАЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЗМУ У ТВОРЧОСТІ В. ВИННИЧЕНКА ТА А. ШНІЦЛЕРА

Бродська О.О.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті зроблено спробу дослідити проблему психологізму в творчості Володимира Винниченка та Артура Шніцлера на матеріалі художньої прози. Визначено своєрідність вираження внутрішнього світу особистості та психологічного стану в зіткненні з зовнішнім світом. Висвітлено психологічну вмотивованість вчинків особистості, її реакції на навколишній світ та засоби розкриття внутрішнього світу героя.

Ключові слова: особистість, міжлітературні взаємодії, новелістика, імпресіонізм, проза, поетика.

Постановка проблеми. Творчість Володимира Винниченка (1880–1951) та Артура Шніцлера (1862–1931) становить особливий інтерес у плані компаративного вивчення української та австрійської літератури кінця XIX – першої половини XX ст. Яскравий індивідуальний стиль авторів проступає у кожному творі. Такі твори як «Краса і сила», «На пристані», «Заручини», «На лоні природи», «Студент», «Роботи!», «Промінь сонця», «Талісман», «Уміркований та щирий», «Терень» В. Винниченка та «Син», «Із записів лікаря», «Яка то мелодія», «Мій друг Іпсилон», «Наречена», «Спадок», «Вмирання», «Передбачення долі», «Новела снів» А. Шніцлера займають важливе місце не лише в українській чи австрійській літературі, але й у світовій літературі. Названі зразки художнього письма багаті на психологічні способи художнього осягнення дійсності та позначені жанровими характеристиками соціально-психологічної прози. Об'єктом художнього аналізу у цих творах виступають важливі соціальні проблеми дійсності: політична ситуація в Україні, Австрії чи інших країнах, життя представників різних соціальних верств, емоційний стан соціуму чи окремого індивіда. Таким чином письменники визначають грані реалістичного життя, осмислюючи життєві явища чи процеси, людські характери та їхні взаємозв'язки, які визначають проблематику їх прозових полотен.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення і дослідження психологізму у творчості В. Винниченка неодноразово здійснювалося у наукових розвідках Н. Алексєнко, О. Лук'яненко, Л. Мацевко, С. Присяжнюк, Н. Бортневської, О. Костенко. Творчість А. Шніцлера у контексті специфіки використання засобів психологізму була предметом дослідження як вітчизняних так і зарубіжних літературознавців. Це, передусім, праці К. Шахової, І. Мегели, Я. Поліщука, Л. Коршунової, І. Проклова, Ф. Бегаріель, І. Гунтерсдорфер, М. Рогрвассер, Г. Шнайдер, Г. Тгоме. У порівняльному аспекті проблема психологізму у творах В. Винниченка та А. Шніцлера досліджуватиметься вперше.

Виділення невідомого раніше частин загальної проблеми. Висвітлення заявленої проблематики на прикладі творчості В. Винниченка та А. Шніцлера видається цікавим і актуальним, оскільки наявний багатий матеріал дозволяє інтерпретувати художні зразки мистців у різний спосіб, а подібна тематика передбачає потребу звернення до компаративного аналізу. Дослідження проблем психологізму відкриває можли-

вість глибокого пізнання творчої індивідуальності письменників, їхнього стилю, закономірностей у процесі художнього осягнення дійсності.

Мета статті – проаналізувати творчість В. Винниченка та А. Шніцлера крізь призму використання прийомів психологізму як найпродуктивнішого засобу індивідуалізації особистості в її зіставленні й зіткненні із зовнішнім світом.

Виклад основного матеріалу. У поетиці прози українського та австрійського письменників подібність виявляється найперше на концептуальному рівні. Зображення особистості переломної епохи, людини, яка трагічним шляхом іде до пізнання соціально-історичної дійсності та її долі на зламних етапах XX ст. – ось головний напрямок творчих пошуків мистців. Особистість, її індивідуальна психологічна структура, морально-етичний кодекс, місце та роль у соціумі отримали оригінальну інтерпретацію на сторінках прозових творів В. Винниченка та А. Шніцлера. Своєрідність розкриття складнощів і парадоксів в образі людини з погляду її культури, особливостей її характеру і поведінки засвідчує самобутність письменників, водночас вона зумовлена також і літературною ситуацією, що склалася наприкінці XIX – початку XX ст. Зауважимо, що світогляд письменників формувався у час дієвого оновлення естетичних засад творчості. Окреслена доба пов'язана з утвердженням таких художніх напрямів і течій, як неореалізм, натуралізм, символізм, неоромантизм, імпресіонізм. Їхні визначні представники Г. Ібсен, Г. Гауптман, А. Шніцлер, Б. Шоу, А. Стріндберг, І. Франко, Леся Українка, В. Винниченко, М. Метерлінк, С. Виспянський, А. Чехов, М. Куліш, Олександр Олесь формували нові принципи художнього осягнення дійсності, по-новому підходили до трактування індивідуальних характеристик особистості. Коло художніх зацікавлень письменників визначалося філософськими, соціальними, етичними, психологічними проблемами. Авторська увага фокусувалася на процесі зміни духовних запитів, свідомості їхнього сучасника.

Виразним у творах В. Винниченка та А. Шніцлера стає психологічний підхід до людської особистості, неодноразово підкреслюється складність душевного світу сучасної людини.

Захоплення А. Шніцлера різноманітними проявами глибинної психології спричинило появу творів, у яких описані реальні випадки. Характерним прикладом є новела «Син» з промовистим

підзаголовком «Із записів лікаря». Цей ранній твір А. Шніцлера – спроба показати один з аспектів психоаналізу: важливість впливу дитячих переживань на характер і психічний стан людини: «...І він дивився на мене великими очима, і жалібно пхикав! А я перед цією маленькою крихіткою, якій не було ще і дня, я мусіла здригатися... Я ще досі пам'ятаю, що майже цілу годину я вдивлялася у немовля і думала: Який докір криється у цих очах! І, можливо, воно (немовля) зрозуміло твій намір і дорікає тобі! І, можливо, воно пам'ятатиме і дорікатиме тобі, дорікатиме... Воно зростало, крихітне маля – а у великих дитячих очах завжди той самий докір. Якщо воно вдарило мене ручкою по обличчю, я думала: Так... воно дряпатиме тебе, захоче помститися, тому що згадуватиме ту першу ніч свого життя, яке ти намагалася закопати під ковдрами...!», – тут і надалі переклад мій – О.Б.) [9, с. 50].

Щоденникові записи – примітна форма оповіді, обрана А. Шніцлером, яка у повній мірі дозволяє досягти ефекту правдоподібності. Це відбувається завдяки частому вживанню прислівників часу («ще опівночі», «шоста година ранку»; «після опівночі», «вранці», «в обід»). Водночас відсутність «ремарок», які б указували на місце дії, сприяють узагальненню конкретної події. Як наслідок – більша значимість новели, зокрема у плані доведення важливості дитячих переживань. Суб'єктивність щоденникового запису постає у поєднанні: той, хто пише, не лише фіксує події, але й висловлює своє ставлення до них, а відтак і подає відповідно свою інтерпретацію. Звідси – недвозначно впливає факт: за лікарем-оповідачем ховається лікар-письменник А. Шніцлер. У цьому контексті аргументованим є твердження Л. Коршунової: «Новела «Син» є своєрідною художньою інтерпретацією наукової гіпотези письменника, яка передбачає становлення психоаналізу як наукової теорії» [5, с. 14].

Підсвідомість людської психіки відіграє важливу роль для А. Шніцлера, тому у його творах дивним чином переплітаються тонкі грані свідомого і підсвідомого, реальності та ілюзії. Не дивно, що австрійського письменника часто називають Зигмундом Фройдом у літературі [2, с. 347]. А. Шніцлер увів у літературний обіг окрім такого прояву людської психіки як сон, підсвідоме та ілюзію. Ці питання особливо докладно вивчали відомі психоаналітики початку ХХ ст. – З. Фройд (1856-1939) та К.-Г. Юнг (1875-1961).

Тема психологізму присутня у багатьох зразках художньої прози В. Винниченка. Новаторські принципи художнього мислення, втілені у своєрідному стильовому і тематичному оформленні творів віднаходимо найперше у малій прозі автора. Драматизація та ліризація, які притаманні оповіданням письменника, сприяють поглибленню їхнього психологізму.

Творчість українського автора розвивалася у загальному руслі неореалістичного пошуку. Її смисловий центр – розуміння окремої людини як головного об'єкта поглибленого і деталізованого психологічного аналізу. Переосмислюючи зображувально-оціночні канони літератури ХІХ ст., автор заглиблюється у приховані обставини внутрішнього життя людини. Він, як відзначає Л. Мацевко: «виокремлює поряд з фактичною

біографією героя її своєрідну духовну складову (емоційно-настрійову), яка часто не обтяжена ідеологічною, суспільною чи громадською значимістю» [6, с. 11]. Такий підхід призвів до появи нових тем і типів літературних героїв у малій прозі В. Винниченка. Сюжетну основу творів малого жанру складають розповіді про селян, зневажених сваволею господарів («Біля машини»); заробітчани, які в пошуках кращої долі мандрують світами («Раб краси», «На пристані»); інтелігенцію, котра шукає порозуміння зі світом («Заручини», «На лоні природи»); студентів, військових, революціонерів, в'язнів, які опинилися в драматичних ситуаціях («Студент», «Промінь сонця», «Роботи!», «Темна сила», «Талісман»). Численними є також твори, в яких письменник висловлює своє ставлення до спотворених явищ дійсності, до людей із деградованою психікою («Уміркований та щирий», «Малорос-європеєць», «Терень»).

Зіставлення жанрових характеристик новелістики А. Шніцлера з сюжетною основою малої прози В. Винниченка дає змогу виокремити той факт, що австрійський письменник пов'язував свої психопоетичні дослідження ще й з темами психології творчої людини в мистецтві [детальніше див.: 4, с. 225-229]. Це засвідчують ескізи «Яка то мелодія», «Він чекає на Бога, вільного від обов'язків», новели «Мій друг Іпсилон», «Багатство». Мистець у різних варіаціях змальовував трагедію творчої людини, яка не спроможна дати собі раду з особливостями і патологічними нахилами свого обдарування, що нерідко спричиняло тяжіння до божевільного стану або ж призводило до загибелі.

Обравши за предмет зображення суспільний статус, А. Шніцлер прагне проникнути під «покривало моралі, розкриваючи глибинні психічні мотиви людських вчинків» [8, с. 122]. У цьому прагненні він проходить певну еволюцію. Якщо ранні ескізи «Яка то мелодія», «Він чекає на Бога, вільного від обов'язків», «Америка», новели «Мій друг Іпсилон», «Спадок», «В театрі» вказують на те, що автору поки що не вдається розгорнути масштабне «дослідження» людської психіки, то новели «Багатство», «Син», «Наречена», а особливо новела «Вмирання» виявляють значний успіх Шніцлера-прозаїка на шляху художнього вивчення особистості.

Незважаючи на те, що твори А. Шніцлера 80-х рр. викликали неоднозначне враження, вони чітко визначали факт його творчого пошуку, прагнення митця зобразити плинність свідомості героїв за допомогою різних прийомів розкриття характеру, використання такого новельного засобу, як діалог. Ось ілюстративний уривок:

«Чи був ти сьогодні у Альфреда? – раптом запитала вона.

– Чому?

– Адже, ти ж мав намір?

– Яким чином?

– Ти ж вчора увечері почувався таким слабким.

– Певна річ.

– І не був у Альфреда?

– Ні.

– Але ж дивися, вчора ти був ще хворий, а сьогодні хочеш гуляти вниз вологим Пратером. Це справді нерозважливо.

– Нумо, байдуже.

– Не кажи так. Ти себе зовсім згубиш» («Вмирання») [9, с. 61].

Проте діалогічна форма викладу не виключала Шніцлерових поетологічних експериментів щодо творення оригінальних композицій. Це виразно засвідчила новела «Вмирання». Головна особливість цього твору полягає у принципі розвитку дії, що відбувається у винятково емоційно-психічному плані. Йдеться про свідоме ускладнення конфліктної ситуації за рахунок загострення статичності віддзеркалення внутрішнього світу героїв. Тут важливо наголосити: саме новела «Вмирання» визначила рівень художніх пошуків, поглиблення інтелектуалізму, пожвавлення панорамного зображення найтонших нюансів почуттів, споглядальності тощо [детальніше див.: 1, с. 78-81]. У згаданому творі автор вперше вдало змалював психічне життя людини у його невинний течії. Це – перший етап великого експерименту Шніцлера-психолога у справі створення технічних прийомів для адекватної передачі свідомого і підсвідомого.

Герої В. Винниченка вирізняються неповторною індивідуальністю, певною відокремленістю від натовпу, глибиною та цілісністю характеру. Ставлення автора до людини не залежить від її соціального статусу. Письменник досліджує психіку та вивчає закономірності поведінки особи в драматично напружені моменти її життя. Тому зображення оточення часто набуває ознак другорядності і служить допоміжним засобом для точного психологічного аналізу.

Модерністський тип художнього мислення В. Винниченка цікавий тим, що для спостереження обрані явища, нерівнозначні за подієвим оформленням та змістом. Складно визначити, який критерій покладе автор в основу вибору сюжетних ситуацій. Одні твори присвячені зображенню типових картин з традиційним сприйняттям деталей побуту і поведінки людей («Краса і сила», «На пристані», «Уміркований і щирий» тощо). Інші – розкривають надзвичайно напружені перипетії душевної боротьби героя у виняткових, драматичних умовах зовнішнього або внутрішнього плану («Роботи!», «Салдатики», «Промінь сонця», «Зіна» та ін.). Ось ілюстративні зразки:

«Максим байдуже одвів голову від стіни і вже поволі став підводитись, коли двері розчинились і в хатинку вступила якась висока, струнка, повна жіноча постать, вся в чорному й в чорному широкому капелюсі на голові. Поважно озирнувшись і вдивившись в Максима, вона вмить зупинилась і стала пильно дивитись на його. Максим також зупинився, жалко, винувато усміхнувся й нервово-поспішно почав обсмикувати на собі свою синю, аж до блиску заялозену роботою, сорочку» («Роботи») [3, с. 345]. «Непомітно небо ставало сіріше й сіріше. Коли вийшли на гору, можна було вже бачити обличчя і пару від дикування спитілих людей. Обличчя були стомлені і, як здавалося Сидоркевичу, немов розтерзані й винуваті. Особливо було щось в очах, не то злих, не то зляканих. І, головне, ніхто не дивився на «вольних», хіба що скоса кине поглядом і швидко одведе очі вбік.

Коли піднялись на саму гору, по хмарах розлилася легка, ніжна рожева фарба. То десь зішло сонце. На набухлих, мокрих вітах голих де-

рев з весняним, особливим писком пурхали якісь птички з довгими хвостами. Сі хвости хилитались то вгору, то вниз, наче птички от-от мали попадати з дерев» («Промінь сонця») [3, с. 112].

Примітний факт: А. Шніцлер захоплювався містицизмом, різноманітними пророкуваннями, передбаченнями, сприймаючи їх водночас дещо іронічно. Показовим прикладом таких експериментувань є оповідання «Передбачення долі». Характерними рисами твору є «зміщення часових площин, нашарування різнопланової, різностильової оповіді, використання прийому фіктивності видавця, літератора, який виступає як фігура, що замінює самого автора, створює враження містерійності, фатальності передбачення» [7, с. 26]. Головний герой Умпрехт – унікальний тип. Його патологічний психічний стан межує з надлюдськими можливостями. Такого враження А. Шніцлер, перехреснюючи сон і реальність, досягає за допомогою виразних стилістичних засобів. Письменник використовує особливу здатність людської свідомості і створює ілюзію взаємопереходу удаваної смерті як частини гри у реальність. Звідси – реальна загибель, що нагадує сон зі спогадами про дійсність.

Повість «Новела снів» – перша спроба художнього втілення теорії З. Фрейда. Тут відчувається «схематичність, драматургічна шаблонність». Змальовані тут віденські обивателі початку ХХ ст. щиро намагаються знайти у реальності порятунків від своїх незрозумілих сновидінь і сексуальних фантазій. Довірливі партнери безпосередньо і відверто розповідають одне одному про ті спокуси, які їх очікують на кожному кроці. Фінал повісті залишається відкритим. Незрозуміло, чи пробачить Альбертина своєму чоловікові його міські походеньки і що скаже Фрідолін про фрейдистські сновидіння Альбертини. Художня мета А. Шніцлера в цьому творі «прочитується» доволі легко: спонукати подружжя збагнути крихітність людських взаємин. Тут присутня роль відведено значенню «підсвідомого», а також вказано на безсумнівну важливість шлюбу.

Деталізоване зображення емоцій, почуттів, психіки загалом витворює цілісний, цілком новаторський позитивно-негативний образ. Кожне оповідання В. Винниченка та А. Шніцлера виглядає об'єктивним психологічним дослідженням, створює панорамну картину душевної біографії героя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначальною рисою прози В. Винниченка та А. Шніцлера є психологізм. Слід зазначити, що прозові твори названих авторів представлені жанровими різновидами, вказівку на які дають автори у підзаголовках: «оповідання», «з натури», «нарис», «лист», «казка», «ескіз» та ін. Сюжет у них ґрунтується на драматичному психологічному конфлікті, кількість персонажів – обмежена (письменники ніби створюють найбільш придатне тло для детального зображення внутрішнього світу головного героя). Цим пояснюється звуження описовості й посилена увага до внутрішніх психологічних конфліктів. Це також зумовлює вивчення подробиць поведінки, відтінків настрою та емоцій. Як А. Шніцлер, так і В. Винниченко створюють цілісну мотивовану психологічну характеристику з позицій суб'єктивного спостері-

гача і дозволяють читачеві давати свої моральні оцінки. Перспективним у подальшому вбачаємо зіставлення творів А. Шніцлера з прозою українських письменників кінця XIX – початку XX ст.

Список літератури:

1. Бродська О. О. Тема «межової ситуації» у новелі «Вмирання» Артура Шніцлера / Оксана Бродська // Ювілейний збірник наукових праць на пошану доктора філологічних наук, професора, академіка АН Вищої школи України Миколи Івановича Зимомрі / [упорядкування, наукова редакція О. Бабелюк, В. Лопушанський]. – Дрогобич, 2016. – С. 78-81.
2. Вебер Ю. А. Чехов и А. Шницлер («Дядя Ваня» и «Одинокий путь» / Юлия Вебер // Молодые исследователи Чехова. 5: Материалы международной научной конференции (Москва, май 2005 г.). – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 344-351.
3. Винниченко В. Краса і сила / В. Винниченко [упорядкув., авт. прим. П. Федченко; Авт. передм. І. Дзевєрін]. – К.: Дніпро, 1989. – 752 с.
4. Зимомря М. Творчість Володимира Винниченка та Артура Шніцлера: сутність художніх шукань / М. Зимомря, О. Бродська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Літературознавство. – 2012. – Вип. 36. – С. 225-229.
5. Коршунова Л. Артур Шніцлер і Зигмунд Фрейд: письменники і психологи у контексті австрійської культури: Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.03 / Л. Коршунова. – Івано-Франківськ, 2008. – 19 с.
6. Мацевко Л. В. Винниченко та І. Бунін: еволюція психологізму в малій прозі: Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.06 / Л. В. Мацевко. – Львів: нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2000. – 24 с.
7. Diersch M. Empiriekritizismus und Impressionismus. Über Beziehungen zwischen Philosophie, Ästhetik und Literatur um 1900 in Wien / Manfred Diersch. – Berlin: Rütten & Loening, 1977. – 314 S.
8. Fliedl K. Arthur Schnitzler im zwanzigsten Jahrhundert / Konstanze Fliedl. – Wien: Picus Verlag, 2003. – 384 S.
9. Schnitzler A. Gesammelte Werke in drei Bänden. Band I: Erzählungen / [herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hartmut Scheible]. – Patmos Verlag GmbH & Co. KG Artemis & Winkler Verlag, Düsseldorf und Zürich, 2002. – 927 S.

Бродская О.О.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ В. ВИННИЧЕНКО И А. ШНИЦЛЕРА

Аннотация

В статье сделана попытка исследовать проблему психологизма в творчестве Владимира Винниченко и Артура Шницлера на материале художественной прозы. Определенно своеобразие выражения внутреннего мира личности и психологического состояния в столкновении с внешним миром. Отражена психологическая мотивированность поступков личности, ее реакции, на окружающий мир и средства раскрытия внутреннего мира героя.

Ключевые слова: личность, межлитературные взаимодействия, новеллистика, импрессионизм, проза, поэтика.

Brodska O.O.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORIGINALITY OF PSYCHOLOGISM ARTISTIC EXPRESSION IN V. VYNNYCHENKO'S AND A. SCHNITZLER'S CREATIVE ACTIVITY

Summary

In the article an attempt has been made to investigate the problem of psychologism in the creative works of Volodymyr Vynnychenko and Arthur Schnitzler and is based on the materials of the peculiarities of the inner world of the personality and the psychological state in the contiguity to the external world.

Keywords: personality, literary interactions, novelistic, impressionism, prose, poetics.

УДК 373.091.33

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ УДОСКОНАЛЕННЯ ДІЯЛЬНІСНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Вайло К.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті здійснено історичний аналіз розвитку змісту шкільної освіти у 60-70-х роках ХХ століття. Виокремлено основні завдання шкільництва у досліджуваний період. Зроблено спробу розкрити досягнення та недоліки освітньої політики в зазначений період. Досліджено проблему впливу навчального матеріалу на вибір методів навчання. З'ясовано практичні аспекти застосування методів навчання з метою удосконалення діяльнісних можливостей учнів.

Ключові слова: метод, діяльність, навчання, учні, освіта.

Постановка проблеми. Проблема методів навчання завжди була, є і буде актуальною, оскільки школа у певний період розвитку освіти висуває свої вимоги до них. Це стосується перш за все удосконалення методики навчання в умовах сьогодення, а удосконалення методів навчання неможливе без вивчення та аналізу передового вітчизняного педагогічного досвіду. Історія української освіти та школи свідчить, що такий досвід був нагромаджений і може бути корисним сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми методів навчання присвячені роботи багатьох педагогів та методистів минулого століття, таких як З. Равкін, Б. Райков, Ф. Королев, А. Алексюк, В. Наталі, Є. Голант, М. Данилов, К. Ягодовський, Б. Всесвятський, Т. Корнейчик, М. Скаткін, С. Чавдаров та інші.

Частково проблема методів навчання розкрито у дослідженнях сучасних науковців: О. Антончук, Л. Вовк, О. Дона, Н. Коломієць, М. Рапаєвої, Т. Довженко, І. Колеснікової, В. Шовкового та ін. Однак сьогодні не здійснено цілісного історико-педагогічного дослідження, де в узагальненому вигляді було б представлено досвід використання певних методів навчання з метою удосконалення діяльнісних можливостей учнів.

Мета статті полягає у історичному аналізі змісту шкільної освіти та спробі з'ясувати застосування методів навчання у період 1960-1970-х років ХХ століття для удосконалення діяльнісних можливостей учнів.

Виклад основного матеріалу. 24 грудня 1958 р. було видано закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [3, с. 53]. У діяльність шкіл згідно цього закону було внесено низку змін. Замість обов'язкового семирічного навчання було здійснено перехід до обов'язкової 8-річної освіти для дітей віком від 7 до 15-16 років. Закон передбачав також організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з продуктивною працею дітей (вся молодь віком 15-16 років повинна була включатися у посильну суспільно-корисну працю).

Основним завданням школи відповідно до цього закону було те, що «середня школа була покликана готувати освічених людей, які добре знали основи наук і разом з тим були здатними до систематичної фізичної праці, виховувати у молоді прагнення бути корисною для суспільства, брати активну участь у виробництві ціннос-

тей, необхідних суспільству» [3, с. 55]. Вирішення цього завдання було важливою передумовою підвищення культурно-технічного рівня населення та успішної побудови нового суспільства.

Що стосується структури основних типів шкіл, то виглядала вона наступним чином: школи робітничої і селянської молоді (вечірні і заочні середні загальноосвітні школи) – це були школи, де працююча молодь, яка закінчила 8 класів, отримувала середню освіту і підвищувала професійну кваліфікацію протягом 3-х років. У середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням учні могли після закінчення восьмирічного навчання за 3 роки отримати повну середню освіту та професійну підготовку в одній із галузей народного господарства. У технікумах й інших середніх спеціальних навчальних закладах учні отримували на базі 8-річної освіти загальну середню і середню спеціальну освіту.

Практична реалізація закону забезпечила прогрес у розробці і реалізації політехнічної освіти і трудового виховання, поєднання навчання з працею учнів, що в свою чергу сприяло підготовці учнів до різного роду трудової діяльності.

Наприкінці 50-х років ХХ ст. діяльність органів народної освіти, керівників шкіл, вчителів була спрямована на удосконалення навчально-виховної роботи школи, на зміцнення її зв'язку з сім'єю та суспільством. Удосконалення навчально-виховної роботи школи означало і вдосконалення методів навчання: «Перебудова шкільної освіти вимагає змін не лише змісту, а й методів навчання в сторону всебічного розвитку самостійності та ініціативності учнів. Необхідно підвищити наочність навчання, широко використовувати фільми, телебачення і т. п.» [3, с. 51].

Постановою від 10 серпня 1964 р. [3, с. 218] було встановлено двохрічний термін навчання в середній школі на базі 8 класу замість трьохрічного. Школа стала 10-річною. Перехід середніх загальноосвітніх трудових шкіл з одинадцятирічного на десятирічний термін навчання, який був розпочатий з 1 вересня 1964 р., вимагав великої роботи по створенню нових навчальних планів та програм на найближчі роки, які би враховували важливі напрямки удосконалення змісту освіти. Необхідними були такі програми, на думку вчених, які би вводили школярів у світ сучасної науки, озброювали їх знаннями усього найбільш суттєвого. І у зв'язку з тим, що загальноосвітні предмети не могли дати учням необхід-

ні знання техніки та технології, практичні навички у користуванні з технічними засобами, у 1966 р. було прийняте рішення ввести в навчальні плани самостійний предмет – трудове навчання, завданням якого було забезпечення формування в учнів системи політехнічних знань, культури праці, стійких умінь на навичок. У тому ж 1966 р. була відмінена обов'язкова професійна підготовка в загальноосвітніх школах, яка не виправдала себе (лише незначний процент випускників йшли у виробництво за отриманим фахом) [4, с. 147].

Щодо питання, як забезпечити високий розвиток творчих сил і здібностей учнів, їх розумової активності, ініціативи і самостійності, більшість педагогів і психологів підкреслювала, що треба вдосконалювати існуючі методи та прийоми навчання і розробляти нові, бо, на їх думку, головні «внутрішні ресурси» педагогіки – у методах навчання. Модернізація методів тим важливіша, що в школі за останні десятиріччя склався такий погляд, що процес засвоєння спирається головним чином на слово вчителя і на наочність, а не на різноманітну самостійну діяльність учнів під керівництвом вчителя [1, с. 161].

Серед загальних методів, які використовували у 60-70-х роках ХХ ст. виділяли словесні (усний виклад матеріалу вчителем, бесіда, робота з книгою), наочні (демонстрація, екскурсії, самостійні спостереження) та практичні методи навчання (усні вправи, вправи з навчальними машинами, письмові, графічні, лабораторні, практичні роботи).

На основі загальних методів вчителі використовували також специфічні для різних предметів. Так при вивченні мов використовувався граматичний розбір речення, при вивченні літератури – коментоване читання, а при вивченні історії здійснювалася робота над історичним документом.

Названі методи повинні були забезпечити глибоке оволодіння основами наук, сприяти розвитку творчих сил учнів та перетворенню знань у дію. Однак для усвідомленого засвоєння знань потрібно було використовувати у єдності чуттєві образи, практичну діяльність та слово. Саме це і було основною закономірністю процесу навчання у школі у 60-70-х роках ХХ ст.

Вирішення завдань, які були поставлені перед школою на даний період, вимагало самостійної діяльності учнів. Вона була необхідною умовою для формування переконань, розвитку учнів, підготовки їх до практичної діяльності в умовах інтенсивного розвитку науково-технічної інформації.

Ступінь самостійності учнів залежав від мети заняття, змісту навчального матеріалу та підготовки учнів. Завдання вчителя полягало в тому, щоб ускладнювати роботу, враховуючи при цьому можливості самих учнів. Дослідження показали, що проведене на високому рівні труднощі заняття сприяло розвитку учнів та підвищувало ефективність навчання навіть у початкових класах. Самостійна робота ускладнювалася використанням окремих методів навчання. Під час викладу усного матеріалу вчитель пропонував учням оцінити факти та зробити власні висновки, визначити значення повідомленого для сучасності. Під час виконання лабораторних робіт за інструкціями школярі поступово переходили

до самостійної розробки окремих елементів експерименту [1, с. 162].

Для підсилення творчої діяльності учнів часто один метод замінювався іншим. При викладі нового матеріалу замість пояснення вчитель застосовував бесіду, в процесі якої учні самі робили певні висновки. Поряд з демонстрацією на уроці використовувалися власні спостереження в живому куточку, в природних умовах, на виробництві, тощо: «Для підготовки учнів до творчої діяльності вчителі зближали методи навчання з методами дослідження. Так передові педагоги залучали учнів до самостійних спостережень в природі та суспільному житті, до роботи над першоджерелами, проектною роботи, до перевірки отриманих результатів на практиці» [6, с. 204].

Вибір методів навчання даного періоду визначався перш за все цілями освіти. Політехнічна підготовка вимагала екскурсій на виробництво, оволодіння основами виробничої праці, а відповідно й використання конкретних методів.

Важливе місце при виборі методів мав і зміст навчального матеріалу. В різних науках використовувалися різні методи дослідження, що відобразилося і на методах навчання. При вивченні фізики і хімії важливе місце займали спостереження та досліди в лабораторіях, яких не було при вивченні історії. На заняттях історії учні проводили роботу над документами, чого не було в геометрії.

При виборі методів навчання вчителі враховували вікові та індивідуальні особливості учнів. У початкових класах використовували пояснювальне читання, а в старших – самостійну роботу над першоджерелами. Одну і ту ж теорему у слабшому класі пояснював вчитель, у сильнішому учні доводили її самостійно.

Для використання деяких методів навчання мали важливе значення матеріальні умови та оснащення школи. У великих культурних центрах, наприклад, проводилися екскурсії в музеї. Нестача лабораторного й іншого оснащення у низці шкіл ускладнювала, а інколи і взагалі виключала використання ефективних методів навчання. Тому основним завданням учителя, школи та суспільства було також належне оснащення школи.

Більшість методів використовувалася на всіх етапах процесу навчання, однак на різних етапах вони мали різну вагу. Демонстрація наочного матеріалу використовувалася для сприйняття нових знань, практичні роботи – для формування трудових умінь та навичок, графічні роботи – для закріплення та застосування знань. Бесіда використовувалася на всіх етапах навчального процесу.

Використання різноманітних методів було зумовлене тим, що жоден метод не відповідав вимогам, поставленим змістом навчання, метою виховання й іншими факторами. Потрібно також відмітити, що в одній і тій же ситуації вчитель міг використати різні методи, оскільки клас не був однорідним та й вчитель міг поставити інші завдання до уроку. Вчитель самостійно обирав методи для кожного класу, враховуючи при цьому його особливості, умови роботи, а також власні особливості, оскільки вчитель, який краще володів майстерністю розповіді чи лабораторною технікою, звичайно ширше використовував дані методи.

Важливим методом, який забезпечував засвоєння систематичних знань, був усний виклад матеріалу вчителем. Він давав можливість викласти знання в строгій системі, повідомляти нове, показати значення цього нового в повсякденному житті. Добре продуманий виклад матеріалу збуджував зацікавленість, а яскраве слово вчителя впливало на емоції учнів, підсилювало виховний вплив на них викладеного матеріалу. Однак усний виклад вимагав напруженої уваги. Вчитель часто не міг пристосуватися до темпів сприйняття окремих учнів. Не у всіх уява розвинута настільки, щоб сприймати все на слух. Тому усний виклад матеріалу часто поєднувався з бесідою або іншими методами і саме тому «усний виклад матеріалу супроводжує всі решта методи навчання і є важливим шляхом, який забезпечує засвоєння систематичних знань, науково обґрунтованих вмінь та навичок» [5, с. 122].

Основними видами усного викладу матеріалу, що застосовувалися у школах у 60-70-х роках ХХ ст. були розповідь, пояснення та шкільна лекція.

Для розповіді характерне використання яскравого переконливого матеріалу і «під розповіддю розуміється короткий послідовний виклад вчителем фактичного матеріалу, який належить до теми, що вивчається, опис того чи іншого факту чи події, в молодших класах – зміст якогось твору» [5, с. 121]. В розповіді використовувалися також аналіз та узагальнення, без цього вона б не забезпечувала засвоєння основ наук. Тривала розповідь близько 10 хвилин в молодших класах і до 25 хвилин в старших. Тільки за такої тривалості забезпечувалася увага учнів. Переважно розповідь використовувалася при викладанні гуманітарних наук. Все частіше вчителі запрошували на уроки ветеранів, новаторів виробництва, спеціалістів різноманітних підприємств, колгоспів та радгоспів. Часто вчителі разом із запрошеними готували питання, які підлягали висвітленню.

Поряд з розповіддю широко застосовувалося і пояснення, в результаті якого вчителі розкривали правила, поняття, закони. Пріоритетну роль в поясненні займали аналіз фактів та докази. Під час пояснення вчителі використовували записи, підрахунки, залучали учнів до відповідей на питання, виконання певних дій, до участі в роздумах та формулюванні висновків.

Участь учнів в поясненні наростала в міру переходу їх у старші класи. Так, на уроках геометрії вони доводили теореми, на уроках фізики – робили висновки із дослідів.

Пояснення вчителя мало деякі особливості на заняттях в шкільній майстерні, в навчальному цеху, на навчальній ділянці. Вчитель в основному пояснював сам характер роботи, яку потрібно було виконати, показував вироби, інструменти та прийоми роботи, попереджаючи при цьому про можливі помилки. Так, наприклад, коли учні прийшли працювати в майстерню, вчитель пояснює нову тему та проводить з ними контрольну бесіду про те, яким має бути зубило, для чого воно використовується [7, с. 21]. Таке пояснення називали вступним інструктажем й інколи його виділяли в окремий вид усного викладу.

У старших класах проводилися шкільні лекції, де вчитель викладав у послідовності якесь питан-

ня, в основі якого були одна-дві проблеми. Усі положення лекції обґрунтовувалися вчителем. Якщо порівняти шкільну лекцію з розповіддю та поясненням, то вона була більш складною формою викладу матеріалу, але й відрізнялася від лекції у вищому навчальному закладі. В середній школі викладався весь основний матеріал, що належав до одного з питань програми. Щоб забезпечити розуміння матеріалу, лекція інколи переривалася запитаннями до учнів і їхніми відповідями. Шкільна лекція тривала не довше, ніж один урок і закінчувалася короткою бесідою за її змістом.

Усний виклад матеріалу вчителем відповідав певним вимогам, що ставилися до змісту навчання: науковості, ідейності та зв'язку з практикою. Матеріал вчитель викладав на основі нових досягнень науки і культури, використовуючи при цьому дані, які ще не були включені у підручники, повідомляючи також про суперечності в науці. Повідомлений матеріал мав виховний вплив на учнів, оскільки він базувався на науковому розумінні дійсності, а вчитель своєю чергою поєднував виклад матеріалу з питаннями тогочасності, демонстрував значущість даного питання. Виклад матеріалу містив факти, практичний матеріал та інші докази, які спонукали учнів до узагальнення почутого.

У молодших класах вчитель повідомляв весь матеріал підручника, в середніх та старших учні засвоювали деякі факти в процесі самостійного читання. Обов'язковими для повідомлення вчителем були правила та закони. Під час усного викладу матеріалу вчителем використовувалося поряд з ілюстраціями стиснуте ділове мовлення, яке було характерним для таких предметів як математика, фізика, хімія, де досягалася ясність викладу за допомогою таблиць, діапозитивів, кінокартин.

Виклад нового матеріалу вчитель поєднував з попередніми знаннями учнів, вказуючи на тему чи основні питання. Якщо це було можливо, то він створював проблемну ситуацію. Вчитель чи навіть самі учні готували питання для обговорення, що допомагало зацікавити учнів, сконцентрувати їхню увагу. Зв'язок з попереднім матеріалом та проблемна ситуація створювалися під час бесіди.

Щоб виклад матеріалу дав необхідні результати, учні мали чітко уявити собі факти, що повідомлялися, зрозуміти загальні положення та докази, запам'ятати матеріал, щоби надалі використовувати його у своїй роботі. Це давалося учням нелегко, оскільки вчитель викладав матеріал безперервно. Важливою умовою, що сприяла ефективності усного викладу матеріалу, було повідомлення цілі, яке стимулювало мислення учнів та викликало задоволення у зв'язку з наближенням до неї.

Різними були думки педагогів щодо того, чи потрібно вести записи учням під час усного викладу. Одні вважали, що це веде до неграмотності, оскільки під час лекції учень не звертає увагу на орфографію. В молодших класах вчитель записував весь матеріал на дошці, а учні списували його.

Досвід показав, що в середніх класах саме за допомогою записів у зошити тем, формул, нових термінів, важливих назв, хронологічних даних, планів лекцій, розповідей учні краще засвоювали матеріал. Виділення суттєвого потребувало по-

стійної уваги та активної мислительної діяльності. Вчитель повторював матеріал неодноразово. Позитивний результат досягався, коли учні вели записи самостійно.

До словесних методів, який також часто використовувалися на уроках, належала бесіда, якою називали «...такий метод, при якому учні відповідають на питання вчителя, або висловлюються за їх змістом, а вкінці підводять підсумки» [6, с. 212].

Бесіда мала колективний характер в оволодінні знаннями, що зміцнювало увагу учнів, стимулювало мисленнєву активність, розвивало ініціативу, забезпечувало взаємне збагачення досвідом, створювало умови для систематичної самоперевірки.

Повідомлення нового матеріалу в ході бесіди потребувало великої затрати часу. Не всі учні встигали з класом, інколи учні запам'ятовували неправильні відповіді, а вчитель не завжди міг проконтролювати, як працює кожен. Тому бесіду часто поєднували з усним викладом вчителя та самостійною роботою учнів.

Бесіда мала також цілеспрямований характер: поглиблення набутих знань, розвиток здатності мислити, самостійно приходити до висновків, вчитися: «Бесіда як метод навчання стимулює виникнення в учнів самостійних питань і прагнення отримати на них відповідь. Потрібно заохочувати продумані питання з боку учнів, так як це є показником поглибленої роботи, вміння самостійно підійти до проблеми» [6, с. 214].

У середніх та старших класах часто проводили бесіди, в яких питання та обговорення були за ініціативою учнів. Під час таких бесід обговорювалися різноманітні явища природи. При цьому учні використовували матеріал з книг та журналів, документи, особисті спостереження. Вчитель активно втручався, коли учні відходили від теми, допускали помилки, які могли вплинути на результат навчання.

У старших класах користувалися популярністю навчальні диспути – словесний метод навчання, суть якого полягає в цілеспрямованому зіставленні різних поглядів на наукову чи суспільну проблематику з метою формування в учнів оцінних суджень, зміцнення світоглядних позицій. Основна їх функція полягала у стимулюванні пізнавального інтересу. Це були диспути про розвиток якогось району або підприємства, твори літератури чи письменників, значення якоїсь історичної події, відкриття, винаходу.

На відміну від бесіди при проведенні диспуту прихильники різних точок зору визначилися заздалегідь. Учні ретельно готувалися до диспуту, отримуючи також консультацію вчителя.

Диспути приносили велику користь та викликали зацікавленість учнів, якщо їх тема торкалася актуальних проблем. У проведенні диспутів учні були активними, коли були добре підготовленими, що вимагало великих зусиль, оскільки потрібно було відповідати на питання опонентів. Диспути сприяли активній самостійній роботі учнів. Вчитель, використовуючи цей метод навчання на уроці, лише контролював час і порядок виступів, слідував, щоб учні не відхилялись від теми, а в кінці підводив підсумки щодо теми та оцінював виступи. Оскільки підготовка диспутів займала багато часу, то проводилися вони нечасто.

Першочергове значення серед словесних методів навчання у 60-70-х рр. XX ст. мала робота з книгою. Перевагами книги було те, що в ній вміщено узагальнений досвід, нагромаджений людством, виклад систематичних знань та матеріал для самостійної роботи. Однак недоліком книги було те, що вона не відображала найновіших даних, не була пристосована до певних груп учнів: «Читаючи таку книгу, учень позбавлений допомоги вчителя, не чує виступів товаришів, і йому дуже важко виділити саме головне» [6, с. 214]. Тому роботу з книгою вчителі часто поєднували з іншими методами навчання.

Багато психологів та педагогів досліджуваного періоду (Б.П. Єсипов, М.О. Данилов, М.І. Кругляк, Н.Г. Дайрі та ін.) працювали над питанням, як навчити учнів самостійно працювати над підручником. Спочатку учні мали проглянути зроблені на уроці записи, згадати пояснення вчителя в класі і лише після того перейти до читання книги.

Вчителі намагалися зробити роботу з книгою цікавою для учнів. Вони передбачали завдання за підручником: усні та письмові відповіді на запитання, складання таблиць, діаграм, графіків, карт, виконання неважких практичних робіт (наприклад з фізики). Такі завдання були спрямовані на поглиблення знань і мали на меті засвоєння учнями програмного матеріалу.

Робота над першоджерелами проводилася в класі у 1-6 класах, а в 7-10 учні читали багато творів самостійно. Доступні документи і частини творів учні опрацьовували самостійно вдома.

У старших класах учнів привчали конспектувати чи складати розгорнутий план, що було важливим для засвоєння матеріалу, а також важливим елементом самоосвіти, оскільки саме робота над першоджерелами мала виробляти вміння робити доповідь, писати твори, готувати реферат на основі конспектів та планів.

Окрім словесних методів використовувалися вчителями на уроці і наочні, серед яких можна виділити демонстрацію, екскурсії, самостійні спостереження.

Демонстрація, якою називали «показ конкретних предметів, явищ і процесів в натурі або в зображенні» [6, с. 214], надавала можливість вчителю звернути увагу учнів на окремі сторони певного зображуваного об'єкта, зацікавити учнів, щоб вони могли осмислити спостереження та визначити його значення. Для виконання цього завдання демонстрація часто поєднувалася зі словом учителя та учнів. Під час демонстрації вчитель показував матеріал у вигляді ілюстрації або ж у русі, як показ діючих об'єктів, дослідів, кінофільмів та ін. Якщо учні мали познайомитися з об'єктом в цілому, то вчитель надавав перевагу натуральному предметові, а коли учні знайомилися з внутрішніми властивостями об'єкту, тоді демонстрація починалася з символічного зображення.

До розкриття сутності зображуваного вчителі залучали і учнів, що в свою чергу підвищувало їх спостережливість і пізнавальну активність. Учні повинні були, наприклад, повідомити про зміст ілюстрації, порівняти дві різні, зробити висновки з побаченого. Під час демонстрації все частіше у досліджуваний період почали використовувати патефон, магнітофон, радіо, які давали можливість учням в процесі вивчення іноземної мови

почути слово носіїв, порівняти з власною мовою, відмітити дефекти.

Демонстрації проводилися не лише в навчальних приміщеннях, а й на природі, виробництві, в музеях. У зв'язку з цим вчителі виділяли метод екскурсій, тобто показ якогось предмету чи явища у природній обстановці, на заводі, фабриці чи пришкольній ділянці. Екскурсії були засобом оволодіння систематичними знаннями лише в поєднанні з поясненням вчителя, використанням книги, практичними роботами та іншими методами.

Поряд з екскурсією проводилися самостійні спостереження учнів. Школярі вели спостереження самостійно або під керівництвом учителя, вивчали предмети та явища у розвитку. Учні спостерігали, наприклад, за різними рослинами, збирали матеріал щодо різних питань виробництва, вели свої записи і тоді на основі своїх спостережень робили висновки. Результати цих спостережень обговорювалися на уроках. А.М. Алексюк наголосив однак, що «можливості шкільних навчальних спостережень і експериментів завжди обмежені і через те їх потрібно доповнювати матеріалом підручника, інформаційним викладом учителя за допомогою розповіді, пояснення, шкільної лекції» [1, с. 189].

До практичних методів навчання, які широко застосовувалися вчителями у 60-70-х роках ХХ ст., належали різні види вправ, які мали формувати вміння та навички учнів. Це були усні та письмові вправи. Усні вправи давали можливість проводити роботу швидко, без затрат на техніку записів, а письмові роботи давали можливість виконувати більш складні завдання, перевіряти та покращувати зроблене, порівнювати його окремі елементи. Зоровий образ записаного сприяв закріпленню знань, вмінь та навичок. Виконання письмових робіт виховувало акуратність, розвивало спостережливість та підвищувало грамотність. При виконанні вправ вчитель користувався принципом від простого до складного. Де було можливим, він використовував також матеріал інших дисциплін, матеріал суспільної практики.

У досліджуваній період широкого розповсюдження набули коментовані вправи, тобто фронтальні письмові роботи всього класу з використання засвоєних знань, які супроводжувалися поясненнями коментатора до невеликих частин. Таке коментування привчало учнів поєднувати в процесі формування вмінь та навичок письмо з поясненням, з іншого боку, на відміну від попередніх пояснень до всієї вправи, яка включала низку правил, учні не забували їх та допускали менше помилок при виконанні вправ.

Велика увага приділялася також творчим роботам, які розвивали самостійність та ініціативу учнів. Творчі усні та письмові роботи проводилися перш за все при вивченні рідної та іноземної мови і літератури. З кожного року ці роботи набували все більшого значення і з інших предметів у тих вчителів, які систематично вчили учнів самостійно і з цікавістю оволодівати знаннями, творчо мислити і діяти.

Письмові твори виконувалися як в класі, так і вдома. Під час виконання творчих робіт вдома учні могли добре продумати тему, використати літературні джерела, провести додаткові спосте-

реження, відшліфувати роботу. При написанні творів учні мали опрацювати необхідний матеріал до теми, перевірити достовірність фактичних даних, забезпечити послідовність викладу, граматичну та орфографічну правильність, стилістичну чіткість і виразність, вибрати найбільш раціональний спосіб роботи.

На відміну від творів доповіді вимагали від учнів значної самостійності. Тема доповіді виходила за рамки програми. Матеріал був присвячений переважно якомусь питанню, при вирішенні якого учень відстоював свою точку зору. Учні виступали з питань науки і техніки, літератури і мистецтва, суспільного життя. Доповідь робилася усно, а доповідаючий при цьому використовував свій план, виписки, показував ілюстративний матеріал.

Близькими до письмових робіт були графічні роботи, які уточняли сприйняття, допомагали осмислити і закріпити знання, розвивали спостережливість. Вміння графічно зобразити матеріал було важливим для політехнічної підготовки. У практиці початкової та середньої школи широко використовувалися різноманітні графічні роботи: замальовки, виготовлення карт, креслень, схем, складання таблиць, діаграм та графіків, виготовлення плакатів, стендів, альбомів. Всі ці види графічних робіт привчали учнів до самостійної діяльності.

В окрему групу були виділені вправи з навчальними машинами. Були сконструйовані різні машини, які використовували в системі програмованого навчання і для засвоєння знань і навичок, для їх удосконалення, для врахування результатів. Машини фіксували відповіді, а вчитель ознайомлювався з ними. В більшості складних машинах була передбачена можливість виправлення помилки.

Лише складні електро-обчислювальні машини з тисячами відповідей могли допомогти в осмисленні навчального матеріалу, розвитку творчої активності учнів. Однак навіть у цьому випадку вони не могли замінити вчителя, який керував процесом навчання.

Типовим методом, який використовували при вивченні наук про природу були лабораторні роботи, як «...метод, завданням якого є безпосереднє вивчення учнями в шкільних умовах предметів та явищ природи за допомогою спеціального обладнання: мікроскопів, інструментів, вимірних приборів» [6, с. 231]. Практична діяльність учнів у процесі виконання лабораторних робіт озброювали їх вміннями та навичками політехнічного характеру, знайомила з методикою наукового експерименту, вчила поводитися з приладами та інструментами. Правильно поставлені лабораторні роботи розвивали спостережливість, пізнавальні здібності, виховували точність, культуру праці. Учні привчалися планувати хід операції, охайно поводитися з майном, працювати в колективі, долати труднощі.

Лабораторні роботи або передували вивченню теоретичного матеріалу, або виконувалися паралельно з його викладом. Проводилися вони як фронтально, так і індивідуально. На фронтальних заняттях всі учні класу мали однакове обладнання і виконували однакові роботи під керівництвом вчителя. При виконанні індивідуаль-

них робіт учні могли виконувати різні частини роботи в один і той самий час. Ці індивідуальні лабораторні завдання розвивали самостійність учнів та сприяли удосконаленню їх діяльнісних можливостей.

Проведення лабораторних робіт вимагало систематичного поповнення та ремонту обладнання. В передових школах був відмічений досвід роботи всього колективу по ремонту, поповненню та удосконаленню приладів, апаратів, посібників. Така робота прищеплювала учням технічні навички, сприяла політехнічній підготовці та виховувала позитивне ставлення до навчання.

З часом в навчальній практиці почали використовувати самостійні досліді поза школою, лабораторією, які мали на меті підтвердження вивчених закономірностей новими дослідями або накопичення матеріалу для нових узагальнень.

Практичні роботи проводилися у школах для озброєння учнів політехнічними вміннями та навичками, підготовки до праці. Суть їх полягала у виконанні учнями основних трудових операцій, які застосовували на виробництві. Вони виховували інтерес до техніки, виробництва, прагнення працювати раціонально, дбайливо ставитися до інструментів та матеріалів. Вони допомагали також орієнтуватися в деяких професіях. Практичні роботи широко застосовували на уроках праці,

машинознавства, електротехніки, в процесі суспільно-корисної праці учнів.

Свою дослідницьку діяльність учні розпочинали ще в молодших класах в живому куточку, або на навчально-дослідній ділянці. Працюючи на ділянці або фермі, учні перевіряли ту чи іншу систему агротехнічних заходів, здійснювали догляд за тваринами, боролися разом з працівниками за підвищення ефективності праці.

Така робота, незважаючи на усі труднощі, давала високі результати: підвищувалась зацікавленість, ініціатива і свідоме ставлення до навчання, зростав рівень підготовки учнів до трудової діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи вище сказане потрібно відмітити, що у 60-70-х роках ХХ ст. вчителі використовували різноманітні методи навчання для удосконалення діяльнісних можливостей учнів, оскільки використання окремого методу давало ефективніші результати для розвитку діяльнісних можливостей учнів лише у поєднанні з іншими методами навчання.

Перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку полягають у дослідженні використання методів навчання як чинника удосконалення діяльнісних можливостей учнів у 80-х роках ХХ століття.

Список літератури:

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид., перероб. і доп. / А. М. Алексюк – К.: Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. Народное образование в РСФСР / Под ред. М. П. Кашина и Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917-1973 гг. М., 1974. – 560 с.
3. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917-1973 гг. М., 1974. – 560 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
5. Очерки педагогики. Под ред. А. Г. Ковалева, А. К. Бушли, Н. В. Кузьминой, Изд-во Ленин. ун-та, 1963. – 312 с.
6. Педагогика. Курс лекций. Под общ. ред. Г. И. Щукиной и др. – М.: Просвещение, 1966. – 648 с.
7. Скаткин М. Н. О дидактических основах связи обучения с трудом учащихся / М. Н. Скаткин – М.: Учпедгиз, 1960. – 72 с.

Вайло Е.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация

В статье осуществлен исторический анализ развития содержания школьного образования в 60-70-х годах ХХ века. Выделены основные задачи школьного образования в исследуемый период. Сделана попытка раскрыть достижения и недостатки образовательной политики в указанный период. Исследована проблема влияния учебного материала на выбор методов обучения. Выяснено практические аспекты применения методов обучения с целью усовершенствования деятельностных возможностей учеников.

Ключевые слова: метод, деятельность, обучение, ученики, образование.

Vaylo K.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

APPLICATION OF TEACHING METHODS WITH THE AIM OF IMPROVING ACTIVE PUPILS' ABILITIES (HISTORICAL ASPECT)**Summary**

The current article analyzes the development of the content of school education in the 60-70-ies of the 20th century. The main tasks of school education were identified in the study period. An attempt was made to reveal the achievements and shortcomings of the educational politics in this period. It was investigated the problem of the influence of educational material on the choice of teaching methods. The practical aspects of the use of teaching methods with the aim to improve the pupils' activities are found out.

Keywords: method, activity, education, pupils, education.

УДК 821.112.2-2-84

**СЕНТЕНЦІЯ В КОМУНІКАТИВНІЙ СТРУКТУРІ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ
(НА ПРИКЛАДІ ДРАМИ ГЕТЕ «ІФІГЕНІЯ В ТАВРИДІ»)****Винар С.М.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

В статті розглядається сентенція як необхідна складова античної трагедії, а також драм, написаних на античний сюжет (на прикладі «Іфігенії в Тавриді» Гете). Аналізуються комунікативні функції сентенції, що сприяють розширенню рецептивних можливостей твору. Особлива увага зосереджена на зміні комунікативного вектора сентенції при іншій стилізації античного сюжету.

Ключові слова: драма, сентенція, комунікативна функція, рецепція.

Постановка проблеми. Використання сентенцій у художньому творі пов'язують у теорії літератури насамперед з драматичними жанрами та дидактичною літературою. Сентенція, що виникла на підставі пережитого досвіду, вдало втілила пережите в лаконічній і оригінальній словесній формі, набуває характеру своєрідної логіко-естетичної моделі щодо різних життєвих ситуацій. Велика смислова і естетична насиченість сентенції, органічно притаманна їй здатність «стискати думки», дозволяє їй стати найбільш економним і компактним способом збереження і передавання інформації. Тому вживання сентенцій спостерігається як в античній трагедії, так і в творах епічного і ліричного жанрів, зразках епістолярної і ораторської творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням природи сентенції, причин її функціонування у різних жанрах займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені-літературознавці. Так, зокрема, О.М. Фрейденберг [11], розвиваючи відому думку Аристотеля про те, що сентенція – це судження про всезагальне, повідомляючий смисловий фон, вважає сентенцію достатньо віддаленою від контексту твору у своєму змістовому аспекті, вставкою, не пов'язаною з контекстом. Зауважимо, що у задуваному дослідженні автор вживає синонімічно терміни «сентенція» і «гнома». Наприклад, у главі «Образ и понятие», присвяченій жанровій природі гноми, зазначається, що «гнома – продукт понятійної, узагальнюючої думки», вона створюється тоді, коли «одиничний, конкретний предмет набуває значення чогось

всезагального» [11, с. 434] (переклад мій – С.В.). Акцентуючи увагу на дидактичному характері сентенції, її етичному спрямуванні, О.М. Фрейденберг зауважує, що гномічність була властива елегії, яка повністю складалася із гном, а потім Софокл і особливо Есхіл застосовують її як медитацію етичного порядку у іншій жанровій формі – трагедії.

М.Л. Гаспаров [3, с. 691] притримується думки, що сентенція займає проміжне положення між фольклорним безіменним прислів'ям та індивідуалізованим авторським афоризмом, з гномою вона зближується при підсиленні філософського змісту.

При дослідженні вживання сентенцій у античних трагіків сучасні літературознавці опираються на точку зору Т.Ф. Зелінського [6], який пояснював їх частотність, зокрема у Софокла, смаками тодішньої публіки. На думку вченого, сентенція видається найбільш доречною в якості «заключного акорду» мови героїв, однак її вживання не обмежується тільки мовним епілогом, сентенції зустрічаються безпосередньо у мові героїв, у стихоміфії, у хорових піснях тощо. Пояснення цього факту вчений вбачає у загальній специфіці античної драми, для якої наявність сентенцій вважалася настільки ж характерною, як їх відсутність – для нової.

Львівський філолог-класик В.П. Маслюк, досліджуючи формування та розвиток теорії літератури на Україні в XVII – першій половині XVIII ст., вказує на її тісний зв'язок з античною теорією художнього слова. Вчений вважає, що

тільки завдяки збереженому трактату Аристора «Про поетичне мистецтво» у нас сьогодні є вичерпне уявлення про теорію трагедії у Древній Елладі. Саме на цьому трактаті і на Горацийевій поетиці «Про поетичне мистецтво» ґрунтується вчення професорів українських шкіл XVII – першої половини XVIII ст. (Ф. Прокоповича, М. Довгалецького, Г. Кониського та ін.) про драматичну поезію і передусім про трагедію. За їх твердженням, зауважує В.П. Маслюк, стиль трагедії має бути поважним і високим (*gravis et sublimis*), і що важливо, автор трагедії повинен дотримуватись у всьому принципу декоруму. Автори поетик вважають, що стиль трагедії повинен бути емоційним, насиченим тропами і словесними фігурами, різними сентенціями: «*Elocutio tragoediae debet esse tropis, figuris referta, plena affectuum*» [8, с. 139].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Для сучасного літературознавства з його зацікавленістю комунікативними можливостями художнього твору неабиякий інтерес може викликати питання інтерпретації сентенцій у площині комунікації, розгляд сентенції як своєрідного коду художньої комунікації, необхідного при рецепції твору.

Мета статті. Наші попередні розвідки були присвячені проблемі комунікативної ролі ремарок як паравербальних елементів драми, що «тісно пов'язані із мовними засобами вираження та спільно з ними реалізують комунікативне спрямування тексту» [1, с. 29]. Цього разу зосередимо увагу на специфіці сентенцій, присутніх у трагедії про Іфігенію Гете, на їх комунікативній багатоплановості та зміні комунікативного коду при різних стилізаціях античного сюжету.

Виклад основного матеріалу. Античні мотиви, що функціонували у світовій літературі протягом багатьох століть, посідають важливе місце і в сьогоденному літературно-художньому світі. Такою, зокрема, є легенда про Іфігенію та пов'язані з нею мотиви жертвовності й вибору. Цей міф набуває значущості практично у всіх великих літературних стилях: у класицистичній драмі, в драматургії Ж. Расіна, у драмі Й.В. Гете, у модерністичній драматичній сцені Лесі Українки «Іфігенія в Тавриді». Слушно зауважити, що вже в епоху Еврипіда відбувається «комунікативний злам усталеної рецептивної установки міфологічного образу» [2, с. 66]. Іфігенія не вмирає, вона врятована богинею і перенесена в Тавриду для того, щоб сприяти поширенню грецького культу богів на противагу варварському культу таврів. У результаті зміни культового стереотипу жертвоприношення таврів здійснюється перенесення акценту з архаїчної мотивації подій як невідворотної «волі богів» на гуманізацію грецької міфології (порятунок Іфігенії), про що згадує Е. Френзель [13, с. 362].

Таке комунікативне перекодування міфологічних образів прослідковується при різних стилізаціях античних сюжетів і цьому сприяють всі художні і лексико-семантичні засоби, які використовують автори. Звернемося до психологічної драми Гете «Іфігенія в Тавриді», що оцінюється критиками як вираження поетом відмови від штормерського бунту. Драма «Іфігенія в Тавриді» знаменує собою не тільки поворот

у світосприйманні письменника, але одночасно є втіленням основ нової класики в Німеччині. Як справедливо зазначив у своїй роботі С.В. Тураєв, «веймарський класицизм являє собою особливу паралель до французького, головною відмінністю якого було не сліпе наслідування правил трьох єдностей, а в першу чергу майстерність втілення етичного конфлікту, зображення Людини широким планом» [9, с. 89]. Подібна точка зору відповідала вимогам просвітителів, оскільки виняткове місце в літературі німецького Просвітництва посідала «проблема особистості, а на перший план висувалася ідея виховання людини» [12, с. 42]. Німецькі поети й прозаїки зверталися до минулого в пошуках естетичних зразків та ідеалів із метою покращення дійсності. Таким чином, античність і сучасність стають двома полюсами, в межах яких Гете втілює свій гуманістичний ідеал – гармонійної людини. Гете обирає спокійніший шлях для перетворення соціальної дійсності – результату можна досягти не лише бунтом, але й «тихим подвигом» Іфігенії, поступовим удосконаленням людства, людських характерів.

Щодо літературних джерел п'єси Гете, то основа її сюжету передається в цілому відповідно до античної писемної традиції: «Іфігенія в Тавриді» Еврипіда й «Агамемнон» Есхіла. У драмі Гете розробляє другу половину міфу, що дозволяє йому «змодельовати» ідеальний сюжет та апелювати до розуму й серця сучасників. Як зазначає сам драматург, він «бажав би цією постановкою порадувати деяких гарних людей і жбурнути в публіку кілька пригорщей солі» [7, с. 500]. Із останнім зауваженням пов'язана також зміна первісного прозового варіанту твору на віршований у 1787 р., що здавався йому такою естетичною формою, яка здатна надати матеріалу необхідну ауру й гармонію. Одночасно поетична форма давала можливість реалізації драми на театральній сцені.

Основна дія розгортається в цілому відповідно до протосюжету – «Іфігенія в Тавриді» Еврипіда, однак ідейна спрямованість і театральні вимоги епохи не могли не внести свої корективи. Поет усунув, наскільки це було можливо, втручання богів із сюжету. Вже не верховні боги, не надприродні сили, як це знаходимо у трагедіях Еврипіда, а характери, вияв їх душевного розвитку впливають на розв'язку. Гете максимально скоротив кількість діючих осіб, відмовився від хору, появив Афін у фіналі п'єси як «бога з машини» і від фурій (Ериній), ні як сценічних, ні як несценічних персонажів. Композиція й мова п'єси позначені впливом норм класицизму: драматург дотримується правил трьох єдностей, ієрархії персонажів і вимог гарного смаку. Однак, варто підкреслити, що кардинальному перегляду піддається не стільки композиційний план протосюжету, як сама концепція твору.

Рішуча перевага внутрішнього психологічного змісту над зовнішньою дією обумовлює у п'єсі перевагу ліричного елемента над іншими. Драма Гете складається з монологів, у яких персонажі розкривають свій душевний стан. Для цього ж в основному слугують і діалоги. Однак, навіть найсильніші почуття героїв – туга Іфігенії за батьківщиною, відчай Ореста – вирізняються стриманістю. П'єса насичена влучними вислова-

ми сентенційного характеру, властивими для античної класики. Це надає монологам і діалогам більшої розсудливості, узагальненості, символічного змісту. Сентенції також служать для поглиблення характерів, для переміщення акцентів на духовну, ідейну сферу.

У ситуаціях, коли героїня намагається вплинути на позицію іншого з допомогою поради, в якості одного із засобів переконання часто фігурує сентенція. Так, про правдивість, чесність Іфігенії, яка виходить переможницею з етичного конфлікту між обов'язками жриці та бажанням повернутися на батьківщину, свідчать такі її висловлювання: «...горе // Брехні! Не слобонить вона душі... // ... Брехня тривожить того, хто потайки її кує», «...чисте серце знає тільки втіху», «добро чинити намислу не треба» (Тут і далі текст Гете цитується із збереженням орфографії за відомим українським перекладом В. Ріленка, зробленим у 1895 році) [4].

Доповнюються сентенціями і монолог на початку твору, коли Іфігенія оплакує свою долю, роздумуючи взагалі над жіночою долею в її часи («...доля // Жіноча гідна жалю», «Яке-ж дрібне, нікчемне щастє жінки!») і далі, діалог з Аркасом, сповнений скорботи за батьківщиною («Чи-ж стане край чужий за вітчизну?»). Ця сентенція на відміну від більшості має форму запитання. Д. Мастронард [див.: 9, с. 111], розглядаючи сім типів риторичних питань у грецькій трагедії, відносить подібні вислови до сентенцій. Згідно його класифікації, це перший тип риторичних питань, коли саме питання по суті виступає ствердженням, той, хто запитує, намагається схилити партнера по діалогу до визнання самоочевидної істини. Тут можемо говорити про спрямованість на контакт між відправником інформації (адресантом) і отримувачем (адресатом) чи фатичну функцію (за Р. Якбсоном) сентенції як акту комунікації.

Життєва потреба Іфігенії – бажати добра іншим, приносити користь, у цьому – її розуміння свого обов'язку («Се не житеє ще дихати свободно», «Жите, що без хісна, то вчасна смерть», «Дрібниці легко никнуть з ока, що // Вперед глядить, як много ще осталося»). Іфігенія відкидає будь-яке насильство і кровопролиття. Як жриця, вона добивається відміни варварського звичаю – приносити чужоземців у жертву Артеміді («Кров не дасть ані щастя ні мира»), для неї невластивими є гордість і людське користлюбство («Ганять того, хто чваниться ділами»). Оскільки як судження, дане в узагальненій формі, сентенція набирає вигляду всезагального закону, то і різноманітні поради, пропозиції, накази etc., підкріплені сентенцією, набирають більшої вагомості.

Сентенційні вислови збагачують також мову інших героїв драми: Аркаса («Жіноче мудре слово може мужа // Далеко поведати!», «Хто неприхильний, тому не забракне // Ніколи слів оправдати себе»); Пілада («...веселість і любов то крила // До діл великих!», «Чи злий чи добрий, кождий достає // Заплату за діла свої», «Надмірна строгість то укрита гордість», «Вперед іти і на свій шлях зважати // Се перший з перших людський обов'язок», «Залізна // Рука конечности»).

Сентенція, яка зустрічається як у мові персонажів, так і в мові вісника, виконує тут роль коментаря: пояснює те, про що говориться в даний момент, поведінку героя, обставини, які склалися. Незважаючи на те, чи сентенція вимовляє вісник чи герой, який виконує роль оповідача, чи мова йде про події, які відбуваються одночасно з дією трагедії, чи про ті, які передували їм, прослідковується зв'язок сентенції з основною подією, про яку повідомляється. Зв'язок цей полягає у тому, що сентенція пояснює/інтерпретує подію. Але оцінка/інтерпретація не може порушувати об'єктивного стилю мови вісника чи героя, адже об'єктивність – одна із основних тенденцій епічного стилю.

Окрім референтивної комунікативної функції (центральною завданням сентенцій, як і більшості повідомлень, вважається орієнтація на контекст), необхідно враховувати й прояви інших функцій. При інтерпретації сентенції не варто обмежувати поняття інформації, яка отримується у результаті, лише когнітивним (пізнавальним) аспектом. Як видно з наведених вище прикладів, у кожному вислові можна знайти хоча би прихований натяк на ставлення героя до того, про що він говорить, а отже на експресивну функцію. Однак, свій коментар до подій, їх інтерпретацію/оцінку (тобто дещо суб'єктивне) оповідач може дати саме у вигляді об'єктивного судження, яким у першу чергу є сентенція. Таке функціонування сентенцій підпорядковане стильовій установці епічного тексту, орієнтації на об'єктивність.

Якщо сама наявність сентенцій у Гете, поряд з іншими художніми засобами (власні імена, топоніми), підсилює міфологічну конкретизацію драми, то їх змістовий аспект спрямований на створення образу Іфігенії, відмінного від її зображення в античності. Героїня Гете – втілення того ідеалу гуманності, який поет утверджував як найвищу моральну основу життя. Тут уже не покійна долі царівна (як у Еврипіда), вона досягає успіху не лише шляхом мирної протидії, а й завдяки високоморальним цінностям її душі, що надають їй сили протистояти. Відомо, що критики не завжди доброзичливо звертали увагу на протиріччя між античною формою і німецьким змістом цієї драми. Тут доречно згадати запропонований А.В. Драновим [див.: 5] термін естетичної дистанції, що полягає у дистанції між «горизонтом очікування» читача і «горизонтом очікування» твору. Ця дистанція як новий спосіб бачення стимулює творчу увагу реципієнта – від першочергового негативного сприйняття твору шляхом його поступової історичної трансформації до доброзичливого і не викликаючого заперечень.

Як ми бачимо, сентенції, поряд із численними діалогами і монологами, сприяють встановленню комунікативного зв'язку сцени із глядачем (чи драматичного твору із читачем). Оскільки сентенції мають «узагальнюючий характер і позаситуативну значимість», вони звернені як до учасників дії, так і до глядачів. І тут для встановлення комунікативних зв'язків з реципієнтом, як внутрішнім, так і зовнішнім, важливу роль відіграє фатична функція.

Таким чином, рецепція міфологічних сюжетів і художніх засобів, притаманних античній драмі, зокрема, сентенцій у Гете набуває певних змін.

У цьому випадку можна говорити про деяке переорієнтування комунікативної спрямованості речень «Іфігенії» Гете у площину актуалізованих для поета чинників і цінностей.

Список літератури:

1. Винар С.М. Ремарка як паравербальний елемент комунікативної структури драми // Науковий журнал «Молодий вчений». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – № 4.3(44.3). – С. 29-32.
2. Винар С.М. Комунікативне перекодування міфологічного образу (на прикладі Іфігенії) // Іноземна філологія. Випуск 122. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – С. 64-70.
3. Гаспаров М.Л. Сюжетосложение греческой трагедии // Новое в современной классической филологии. – М.: Наука, 1979. – С. 126-166.
4. Гете И.В. Іфігенія в Тавриї: драма в 5 діях / Вольфганг Гете; [пер. з нім. В. Ріленка]. – Львів: Наук. т-во ім. Шевченка, 1895. – 64 с.
5. Дранов А.В. Эстетическая дистанция // Современное зарубежное литературоведение. Страны Западной Европы и США. Концепции, школы, термины / А.В. Дранов. – М.: Интрада, 1996. – С. 166-167.
6. Зелинский Ф.Ф. История античной культуры / Ф.Ф. Зелинский. – СПб.: Марс, 1995. – 380 с.
7. Конради К.О. Гёте: Жизнь и творчество: в 2 т. / К.О. Конради; [пер. с нем. предисл. и общ. ред. А. Гугнина]. – М.: Радуга, 1987. – Т. 1. – 1987. – 592 с.
8. Маслюк В.П. Латиномовні поетики і риторики XVII – першої половини XVIII ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні / В.П. Маслюк. – К.: Наукова думка, 1983. – 236 с.
9. Теперик Т.Ф. Сентенция в различных элементах жанровой структуры трагедий Софокла // Взаимосвязь и взаимовлияние жанров в развитии античной литературы / Т.Ф. Теперик. – М.: Наука, 1989. – С. 96-112.
10. Тураев С.В. О немецком классицизме // Проблемы просвещения в мировой литературе / С. В. Тураев. – М.: Наука, 1970. – С. 84-92.
11. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейденберг. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. – 800 с.
12. Шарыпина Т.А. Проблемы мифологизации в зарубежной литературе XIX – XX вв.: Материалы спецкурса / Т.А. Шарыпина. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета, 1995. – 114 с.
13. Frenzel E. Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexicon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte / Elisabeth Frenzel. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag / 1962. – 670 s.

Винар С.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СЕНТЕНЦИЯ В КОМУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЕ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДРАМЫ ГЕТЕ «ИФИГЕНИЯ В ТАВРИДЕ»)

Аннотация

В статье рассматривается сентенция как необходимая составная античной трагедии и драм, написанных на античный сюжет (на примере «Ифигении в Тавриде» Гете). Проанализировано коммуникативные функции сентенции, которые способствуют расширению рецептивных возможностей произведения. Особенное внимание сосредоточено на изменении коммуникативного вектора сентенции при другой стилизации античного сюжета.

Ключевые слова: драма, сентенция, коммуникативная функция, рецепция.

Vynar S.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SENTENCE IN COMMUNICATIVE STRUCTURE OF DRAMA (ON THE BASIS OF GOETHE'S IPHIGENIA IN TAURIS)

Summary

In the article, sentence is considered as a necessary component of the ancient tragedy and dramas written on an antique plot (on the basis of Goethe's Iphigenia in Tauris). Also, the author makes an attempt to analyze communicative function of sentence, which helps to extent receptive possibilities of the text. The main attention is paid to changes in communicative aspect of sentence in another stylization of the ancient plot.

Keywords: drama, sentence, communicative function, reception.

УДК 821.161.2.09(092):37(477)(091)

ІВАН ФРАНКО ПРО ШКОЛУ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Вишнівський Р.Й.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті на основі вивчення й аналізу наукових праць, публіцистичних статей та художніх творів Івана Франка висвітлено його погляди стосовно ролі й значення школи у вихованні національної свідомості української молоді. Зосереджено увагу на недоліках тогочасної системи освіти, її недемократичності, авторитарному стилі управління, неналежному фінансуванні шкільництва державою, а також ролі вчителя у навчально-виховному процесі, важкому матеріальному становищі учителів, їхній юридичній безправності, національній дискримінації педагогів.

Ключові слова: Іван Франко, школа, освіта, виховання, учитель, українська молодь.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти виникає необхідність пошуку нових концептуальних засад української школи, що, своєю чергою, вимагає переосмислення історичного минулого задля врахування його ідей та здобутків сьогодні. У цьому запорука успішного розвитку суспільства, яке добре знає, шанує й творчо опановує досягнення своїх попередників, спадщина яких є вагомим внеском у скарбницю української та світової культури.

Особливо важливою в цьому контексті є літературно-педагогічна спадщина Івана Франка, висвітлення його життєвої позиції та ідейних переконань стосовно розбудови української школи, виховання молоді відповідно до потреб українського суспільства. Адже І. Франко належить до тих видатних постатей українського народу, який своїм інтелектом, ідеями і діями осмислював минуле і прокладав шлях у майбутнє. Його творчість – невичерпне джерело дослідження для майбутніх поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За роки відновлення державності України з'явилося чимало наукових праць сучасних дослідників, у яких розкрито погляди Івана Франка на окремі аспекти освіти й виховання молоді, розвитку шкільництва у другій половині XIX – початку XX ст. Так, педагогічні погляди І. Франка знайшли відображення в підручниках з історії педагогіки для студентів ВНЗ [1; 9; 13; 14; 15], а також у працях Г. Васяновича [3], М. Євтуха [6], О. Католи [8] та ін. Виховання національної свідомості у творчості І. Франка розглядає Л. Асауленко [2]; на змісті та методах навчання і виховання у творчості І. Франка акцентує О. Вишневський [4]; моральний аспект виховання школярів на основі казок І. Франка та семантики народних фразеологізмів висвітлює Г. Добролюба [5]; погляди Івана Франка на моральне виховання розглядає Н. Заячківська [7]; соціально-педагогічні погляди І. Франка з питань народної освіти аналізує Т. Логвиненко [12]; питання національно-освітнього ідеалу І. Франка крізь призму сучасних проблем освіти порушує Л. Рижак [17]. Однак цілісного дослідження з окресленої проблеми ми не виявили.

Мета статті – розкрити погляди Івана Франка стосовно ролі і значення школи у вихованні національної свідомості української молоді.

Виклад основного матеріалу. Літературно-педагогічна спадщина І. Франка охоплює понад сто

наукових, публіцистичних та художніх творів («Вісті з Галичини. Допис про Дрогобицьку гімназію», «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах», «Олівець», «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.», «Schönschreiben», «Наука і її взаємини з працюючими класами», «Борис Граб», «Емерик Турчинський» Посмертний спогад», «Наші народні школи і їх потреби», «Педагогічні невігласи», «Учитель», «Великі діяння пана Бобжинського», «Спомини із моїх гімназійських часів» та багато інших). Їх вивчення й аналіз дає підстави стверджувати, що саме школі письменник відводив чи не найважливішу роль у вихованні національної свідомості молоді, формуванні ідейних переконань, розвитку і збагаченні моральних якостей, нових життєвих установок особистості, вважав її найважливішим чинником демократизації суспільно-політичних відносин. «Адже ж з гімназій і шкіл реальних виходять всі ті мужі, котрі з часом стаються духовими провідниками і репрезентантами краю» [19, с. 103]. Покликання школи – забезпечити формування в учнів здатність «володіти своїм мізком» [19, с. 159], «впоїти дітям замилювання до науки», «заохочували до самостійного мислення», «збудити цікавість» [19, с. 28] й дати можливість пізнати радість від успіху в навчанні.

«Школа, – наголошує І. Франко, хоч і як важна та свята річ, все-таки є для людей, а не люди для школи» [18, т. 46. Кн. 2, с. 108]. Тому вона повинна забезпечити безперервний розвиток усіх природних здібностей кожного громадянина [19, с. 23]. У такій школі учні мають «одержати належне і всестороннє образование, мусять виробити всі свої тілесні і духові сили» [19, с. 161]. Водночас у своїх працях письменник гостро критикував тодішню систему освіти й виховання в гімназіях, завданням яких було виховувати «чесний, освічений характер», під яким розумілася вірогідна людина, що одержала знання переважно в галузі класичної філології. Вивчення давніх, мертвих мов, стародавньої літератури повинно було вбити в ній будь-який інтерес до болючих проблем сучасності. Середні школи, отже, і далі були покликані «затемнювати голови і обезсилити будучу думку у свого підростаючого покоління» [18, т. 46. Кн. 1, с. 420]. У школі намагались затерти всі живі риси, знищити будь-який зав'язок самостійного характеру, прогнати будь-яке бажання до самостійного мислення [19, с. 35].

Діяльність школи І. Франко порівнював з діяльністю політиків. «Школи, то так як і політика: тільки деякі, вибрані та покликані її роблять, нею кермуть, але всі люди чують їх роботу на своїй шкірі, платять за неї то грішми, то кров'ю» [19, с. 191].

Засуджуючи організацію освіти в середніх школах Галичини, порівнюючи їх з млинком, куди кладуть здорових дітей, а виймають покалічених [18, т. 26, с. 158], І. Франко писав, що школа не розвивала дитини, не привчала її до самостійної думки, а набивала в голови учнів «велике множество всякої січки» [18, т. 45, с. 191], перетворювала їх на склад готових формул. «Власна думка, власна духовна праця – ось у чім власна ціль гімназії», – неодноразово підкреслював І. Франко вустами вчителя Міхонського з оповідання «Борис Граб» [19, с. 159]. Тому педагог закликає докорінно змінити всю систему освіти відповідно до потреб часу.

У середніх школах, як і в початкових, «так само затемнюють розум робітника всякими катехізмами, фальшованою історією, навчанням зовсім непотрібних речей, а залишуванням потрібних. Науку подають в теперішніх школах не для того, щоб образувати і навчити робітника потрібному і людському знанню, але тільки на те, щоб виховати з нього підданого, щоб умовити в нього покірність теперішнім, несправедливим порядкам і утвердити його в темноті» [19, с. 58]. На переконання І. Франка, у результаті державної освітньої політики школа лише виховувала в учнів слухняність, терплячість, покірливість перед державою, віру в непохитність тогочасних порядків. Уряд при цьому «стискав усяку ініціативу, душив усякі прояви живої, свіжої думки та перетворював освітню справу на мертву формалістику, муку для тих, що вчили, і для тих, що були зневолені вчитися» [19, с. 219]. Тому І. Франко закликав небайдужу українську громадськість Галичини серйозно взятися за критику середніх і вищих шкіл, спільною працею докладати всіх зусиль, щоб українська молодь мала можливість здобути свободну і широку освіту, змінити усю її систему, що не відповідала духу і потребам часу [19, с. 104].

Варто наголосити, що основні освітні положення програми Русько-української радикальної партії, очільником якої був І. Франко, зокрема, містили: «якнайширший розвій автономії шкільної», суттєве покращення фінансування освіти, безкоштовна освіта для всіх типів навчальних закладів, державна підтримка для «доставлення спроможности образуватися незможним класам суспільним», докорінна зміна системи шкільного навчання, «щоби школи народні були улажені в напрямі реальним» [16, с. 12].

Водночас у статті «К истории просвещения в Галиции» І. Франко підкреслював, що ідеалом для тогочасного устрою зробилася школа, яка була б закладом для дисциплінування непокірних селянських умів і почуттів, втокмачувала б «мужикам» любов до «канчука» ..., щоб «освячений віками» порядок жодним чином не був порушений [18, т. 46. Кн. 2, с. 182].

З усіх провінцій Австро-Угорщини шкільництво Галичини фінансувалося найгірше. Зокрема, згідно з даними, які наводить І. Франко,

у 1881-1882 р. на утримання польських театрів виділялося у п'ять разів більше коштів, ніж на всю освіту українців [18, т. 44. Кн. 1, 189-190]. А в статті «Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.» учений підсумовує: «Край наш дивним способом належить до тих немногих країв на кулі земній, котрі з своїх спеціально краєвих, автономічних фондів ані одного цента не дають на середнє образovanje своєї молодіжі» [19, с. 104].

На низький рівень навчання в початкових школах вказує І. Франко у статті «Наші народні школи і їх потреби», де зі 100 учнів початкової школи заледве двоє вміли читати, хоча, згідно з його даними, витрати на утримання початкової школи становили близько 600 зл. р. на рік. «За 600 ринських можна би найняти і удержати приватного вчителя, котрий би без усякого парадусу вивчив десятеро дітей читати і писати і без школи», – обурюється автор [19, с. 194]. Порівнюючи Галичину із Францією, «котра трохи ліпше розуміється на шкільнім ділі», І. Франко іронізує: «Ми маємо або півтретя рази замного дітей таких, що ходять до школи, або для тих дітей півтретя рази замало шкіл», не говорячи вже про сотні тисяч тих дітей, «котрі в своїм житті бачать школу хіба в містечку або в переїзді через яке сусіднє село» [19, с. 192-193].

Шкільна система, зазначає І. Франко у статті «Ученицька бібліотека в Дрогобичі», немов навмисне розрахована на те, щоби зробити і найбільш здібного учня «туманом, недоумком» [19, с. 35]. Учні подають «наймертвіші писма наймертвіших авторів і то звичайно в гомеопатичних дозах та притім старається оскільки мож утруднити му їх розуміння, забарикадувати всякий здоровий сенс різними граматичними, метричними та естетично-формальними дурницями, щоб тільки, борони Боже, ученик не засмакував чистої керничної води, п'ючи раз у раз або брудну або переварену!» [19, с. 35 – 36].

І. Франко підкреслює, що в школах навчальний матеріал подавався вибірково, безсистемно, без будь-якого зв'язку, і це «томить пам'ять, нівечить охоту та й затемнює характер самої науки...» [18, т. 45, с. 187].

Варто зазначити, що І. Франко досить негативно відгукувався про освіту в класичних гімназіях, яка складалася з граматики, словників, дешевих популярних довідників, писемних вправ зазвичай з класичних мов «і тому подібних квіточок, що прикрашають шлях нашого молодого покоління» [19, с. 185]. «В наш час, – підкреслює мислитель, – присвятити 8 років юнацького життя духовним качанням, стрибкам і обертам, які ... викликають в мисленні учнів скоріше видимість ґрунтовності, ніж справжнє заглиблення в предмет – це іграшка дещо занадто коштовна навіть для мільйонерів» [19, с. 186].

Незадоволений І. Франко і станом освіти у вищій школі. «Стан студій на університеті Львівським, – підкреслює педагог, – такий низький та общипаний, як може на жаднім університеті в цілм світі; студент може пройти весь університет, займатися спеціально літературою, а не чути навіть імен Данте, Шекспіра, Кальдерона та Рабле» [10, с. 3; 11, с. 1]. Українська молодь, за словами І. Франка, виходила з університетів неосвіченою і темною в загальнолюдських спра-

вах, позаяк навчання в них зводилося до механічного «затвердження ad hoc стільких-то параграфів, регул чи формулок, щоб здати екзамен і одержати на його підставі таке-то місце, по чім, очевидно, ті параграфи, регули та формули, не переварені і не присвоєні, випадають з голови з виїмком тих, котрі опісля зустрічаються в службовій практиці» [18, т. 46. Кн. 2, с. 167-168].

І. Франко висловлював своє негативне ставлення і до шкільних програм, планів, інструкцій, які ігнорували індивідуальну думку вчителя, його педагогічну самостійність [19, с. 212]. Так, у статті «Великі діяння пана Бобжинського» він зазначає, що інструкції не узгоджувалися з навчальними планами, а навчальні плани – з підручниками; що ні інструкції, ні навчальні плани, ні підручники не складалися практично підготовленими і досвідченими вчителями народних шкіл; що думки народних вчителів при їх складанні не запитували. Учителя навіть не дозволялося говорити про їхні недоліки, вони могли тільки хвалити [19, с. 212]. Навчальні ж програми повинні враховувати досягнення науки, втілювати виховний потенціал, не містити надто ускладненого і другорядного матеріалу, формувати і розвивати творчі вміння та здібності учнів.

Одним з головних недоліків тогочасного устрою середніх шкіл І. Франко вважав їхню адміністративно-поліцейську діяльність, яка ніколи не повинна доручатися педагогам. Критикуючи систему навчання й виховання в школах Галичини за її антидемократичність, він констатує: «шкільне навчання в самім зароді затруєне конфесійними, політичними та національними пересудами, де свободна критика вилімінувана (*виключена*) з виховання, де панує... навчання для хліба, для кар'єри, тісне та далеке від ... широкої гуманності» [18, т. 45, с. 408]. Учні повинні були хвалити тільки ті думки і підручники тих авторів, які вивчалися в школі, їм заборонялося ставитися до них критично, читати будь-які книжки, крім шкільних і взятих зі шкільної бібліотеки. Тому, характеризуючи навчання в Дрогобицькій гімназії, І. Франко із сумом резюмує: «Гімназія Дрогобицька, колись оживлена, весела, хоть, розумієся, не без плямок – тепер представляє «мерзость запустіння». Понуро, скучно йде наука – молоді люди виходять з неї або чистими недумками, або передчасними практиками та егоїстами» [19, с. 31]. А більшість учнів Львівської гімназії, за словами І. Франка, навчалася «серед такої нужди, про яку в інших краях гімназіяльна молодіж не має поняття» [20, с. 130].

Глибоко усвідомлював І. Франко вирішальну роль учителя у школі, виступав на захист його прав, позаяк «учителем школа стоїть, коли вчитель непотрібний, не приготовлений, то і школа ні до чого» [19, с. 194]. Так, він вказує, що злиденне життя вчителя убиває в ньому «всяку гадку», робить його «бездушною машиною». За всією його діяльністю уважно стежать «і війт, і священик, і члени ради шкільної місцевої, і інспектор, і рада шкільна окружна, і дідич, і арендар, і жандарм, як-то кажуть, і баба і ціла громада» [19, с. 194].

Справедливо критикував І. Франко віце-президента крайової шкільної ради М. Бобжинського за те, що система освіти в Галичині під час його керівництва була антидемократичною й антиукраїнською. Учитель «не має права на власні бажання, характер, переконання;... його становище – беззахисне, ... кожий вважає себе покликаним контролювати його, кожий може розпоряджатися його долею» [19, с. 213]. Такий постійний нагляд і тиск, коли над ними стоять «десять властей і не властей», призводили до того, що кращі вчителі просто залишали школу. Тому І. Франко вимагав створити для вчителя відповідні матеріальні умови, удосконалити його підготовку, зменшити кількість наглядачів. «Добрих учителів, – зазначає він, – треба, по-перше, добре самих вивчити, ... а по-друге, треба їм добре заплатити... Та й сього не досить: доброго учителя треба також поставити в такі умови, щоби він міг щось добре зробити, ... щоби над учителем було менше старшини» [19, с. 194]. Водночас письменник пропонував залучати громаду, яка б мала «презентувати вчителя», а також створити «місцевий комітет шкільний», який би опікувався управлінням школою. І. Франко також домагався, щоб учитель міг виходити за рамки шкільної програми, мав право на певну свободу, без якої «його робота дуже часто буває тільки тяжкою панщиною, без замилювання і без пожитку» [19, с. 195].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі розглянутого робимо висновок, що у літературно-педагогічній спадщині І. Франка чільне місце посідає питання ролі і значення школи у вихованні національної свідомості української молоді. У своїх численних працях письменник вказував на недоліки тогочасної школи та державної політики в галузі освіти: обмежений доступ українців до гімназій та університетів, неналежне фінансування шкільництва державою, недемократичність системи освіти, її адміністративно-поліцейську діяльність, авторитарний стиль управління тощо; застосовування методів схоластики і зубрячки і жорстокої дисципліни в школі, важке матеріальне становище учителів, їхню юридичну безправність, національну дискримінацію педагогів тощо. Натомість письменник наголошував, що уся діяльність школи має бути спрямована на формування у дітей і молоді світоглядних ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє. Школа покликана також плекати національний дух, формувати почуття обов'язку, гідності й патріотизму, залучати молодь до вивчення історичного минулого свого народу, усвідомлення свого коріння, закладаючи тим самим національні світоглядні засади, що є головними критеріями національної ідентичності.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є погляди І. Франка стосовно ролі і значення Церкви у вихованні української молоді, змісту та методів виховання дітей у сім'ї, а також внесок ученого в розвиток методики викладання літератури.

Список літератури:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / Любов Вікторівна Артемова. – Київ: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Асауленко Л. Виховання національної свідомості на основі творчості Т.Г. Шевченка та І.Я. Франка / Л.М. Асауленко // Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – 2008. – № 56. – С. 82-87.
3. Васянович Г. Педагогічні ідеї Івана Франка (присвячується 150-річчю з дня народження Каменяра) / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2006. – № 3. – С. 117-128.
4. Вишневський О. Зміст і методи виховання у педагогічних поглядах Івана Франка / Омелян Вишневський // Педагогічні етюди: Аналітичні матеріали, концепції, публіцистика, інтерв'ю. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 161-168.
5. Добролюбова Г. Моральний аспект виховання школярів на основі казок Івана Франка та семантики народних фразеологізмів / Галина Добролюбова // Гуманітарні науки: науково-практичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 56-60.
6. Євтух М. «Учителем школа стоїть...» До 150-річчя від дня народження Івана Франка / М.Б. Євтух // Педагогічна газета. – 2006. – № 10. – С. 1, 3.
7. Заячківська Н. Погляди Івана Франка на моральне виховання (за збіркою «Мій Ізмарагд») / Надія Заячківська // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 року). – Львів: Видавн. центр Львів. національного університету імені Івана Франка, 2010. – Т. 2. – С. 967-977.
8. Катола О. «Школа для життя, а не життя для школи»: педагогічні погляди Івана Франка (за матеріалами галицьких періодичних видань) / Ольга Катола // Зб. праць Науково-дослідного центру періодики. – Львів: НДЦП, 2007. – Вип. 15. – С. 82-87.
9. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник / М.В. Левківський. – К.: ЦНЛ, 2003. – 360 с.
10. ЛННБ імені В. Стефаника, відділ рукописів. – Ф. 29 (Михайло Возняк). – Од. зб. 126. – Стаття М. Возняка «Остання спроба [народу] ввести Франка до парламенту». – 27 арк.
11. ЛННБ імені В. Стефаника, відділ рукописів. – Ф. 29 (Михайло Возняк). – Од. зб. 738. – І. Франко [рукопис без заголовку] про гімназійних учителів. – 2 арк.
12. Логвиненко Т. Соціально-педагогічні проблеми у науковій спадщині Івана Франка / Т. Логвиненко // Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ ім. Івана Франка. Серія: Педагогіка. – Дрогобич: Вимір, 2006. – Вип. 13. – С. 4-13.
13. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К.: Знання, 2006. – 447 с.
14. Мосіяшенко В.А. Історія педагогіки України в особах: Навчальний посібник для вищ. пед. навч. закладів / В.А. Мосіяшенко, О.І. Курок, Л.В. Задорожна. – Суми: Університетська книга, 2005. – 266 с.
15. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: підручник / Під заг. ред. А.М. Бойко. – К.: Професіонал, 2004. – 578 с.
16. Програма Русько-української радикальної партії / Українська суспільно-політична думка в 20-столітті. Документи і матеріали: В 3 т. – Т. 1. – Мюнхен: Сучасність, 1983. – С. 9-13.
17. Рижак Л. Національно-освітній ідеал Івана Франка і сучасність / Людмила Рижак // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 року). – Львів: Видавн. центр Львів. національного університету ім. Івана Франка, 2010. – Т. 2. – С. 918-924.
18. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К.: Наук. думка, 1976-1984.
19. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / За ред. О. Дзверіна. – К.: Рад. школа, 1960. – 299 с.
20. Франко І.Я. Руська гімназія у Львові // ЛНВ. – 1899. – Т. 7. – С. 129-130.

Вышневский Р.И.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ИВАН ФРАНКО О ШКОЛЕ КАК ИСТОЧНИКЕ ВОСПИТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ УКРАИНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье на основе изучения и анализа научных трудов, публицистических статей и художественных произведений Ивана Франко освещены его взгляды относительно роли и значения школы в воспитании национального сознания украинской молодежи. Сосредоточено внимание на недостатках тогдашней системы образования, ее недемократичности, авторитарном стиле управления, ненадлежащем финансировании школ государством, а также роли учителя в учебно-воспитательном процессе, тяжелом материальном положении учителей, их юридической бесправии, национальной дискриминации педагогов.

Ключевые слова: Иван Франко, школа, образование, воспитание, учитель, украинская молодежь.

Vyshnivskiy R.Y.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

IVAN FRANKO'S IDEAS ON SCHOOL AS A SOURCE OF EDUCATION OF UKRAINIAN YOUTH NATIONAL CONSCIOUSNESS

Summary

The article is based on the study and analysis of Ivan Franko's scientific works, journalistic articles and literary works in which his ideas on the role and importance of school in the education of youth national consciousness are considered. Our attention is focused on the drawbacks of the education system of that time, its undemocratic character, authoritarian style of governance, inadequate funding of schooling by the state, as well as the role of the teacher in the educational process, teachers' difficult financial situation, their lawlessness, and national discrimination against teachers.

Keywords: Ivan Franko, school, education, teacher, Ukrainian youth.

УДК 37.091.313:81'243

ЗМІСТ ТА СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Волошанська І.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розкрито зміст та специфіку застосування методу проектів при вивченні іноземної мови. Доведено, що застосування проектних завдань сприяють вивченню мови та розвивають індивідуальні особливості учнів та студентів. Подано класифікацію проектної методики: груповий проект, міні дослідження, проект, що базується на використанні літератури. Розкрито зміст інформаційних, дослідницьких, ігрових, творчих та практичних проектів. Проаналізовано завдання, схеми та етапи проведення проекту для вивчення іноземної мови. Виявлено сприятливі для виконання проектних завдань психологічні умови. Наведено критерії для оцінювання проектних завдань. Вказано на можливості ефективного застосування проектної методики на заняттях іноземної мови.

Ключові слова: метод проектів, іноземна мова, навчання, завдання, етапи, учень, вчитель.

Постановка проблеми. Проблема застосування методу проектів є надзвичайно актуальною з огляду на мету освітнього процесу, що передбачає виховання вільної, самостійної, всебічно розвиненої особистості. Проектний метод допомагає застосовувати знання з різних предметів, робити власні висновки, розвивати власні ідеї та отримувати практичні навички. До його використання звертаються вчителі різних предметів, але особливо актуальним є виконання проектних завдань на уроках іноземної мови.

Моделювання життєвих ситуацій, виконання завдань, пошук інформації стимулюють розвиток творчих здібностей учнів та студентів, сприяють мимовільному запам'ятовуванню лексичного та граматичного матеріалу. Проектний метод дає змогу проявити себе, свою індивідуальність за допомогою використання іноземної мови. Пошукова робота та вирішення завдань сприяє індивідуальній роботі, роботі у співпраці, розвиває вольові якості, готує до подолання труднощів, перетворюючи іноземну мову на засіб самовираження та комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі проектної методики на заняттях іноземної мови присвячено праці Н. Абишевої, В. Александрова, Н. Бориско, Т. Душеїної, С. Естера В. Кілпатріка, Н. Кондратової, О. Моїсєєвої,

І. Олійника, О. Пата, Є. Полата, Р. Райба, З. Ступчик, Г. Томаса, Д. Фред-Бута, С. Хейнса, С. Щербіної та ін. Ці науковці та педагоги займалися вивченням особливостей методу проектів, розробленням вправ та методичних моделей проектного навчання. Залишається мало досліджень, присвячених перевагам використання проектних завдань та питанню підвищення мотивації до вивчення іноземних мов з їх застосуванням.

Метою статті є розкрити зміст та специфіку методу проектів, вказати на можливості їх успішного застосування учнями та студентами при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Англійські фахівці з методики викладання іноземних мов Т. Блур і М.Дж. Сент-Джон виокремлюють три основні види проектів: груповий проект (проводиться усією групою, однак кожен студент вивчає певний аспект обраної теми), міні дослідження (полягає в проведенні індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю), проект, що базується на використанні літератури та роботи над нею (це читання на вибір теми та індивідуальна робота над нею).

Вважаємо, що ці види проектів максимально розвивають творчість особистості, її можливості для саморозвитку, самореалізації, для виявлення власних ідей. Звісно, така методика при

вивченні іноземної мови буде ефективною, якщо мовні ситуації, в яких проекти презентуються, будуть максимально наближеними до реальних умов спілкування. Важливою умовою є самостійність учнів чи студентів при виконанні завдань, однак у них повинні бути сформовані необхідні лексичні та граматичні навички для виконання певних цілей. Завдання повинні бути послідовними, відповідати темі та меті проекту. Метод проектів можна застосувати як в класній, так і в позаурочній роботі. Для успішної організації позакласних проектів важливим фактором є мотивація учнів, заохочення і т. д.

Отже, метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення нового продукту учнем під контролем вчителя [4, с. 225]. Проектні завдання сприяють індивідуалізації при вивченні іноземної мови, удосконалюють навички культури міжособистісного спілкування та співпраці, дають можливість учням та студентам самостійно організовувати та контролювати процес навчання, вільно виражати свої власні думки, почуття, брати відповідальність за виконану роботу та досягнення у навчанні. Учні мають змогу самостійно обирати джерела інформації та літературу, вирішувати, яким способом презентувати опрацьований матеріал.

Вчені виокремлюють різні проектні дослідження: теоретичні дослідження; відео-екскурсійні навчальні дослідження; вільні та керовані діалоги (так звані Аристотелівські та Сократівські бесіди); евристичні бесіди; захисти науково-дослідницьких робіт, наукові звіти (виступи, доповіді, статті, реферати, конференції, круглі столи).

Вважаємо доцільним для використання на заняттях іноземної мови проекти, запропоновані у праці О. Цимбала: інформаційні (учні вивчають, аналізують та використовують у проектах інформацію), дослідницькі (виділяють завдання, проблему дослідження, його мету та методи їх розв'язання), ігрові (учні чи студенти виконують ролі у певних комунікативних ситуаціях), творчі (створення есе, вірша, написання казки чи оповідання, малювання малюнку з описом), практичні (створення газети, Web-сторінки, оформлений стенду) [7, с. 21-23].

Важливе місце у навчанні займає психологічний клімат. Актуальність цієї проблема висвітлено у наших працях [2; 3] та у працях інших вчених, серед них виокремимо В. Александрою, С. Хейнса, Д. Фред-Бута. Адже лише у вільному спілкуванні народжується вільна, свідомо та розвинена особистість.

Проаналізувавши праці вчених, ми можемо стверджувати, що однією з найважливіших умов успішного уроку з іноземної мови є атмосфера спілкування між учнями чи студентами, а також те, як вони себе почувають, спілкуючись з наставником. Під час спілкування відбувається не лише розповідь чогось, а висловлення думки, ставлення до предмета спілкування. За таких умов формуються добре ставлення до світу та оточуючих. Заняття та завдання повинні мати розвиваючу, виховну та пізнавальну мету. Послідовність та посильність виконання завдань є однією з найважливіших умов, адже учень повинен

відчувати свою здатність виконувати завдання самостійно та самонавчатись. На заняттях варто залучати різні види навчання, чим більше організм чуттів бере участь у запам'ятовуванні, тим краще. Особливість уроку іноземної мови полягає ще й в тому, що це не окрема самостійна одиниця навчального процесу, а складова інших занять. Тому треба складати такий тематичний план, в якому буде відображено інші заняття. І основне, на нашу думку, заняття треба планувати так, щоб учень чи студент був активним, діяв самостійно і проявляв свою творчість.

Цілями використання методу проектів на уроках іноземної мови є показати вміння учнів чи студентів використовувати на практиці свій дослідницький досвід, проявляти зацікавленість до дослідженої теми, збагачувати знання про неї, виявляти рівень володіння англійською мовою, вдосконалювати рівень освіченості та розвитку [5, с. 15].

Готуючись до заняття з іноземної мови за проектною методикою, керівник повинен користуватись певною схемою. З. Ступчик виділяє такі етапи:

- підготовка до проекту (ретельне вивчення індивідуальних здібностей, інтересів кожного учня; вибір теми проекту, формулювання проблеми);
- організація учасників проекту (формування груп учнів);
- виконання проекту (пошук нової додаткової інформації, її обговорення та документування);
- презентація проекту (захист власного проекту, виступ перед іншими учнями);
- підведення підсумків проектною роботи [6, с. 44].

Увага до проблематики проектного навчання знайшла відображення у працях С. Щербина [8]. Автор, проаналізувавши роботи таких відомих англійських вчених, як Д. Фред-Бута [9], С. Хейнса [10] та інших зазначає, що проектна робота розглядає результат як невід'ємну частину процесу через його корисність. Тобто проект впливає на оцінку навколишнього світу та самооцінку студентів, а також пропонує подальші шляхи і теми для обговорення і вивчення [9, с. 46].

С. Щербина виділяє три етапи проектного навчання [8]. У першому етапі виділяють основне питання та обговорюють можливі варіанти вирішення. Студенти та викладач обговорюють зміст і межі проекту, роблять припущення стосовно мовних труднощів, які можуть виникнути в зв'язку з цим. Обговорюються можливі теми інтерв'ю, джерела одержання інформації (друковані видання, теле- і радіопередачі). Автор вказує, що варто приділяти увагу одержанню даних в усній і письмовій формі. Незалежно від джерела (енциклопедії, журнали, усні і письмові звіти) вся інформація повинна відноситися до змісту дослідження. Оскільки студенти ознайомлені з проблемою досліджуваного питання, виділення й обробка елементів тексту виконується ними самостійно з наступним обговоренням у групі.

Другим етапом, виділеним у роботі С. Щербина, є матеріали по темі, обговорення отриманих результатів. На цьому етапі студенти проводять інтерв'ю, здійснюють записи, збирають друкований і наочний матеріал. Учні та студенти комбі-

нуватимуть і використовуватимуть навички читання, письма, говоріння та аудіювання в умовах справжніх ситуацій. Під час даного етапу реалізуються деякі додаткові уміння: розпізнавання елементів мови (лексика, синтаксис), формулювання гіпотез про зміст повідомлення (прогнозування) та перевірка.

С. Щербина виділяє кілька видів роботи:

- групові завдання, спрямовані на збір матеріалів. Студенти можуть працювати індивідуально, у парах або групах, в аудиторії та за її межами. Завдання можуть включати проведення досліджень, інтерв'ю, пошук даних по темі;
- оформлення письмових матеріалів – анкет, карт, необхідних для збору даних;
- пред'явлення інформації – читання записів і пояснень, що стосується наочного матеріалу, дискусії;
- оформлення результатів проектної роботи з активним використанням дискусії, уточненням отриманих результатів.

Під час розробки проекту автор рекомендує користуватися принципом адекватності основних видів завдань, враховувати позитивний вплив різних видів мовленнєвої діяльності один на одного при вивченні іноземної мови.

На третьому етапі С. Щербина виділяє представлення отриманих результатів. Це може бути дискусія чи обговорення. Викладач коментує зроблений проект, студенти аналізують здійснену ними роботу, самостійно оцінюють отриманий результат. Основною частиною цього етапу є кінцева презентація. Це може бути усна презентація, газета, карта, відеозапис [8, с. 520-521].

Цікавою для використання проектною методикою на заняттях іноземної мови вважаємо працю В. Александрова. Значне місце у її роботі займають вправи пошукового та дослідницького характеру. Виокремимо декілька вправ, які можна з успіхом застосовувати для навчання іноземної мови: 1. Розкажіть про ... (уявіть при цьому, що ви а) оптиміст, б) скептик). 2. Прослухайте коротке оповідання і поясніть, чому... 3. Наведіть приклади з вашого життя, які доводять, що... 4. Придумайте логічне завершення оповідання (діалогу). 5. Виразіть бажання, намір, готовність здійснити дію. Вкажіть обставини, які заважають цьому. 6. Обсудіть факти, про які йдеться в... 7. Поясніть причину відмови від виконання доручення (від участі у змаганні, поїздки за місто). 8. Візьміть інтерв'ю у іноземця (очевидця подій, видатної особи) про події, що відбуваються (відбувалися, будуть відбуватися). 9. Проведіть уявну екскурсію для туристів, що приїхали з країни, мова якої вивчається, по різних музеях міста, країни. 10. Уявіть, що вас запрошено до... Доведіть свою згоду (відмову). 11. Сформулюйте поради, рекомендації тим, хто збирається в туристичний похід (на екскурсію, на канікули, у відпустку, до своїх родичів, друзів) [1].

С. Щербина критеріями для оцінювання проектних завдань вважає вибір учнями теми проекту, практичної спрямованості, значущості роботи, що виконувалася; аргументованість пропонованих рішень, підходів та висновків; виконання прийнятих етапів проектування, самостійності, завершеності; рівень творчості, оригінальності матеріального втілення і представлення проек-

ту; якість оформлення; якість доповіді: повнота представлення роботи, аргументованість і переконливість; об'єм і глибина знань з теми, ерудиція; відповіді на питання: повнота, аргументованість. Однак дослідник С. Хейнс відзначає, що неможливо оцінити проектну роботу цілком об'єктивно [10]. Часто оцінювати потрібно зусилля, які учень чи студент витратив для виконання проектного завдання. Вчитель на кожному етапі роботи допомагає учням порадами чи консультаціями, йому варто занотовувати плюси та мінуси, зроблені учнями під час виконання проекту на цих етапах, і звернутися до цих записів під час його оцінювання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проектні завдання дають змогу учням та студентам проявити себе, свою індивідуальність за допомогою використання іноземної мови. Залучення до пошукової роботи та вирішення проектних завдань розвиває вольові якості, готовність до подолання труднощів, перетворюючи іноземну мову на засіб самовираження та комунікації.

У нашому дослідженні висвітлено різні види класифікацій методу проектів. Проектні завдання можна класифікувати як груповий проект (проводиться усією групою, однак кожен студент вивчає певний аспект обраної теми), міні дослідження (полягає в проведенні індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю), проект, що базується на використанні літератури та роботи над нею. Представлено іншу класифікацію проектних завдань – інформаційні (учні вивчають, аналізують та використовують у проектах інформацію), дослідницькі (виділяють завдання, проблему дослідження, його мету та методи їх розв'язання), ігрові (учні чи студенти виконання ролі у певних комунікативних ситуаціях), творчі (створення есе, вірша, написання казки чи оповідання, малювання малюнку з описом), практичні (створення газети, Web-сторінки, оформлений стенду). Виокремлено теоретичні та відео-екскурсійні проектні дослідження, вільні та керовані діалоги, евристичні бесіди, захисти науково-дослідницьких робіт, наукові звіти (виступи, доповіді, статті, реферати, конференції, круглі столи) тощо.

У статті проаналізовано психологічний клімат, необхідний для проведення проектних завдань. Однією з найважливіших умов успішного проведення уроку іноземної мови є атмосфера спілкування між учнями чи студентами, те, як вони себе почувають, спілкуючись з наставником, послідовність та посильність виконання завдань з метою відчутти здатність виконувати завдання самостійно.

У роботі проаналізовано завдання, схеми та етапи проведення проектних завдань іноземною мовою за проектною методикою. До необхідних етапів відносимо підготовку до проекту, організацію учасників проекту, виконання проекту, презентацію проекту, підведення підсумків проектної роботи.

У статті наведено критерії оцінювання проектних завдань та вказано на причини неможливості оцінити проектну роботу цілком об'єктивно.

Метод проектів доцільно застосовувати на уроках іноземної мови зі студентами та учнями

будь якого рівня знань, віку і здібностей. Виконання проектних завдань сприяють вивченню іноземної мови та розвитку їх особистості. По-

дальшого дослідження потребує проблема застосування методу проектів на різних етапах вивчення іноземної мови.

Список літератури:

1. Александрова В.В. Креативна система навчання англійської мови / В.В. Александрова // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство. – 2008. – Т. 16, Вип. 14. – С. 8-14.
2. Волошанська І.В. Педагогічна майстерність викладача іноземної мови як необхідна умова для розвитку комунікативних здібностей та особистих якостей студента / І.В. Волошанська, Г.М. Кемінь // Zbior artykułow naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki» (30.05.2016 – 31.05.2016) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 62-69.
3. Волошанська І.В. Специфіка формування інтересу учнів до вивчення іноземної мови у процесі комунікації у позаурочній та позашкільній роботі / І.В. Волошанська, З.П. Хало // Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2013. – № 11(106). – С. 69-74.
4. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови / С.В. Купрікова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 223-230.
5. Скоцька Ю. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами проектного навчання / Ю. Скоцька // Іноземні мови у сучасній школі. – 2012. – № 6. – С. 14-17.
6. Ступчик З.Р. Метод проектів як засіб активізації творчої діяльності учнів на уроках англійської мови / З.Р. Ступчик // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти», 11 квітня 2014 року / Луцький національний технічний університет. – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 43-46.
7. Цимбал О.М. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови / О.М. Цимбал, О.В. Тягло, П.В. Цимбал // Початкова школа – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 109 с.
8. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі / С.В. Щербина // Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 128. – С. 519-522.
9. Fried-Booth D.L. Project Work / D.L. Fried-Booth. – Oxford University Press, 1990. – P. 13.
10. Haines S. Projects for the ELT Classroom / S. Haines. – Nelson, 1989. – P. 23-90.

Волошанская И.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье раскрыто содержание и специфика применения метода проектов при изучении иностранного языка. Доказано, что применения проектных заданий способствуют изучению языка и развивают индивидуальные особенности учеников и студентов. Подана классификация проектной методики: групповой проект, мини исследование, проект, который базируется на использовании литературы. Раскрыто содержание информационных, исследовательских, игровых, творческих и практических проектов. Проанализировано задание, схемы и этапы проведения проектов для изучения иностранного языка. Выявлены благоприятные для выполнения проектных заданий психологические условия. Приведены критерии для оценивания проектных заданий. Указано на возможности эффективного применения проектной методики на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: метод проектов, иностранный язык, учеба, задание, этапы, ученик, учитель.

Voloshanska I.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

CONTENTS AND SPECIFICITY OF PROJECT METHOD IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES

Summary

The article deals with contents and specificity of project methods in studying foreign languages. It has been proven that project tasks contribute to studying foreign languages and develop pupil's personality. The author has classified project tasks into group projects, mini projects, projects that are based on the use of literature. The tasks, schemes and stages of project methods have been analysed in the article. Appropriate psychologic conditions for doing project tasks have been revealed here. The application of project methods for effective studying of foreign languages has been shown in the article.

Keywords: project method, foreign language, study, task, stages, pupil, teacher.

УДК 37.011(477)

ІДЕЇ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Гавриляк І.С.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Представлена праця присвячена вивченню ідей становлення інновацій у галузі освіти сучасної України. У статті досліджено різні підходи до розуміння поняття «інновація». На основі аналізу низки трактувань згаданого терміна виокремлено сутнісні ознаки інновацій. У процесі дослідження виявлено фактори виникнення освітніх інновацій. Окреслено коло питань для перспективних розвідок.

Ключові слова: інновація, освітня інновація, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ століття набирає обертів науково-технічний прогрес, який розширює обсяг знань, що підлягають оволодінню його сучасниками. Наплив інформації дедалі збільшується, відповідно суспільство перетворюється на інформаційне середовище, в якому знання набувають особливого ваги. Виникає необхідність вільно і швидко орієнтуватися у вирі інформації, бути здатним постійно поглиблювати власні знання, вдосконалювати вміння. Через це перед освітньою галуззю постає завдання переорієнтації на стимулювання та розвиток різних видів компетентностей учасників педагогічного процесу. Ця обставина спричиняє необхідність впровадження різноманітних інновацій у сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інновацій у сфері освіти стала предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Дослідження різних аспектів педагогічної інноватики перебуває у сфері наукових інтересів З. Абасова, Л. Базиль, Л. Буркової, О. Дубасенюк, В. Загвязинського, І. Коновальчука, В. Сластьоніна, Л. Подимоної, С. Ніколаєнко, В. Паламарчука, О. Попової, Н. Юсуфбекової, О. Чумак, Т. Яровенко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на достатньо велику кількість досліджень в галузі освітніх інновацій, залишається багато аспектів, які підлягають подальшому вивченню. Зокрема подальшого уточнення на основі наявних підходів вимагає наукове відображення терміну «інновація», виокремлення її сутнісних характеристик, чинників та передумов інновацій в освіті.

Метою статті є дослідження ідей становлення інновацій у галузі освіти сучасної України, узагальнення підходів до розуміння сутності інновацій в освітній сфері, з'ясування сутнісних ознак освітніх інновацій та дослідження основних чинників інноваційних процесів у галузі освіти в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на проведеному дослідженні, можемо стверджувати, що першочерговим завданням на шляху опанування основ інноватики слід розглядати осмислення терміна «інновація».

Питання інновацій – не нове у науковому обігу. Поняття «інновація» вперше з'явилося в наукових дослідженнях культурологів у ХІХ столітті й означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це його значення дотепер збереглося в етнографії. Цей термін також

було вжито австрійським (пізніше американським) вченим Йозефом Алоїзом Шумпетером (1883-1950) на початку ХХ ст. у праці «Теорія економічного розвитку». Науковець запропонував розрізняти наступні види інноваційних змін: використання нової техніки, технологічних процесів нового ринкового забезпечення виробництва; упровадження продукції з новими якістьми; використання нової сировини; зміни в організації виробництва та його матеріально-технічного забезпечення; поява нових ринків збуту [6, с. 19].

Як у працях українських так і зарубіжних науковців термін «інновація» тривалий час також розглядався як економічна категорія, однак згодом він увійшов у науковий обіг інших галузей знань, зокрема педагогічної. У 60-і роки минулого століття починає активно розроблятися концепція соціальної інноватики. Наука ж, яка вивчає інновації в галузі освіти та педагогічні інновації, оформилася в окрему галузь знання й отримала назву «педагогічна інноватика».

«Інновація» в перекладі з грецької мови означає «оновлення, новизна, зміна». Поряд із цим терміном часто вживаються і терміни «новація» та «нововведення». Складність даного феномена, його неоднозначність спричинили відсутність єдиного підходу до його визначення. Для прикладу розглянемо низку трактувань.

В зарубіжній педагогіці під інновацією розуміють будь-яке нововведення, при цьому не наголошується на наявності процесів створення нового і його впровадження у практичну діяльність. В. Паламарчук вбачає у новації щось принципово нове у науці та практиці, що з'являється у результаті творчого пошуку однієї або більше осіб, а інновацію вважає результатом породження і втілення нових ідей. Відповідно, науковець поділяє педагогів на новаторів (тих, що відкривають щось нове у науці) та інноваторів (тих, хто впроваджує наукову ідею у практику) [7, с. 95].

Погоджуючись із В. Загвязинським, О. Попова [8] вживає терміни «нововведення» й «інновація» як синонімічні та трактує ці поняття як «цілеспрямовану зміну, що вносить у середовище нові стабільні елементи (нововведення), які спричиняють перехід системи від одного стану в інший». На думку науковця, нововведення або інновація – це комплексний процес створення, використання і поширення нового практичного засобу для нової суспільної потреби, що викликає певні зміни у тій сфері, де відбувається його застосування. Л. Базиль пропонує розглядати інновацію як «кінцевий результат творчої праці, що одержав реалізацію у вигляді нової чи удосконаленої

продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу» [2, с. 11].

Окрім терміна «інновація», якому властиве загальнонаукове застосування, вважаємо за необхідне коротко зупинитися на декількох поняттях, нерозривно пов'язаних безпосередньо з нововведеннями в освітній сфері. Передусім слід зауважити, що «освітня інновація» та «педагогічна інновація» не трактуються сучасними дослідниками як синонімічні категорії. Освітня інновація розглядається З. Абасовим як «новий підхід до організації народної освіти, пов'язаний з вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі її теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання, методів управління, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду» [1, с. 110]. Г. Сиротинко [10] вбачає у педагогічній інновації «новий педагогічний продукт – результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети. Вартісним вважаємо і трактування Н. Юсуфбекової та В. Загвязинського. Відповідно до першого з них, «педагогічна інновація» визначається як зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового. В. Загвязинський трактує це поняття, як ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти [12].

Інноваційна освіта, як стверджує О. Чумак, – це така освіта, всі змістові, процесуальні й технологічні компоненти якої «мають бути спрямовані на різнобічний розвиток особистості, на формування у неї образу світу, що змінюється, що дає їй можливість усвідомлювати свою унікальність, несхожість, неповторність за допомогою рефлексії, творчості» [11].

Інноваційна діяльність позиціонується українською дослідницею Л. Базиль як «процес створення нової або удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого процесу, що реалізуються в економічному обороті з використанням наукових досліджень, розробок, дослідно-конструкторських робіт або інших науково-технічних досягнень; як «невід'ємний компонент особистісно-професійного розвитку окремого педагога, ефективний стратегічний шлях прогресивного поступу навчального закладу, що впливає на прогресивне функціонування освітньої галузі» [2, с. 12]. Зважаючи на позицію В. Сластьоніна і Л. Подимової, що інноваційна діяльність – це діяльність, спрямована на створення, використання і поширення новації, у процесі здійснення якої учитель взаємодіє з іншими суб'єктами цієї діяльності, І. Коновальчук пропонує розглядати інноваційну діяльність «як взаємодію суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на створення й реалізацію нововведень у цілях, змісті і способах педагогічної діяльності» [4, с. 273].

Однією із ключових категорій інноваційної освіти вважається успішність інноваційних процесів в освітній сфері, яка «в значній мірі визначається сукупною здатністю суб'єктів інноваційної діяльності до генерування й впровадження нових ідей, підходів, технологій» [4, с. 271].

Оскільки суб'єктом інноваційної діяльності постає окрема особистість, відповідно, успішність освітніх інновацій нерозривно пов'язується з поведінкою вчителя. З огляду на вищесказане, зростає потреба у вчителю, здатному до інновацій. Через це сучасні науковці все більше зосереджуються на вивченні питань щодо формування особистісних якостей учителя, що забезпечують його успішність як суб'єкта інноваційної діяльності; на розвитку його готовності до імплементації інновацій.

І. І. Коновальчук наголошує, що «суб'єктивний фактор відіграє вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу (на етапі виникнення ідеї інновації, етапі планування щодо впровадження, на етапі власне впровадження а також на етапі поширення ідеї інновації)». Науковець вважає цей фактор однією із основних сутнісних ознак педагогічних інновацій. Саме тому сучасні дослідники інноваційної проблематики все більше уваги приділяють окремій особистості як основному елементу інноваційної системи [4, с. 272].

Проблема суб'єкта в наш час актуалізувалася тому, що технократичні концепції виявилися не зовсім продуктивними у вирішенні задач інноваційного розвитку суспільства. Саме тому суспільні уявлення про прогрес стали безпосередньо пов'язуватися з духовним, моральним потенціалом особистості.

Інноваціям властива поліфункціональність її соціально-психологічного впливу, яка проявляється в одночасних перетвореннях об'єктів та суб'єктів впровадження. В процесі зміни об'єкта відбувається і творчий розвиток суб'єктів перетворень. Зміни відбуваються у стилі мислення і поведінці ініціаторів та реалізаторів інновацій. Тому успішність інновацій опосередковується особистісним фактором. Інноваційну педагогічну діяльність пов'язують з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, з виходом за рамки діючих нормативів, з особистісно-творчою індивідуальною спрямованістю учителя на створення нових педагогічних технологій, що реалізують цю діяльність [4, с. 273].

Таким чином, узагальнюючи підходи до розуміння сутності інновацій в освітній сфері, вважаємо за доцільне виокремити такі її сутнісні ознаки:

- наявність ознаки новизни: внесення в освітнє середовище нових стабільних елементів (нововведень);
- для будь-якої інновації властиві етапи породження, формування, втілення і поширення нових ідей;
- вирішальна роль суб'єктивного фактора на всіх етапах інновації;
- творчий характер перетворень;
- цілеспрямованість дій на всіх етапах інновації;
- успішність змін, яка відображається в якісному переході системи чи її елементів з одного стану в інший;

- здатність суттєво впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі;

- поліфункціональність її соціально-психологічного впливу, яка проявляється в одночасних перетвореннях об'єктів та суб'єктів впровадження;

- прогресивність змін, внесених у життєдіяльність людини або усього суспільства.

Активізацію інноваційної а також дослідно-експериментальної діяльності як однієї з її форм зумовлюють наступні фактори:

- необхідність задоволення соціокультурних запитів громадськості у створенні та запровадженні нових ефективних інтелектуальних продуктів;

- потреба у зростанні престижу та прогресивному розвитку навчальних закладів шляхом оновлення структури і змісту освітнього простору, використання альтернативних методик, новітніх технологій, засобів навчання;

- підвищення мотивації учнів, рівня їхніх навчальних досягнень внаслідок реалізації дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності;

- зростання професійного рівня педагогів внаслідок роботи над науково-дослідними проектами, участі у конференціях, семінарах тощо;

- вдосконалення форм та методів навчання шляхом використання наукових та освітніх інновацій, оновлення стратегічних напрямів і змісту освіти, оптимізація структури, форм і методів управління закладом освіти (нові навчальні предмети варіативної частини, модельні структури та ін.).

- як індивідуальна, так і колективна дослідно-експериментальна та інноваційна діяльність сприяє реалізації євроінтеграції і зокрема практичному впровадженню ідей формування інноваційної цивілізації [2, с. 13].

Окрім цього, актуалізація інноваційної діяльності в освіті на межі ХХ – ХХІ століть обумовлюється тією обставиною, що епоха науково-технічного прогресу та швидкий розвиток інформаційних технологій наклали свій негативний відбиток на морально-етичний аспект існування людського суспільства. Результатом такого впливу стала викривлена система цінностей та суспільної свідомості, що, закономірно, негативно позначилося і на освітній сфері. В досліджуваній період склалися такі умови, коли виникла нагальна потреба у переосмисленні мети й завдань освіти, її соціокультурної сутності й істинного призначення [2, с. 14]. Ціннісні пріоритети навчальної діяльності постають чинником належної якості освіти, які окрім цього впливають і на розвиток та самоосвіту особистості, виступаючи фундаментом професійної діяльності в умовах мінливого технологічного світу.

До основних же суспільно-політичних передумов активізації інноваційних процесів у галузі освіти сучасної України слід віднести ту обставину, що Україна отримала статус незалежної демократичної держави, що спричинило необхідність побудови власної інноваційної, відмінної від традиційної системи освіти, заснованої на демократичних засадах. У червні 1991 року Верховною Радою України був ухвалений Закон про освіту [3], який став законодавчою базою для перетворень в освітній галузі. Вперше після десятиліть ідеологізації декларувалася демократизація та гуманізація всієї системи освіти, уможливилася поява нових навчальних закладів різного типу і форм власності, відбувся перехід державних вузів на частково платну систему навчання, було запроваджено систему освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти. Новоствореним Міністерством освіти були здійснені кроки до ліквідації державної монополії на надання освітніх послуг.

У Національній доктрині розвитку освіти [5] було зроблено акцент на необхідності розвитку освітньої галузі України до рівня розвинених країн Європи шляхом її докорінного реформування; проголошувалася децентралізація та регіоналізація управління системою освіти, інтеграція у світові освітні структури.

Проте, внаслідок відсутності чіткого плану та механізму її реалізації, політичної волі керівництва та недосконалого менеджменту в галузі освіти, недосконалості законотворчих процесів, скорочення державного фінансування багато намірів досі залишаються нереалізованими.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасний етап розвитку освіти України характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії і практиці.

Курс на євроінтеграцію, бажання розвинути освіту до рівня провідних західних країн, надати громадянам підготовку, з якою вони будуть конкурентоспроможними на ринку праці, викликали необхідність запровадження в сучасній Україні інноваційних перетворень в галузі освіти.

Сутнісні ознаки інновацій, виокремлені у результаті аналізу низки наявних трактувань цього поняття, виявлення факторів розвитку освітніх інновацій надають узагальнене уявлення про згаданий феномен а також сприятимуть подальшому збагаченню теоретичних основ інноватики у галузі освіти.

Матеріал статті не вичерпує усього спектра проблематики інновацій у сфері освіти, з'ясовуючи лише її окремі аспекти. До кола питань перспективних досліджень відносимо вивчення інноваційних технологій навчання, використання інноваційних методик та засобів у навчальному процесі а також вивчення особистісних якостей суб'єктів інноваційних процесів.

Список літератури:

1. Абасов З. А. Традиционное и инновационное в современном российском образовании // *Философские науки*. – 2005. – № 9. – С.101-114.
2. Базиль Л. О. Педагогічні інновації в системі сучасної освіти / Л. О. Базиль // *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти* – № 17. – С. 11-17.
3. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
4. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01 / Іван Іванович Коновальчук – Житомир, 2015. – 436 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
6. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України [монографія]. – К, 2008. – 503 с., с. 19.
7. Паламарчук В. Ф. Як виростить інтелектуала?: посіб. [для вчителів] / В. Ф. Паламарчук. – К.: Знання, 1989. – 112 с.
8. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // *Педагогіка та психологія: [збірник наукових праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової]*. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10-15.
9. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс] // *Відомості Верховної Ради України; Верховна Рада України*. – 2002. – № 36. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
10. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики / Г. О. Сиротинко // *Управління школою*. – 2005. – № 1. – С. 15-18.
11. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти / О. Чумак: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf.
12. Яровенко Т. С. Види інновацій в освіті та їх класифікація /Т. Яровенко: [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html.

Гавриляк І.С.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ИДЕИ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ

Аннотация

Представленная работа посвящена изучению идей становления образовательных инноваций в современной Украине. В статье исследовано разные подходы к пониманию «инноваций». Основываясь на анализе ряда определенных упомянутого термина, определены сущностные характеристики инноваций. В процессе исследования установлены факторы возникновения образовательных инноваций. Определен круг вопросов для перспективных исследований.

Ключевые слова: инновация, образовательная инновация, инновационная деятельность.

Havryliak I.S.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

IDEAS OF EDUCATIONAL INNOVATIONS FORMATION IN MODERN UKRAINE

Summary

The given article is devoted to the investigation of the ideas of educational innovations formation in modern Ukraine. Different approaches to understanding of «innovation» are analyzed in the article. The essential characteristics of innovation are determined taking a range of definitions of the mentioned term into consideration. In the process of research the factors of the origin of educational innovations are determined. A range of questions are defined for our long-term investigation.

Keywords: innovation, educational innovation, innovative activity.

УДК 811.111'373.611

КОНТАМІНАЦІЯ ЯК СПОСІБ СЛОВОТВОРУ

Гамерська ІІ.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена вивченню складного лінгвістичного поняття «контамінація» та аналізу англійських лексичних одиниць, утворених у результаті контамінації. Автор досліджує причини виникнення та функціональне навантаження контамінантів, висвітлює питання семантичних зв'язків між компонентами контамінанти та загальної семантики новоутворення. У статті доведено, що завдяки контамінації можна розширити список словотвірних моделей, а також перелічено основні причини використання контамінантів.

Ключові слова: контамінація, контамінанти, словотвір, функціональні особливості, лексичні одиниці, семантика, лексема.

Постановка проблеми. Словотвір як мовне явище є і завжди буде залишатися цікавим для науковців, адже як вважає відомий український мовознавець І. Вихованець, саме словотвір є тим «вічним двигуном» кожної живої мови. У словотворі добре видно творчість та фантазію представників тієї чи іншої нації. Лексична контамінація є одним з найнеординарніших способів словотворення, тому це складне лінгвістичне поняття привертає увагу дослідників вже не одне десятиліття. У сучасній лінгвістиці контамінація належить до дискусійних явищ з огляду на розмаїття дослідницьких позицій щодо її сутності, статусу та визначальних ознак [8, с. 220]. Науковці займаються поглибленим вивченням контамінованих лексем, як таких мовних фактів, що не набули однозначного тлумачення в традиційній лінгвістиці і залишаються предметом гострих дискусій. Вони не лише сприяють концентрації інформації в повідомленні, і, маючи високий ступінь елітичності, відповідають тенденції сучасної мови до раціонального скорочення та обмеження надмірних мовних засобів, але й виконують номінативну функцію, виступаючи у якості засобу формування нових понять. Крім того, контамінанти, які часто реалізують згорнуті словосполучення або навіть речення, є осередками концентрації змісту, в тому числі й емотивно-оцінного, а тому відіграють у системі комунікації важливу текстотворюючу та комунікативну роль і надають когерентності мовленнєвому продукту [7, с. 164].

Аналіз теоретичного матеріалу [1; 6; 12; 13; 17] показав, що жоден з класів слів в сучасній англійській мові не має стільки термінологічних позначень, як клас лексично контамінованих одиниць. До парадигми метазнаків цього явища відносяться: блендінг, гібридизація, телескопія, контракція, словозлиття, лексичне зрощення. Це свідчить про багатоплановість підходів до вивчення проблеми та неоднозначність визначення цього явища.

Не менш складна ситуація склалась у визначенні місця лексичної контамінації в словотвірчій системі англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню контамінації як особливого типу словотвору, а також контамінантів як кінцевого продукту цього процесу присвятили свої праці такі видатні науковці: О. А. Земська, Р. Ю. Намітокова, М. М. Шанський, Г. Пауль, Г. Веллман, В. Тойберт, І. Барц, В. Фляйшер, Г. Шмід, М. Шульц, М. Баумгарт, Е. Доналіс та ін. Питання типології контамінант та вивчення їх основних

характеристик висвітлено у працях Є. Сидоренко, Н. Лаврової. Когнітивні аспекти контамінантів досліджували Е. Кулаєва та Л. Омельченко. Однак у площині дослідження контамінантів виникає ще багато проблем, оскільки контамінації неможливо однозначно класифікувати з огляду на їх зміст.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не з'ясовано на сьогодні залишається низка питань як лінгвістичного так і функціонального характеру. Зокрема: питання аналізу складових компонентів контамінованих одиниць та їх правильна семантична інтерпретація; фактори, що впливають на швидкість розпізнавання компонентів контамінанти [5]; мотиваційні аспекти створення нових контамінант, тощо. Під приціпним оком дослідників-лінгвістів й досі залишається питання розмежування контамінант та близьких до них словоутворень. Частина науковців вважає такі словоутвори підвидами контамінант, в той час, коли інші наполягають на їх приналежності до різних словотвірних процесів.

Мета статті. Отже, метою статті є розглянути поняття контамінації як способу словотвору, а також визначити семантичні особливості та функціональне навантаження англійських контамінантів.

Виклад основного матеріалу. Такий спосіб словотвору як контамінація був широко популяризований ще у кінці 19 ст. Ч.К. Доджсоном, який почав свою літературну кар'єру під псевдонімом Льюїс Керрол. Він пропонував називати такі слова «слова-портмоне» («portmanteau words»), бо їх будова власне й нагадує валізу – два відділення вдало поєднані у одному предметі. З того часу такі слова стали епізодично з'являтися у літературі, зокрема дитячій, а на початку 21 ст. їх широке використання можемо зустріти у роботах Вікторії та Елізабет Канн та в романах про Гарі Поттера написаних Джоан Роулінг. Контаміновані слова страшенно сподобалися юним читачам і невдовзі були взяті на озброєння усіма можливими медіа: газетами, журналами, рекламою. Факт появи таких лексичних одиниць саме у дитячій літературі може вказувати на те, що основною функцією контамінованих одиниць був каламбур та гра слів. І це справді важко було б заперечити, якщо брати до уваги лише такі контаміновані одиниці як «bromidioms», «crocogator», «foolosopher», «toycoon», «millionerror». Однак існує значно більша кількість слів, що утворились завдяки контамінації і застосовуються у сер-

йозних сферах нашого життя, серед них такі як «electrocution», «bionics», «electronics», «avionics» [4]. Все це свідчить про те, що контамінацію не слід сприймати лише як засіб розважити читача чи відійти від прийнятих норм. Контамінація – це багатогранний феномен, що виконує безліч функцій і є складним у побудові.

Отож, у плані тематики контамінація охоплює такі сфери як віртуальна комунікація (cyburbia – cyber + suburbia, webliography – web + bibliography), фізичні чи розумові вади людини (guirtarded – guitar + retarded, computarded – computer + retarded), політика (Omamomentum – Obama + momentum), економіка (glocalisation – global + localization), лінгвістика псевдотермінологія (Anglikaans: Afrikaans + English, Espanglish: English + Spanish, Simlish: Sims + English). Якщо брати до розгляду розмовні контамінанти, то можна зазначити, що розмовні контамінанти відрізняються преференційною полярністю – номінація або чогось над-позитивного (smartini – smart + martini, beervana – beer + nirvana), або ж чогось над-негативного (flashtulence – flash + flatulence: a disorder of web sites in which the site delivers an inefficient or broken user experience due to the amount of Flash software used; fram – friend + spam: unsolicited, impersonal email from someone you know personally; sobculture – sob + subculture: a subculture the very existence of which makes people cry) [17, с. 293].

Досліджуючи явище контамінації як особливого способу словотвору, стверджуємо, що завдяки контамінації можна розширити список словотвірних моделей, за умови, якщо один з компонентів за певних причин стає більш продуктивним та значимим і в результаті цього стає періодично використовуваним та частково самостійним структурним елементом. Слово «breathalyzer» (breath + analyzer), яке з'явилося у кінці минулого століття та спершу слугувало назвою торгівельної марки дало поштовх до використання форми «-lyzer», результатом чого стало створення нового слова «eyelyzer», що означає «пристрій для вимірювання кількості спожитого алкоголю судячи з випарів з очей» [10]. Ще один елемент «-flation» був узятий з контамінованого слова «stagflation» і використовується як структурний елемент складних слів, таких як «gradeflation» (підвищення балів), «oilflation» (підняття цін на нафту), «taxflation» (збільшення податків) тощо. Один з найпродуктивніших комбінаційних елементів на сьогодні є «-aholic». Він узятий з слова «workaholic» у 20 ст. і дав поштовх для утворення таких лексичних одиниць як «shopaholic», «wordaholic», «spendaholic», «coffeholic» [19].

Зазначимо, що вдала контамінована одиниця є результатом спільної лінгвокреативної діяльності адресата і адресанта. Для автора контамінанти одним з першочергових завдань є прийняття рішення щодо елементів контамінанти, які треба залишити, щоб контамінована одиниця була репрезентативна та щоб реципієнт зміг вдало її інтерпретувати [5, с. 66].

Огляд сучасних праць присвячених питанню контамінації (Дж. Алгео, Дж. Креммер, Р. Фішер) дає нам право з упевненістю сказати, що існує певна гнучкість у спробах визначення суті кон-

тамінації, і що саме нею називати, адже багато суміжних понять можна віднести до злиття чи контамінації. Дж. Алгео, до прикладу, вважає складнопоеднувальні слова контамінованими [10]. Р. Фішер стверджує, що контамінована одиниця повинна характеризуватися певною новизною значення, а це означає, що її семантика не є просто сумою сем її складових. Дж. Креммер визначає її як синтаксичне злиття, на прикладі цитати «All Stressed Up and Nowhere to Go!» (all dressed up and nowhere to go + stressed), посилаючись на схожість звучання слів «dressed» і «stressed» [16]. У створенні контамінованої лексеми й справді певну роль відіграє критерій паронімії, проте він не є єдиноправильним. Як бачимо, існує певна розбіжність у трактуванні самого поняття контамінації, проте саме ця розбіжність ще раз свідчить про важливість даної теми.

При створенні слова-контаміната відбувається зміна плану вираження вихідних слів, так що при словозлитті, як правило, хоча б один з елементів виступає у деформованій усіченій формі (Kleptokratie = Klepto(manie) + (Demo)kratie). Зміна формальної сторони вихідних слів відбувається в результаті свідомого або несвідомого прагнення мовців віднайти нові засоби для номінації нового явища або предмета, або створення нового найменування для вже існуючих явищ з більшою питомою вагою конотативного компонента значення з метою підвищення ступеня експресії висловлювання. Зміна форми неминує тягне за собою зміну змісту певного слова. Оскільки значення контамінованої лексеми не завжди зводиться до суми значень її компонентів, то план її змісту є більш складною одиницею [7, с. 163].

Семантичні відношення між елементами нового, створеного шляхом контамінації слова видаються більш різноманітними, ніж просте поєднання двох понять, явищ чи предметів. В залежності від характеру співвідношень значень компонентів контаміната можливо виділити наступні семантичні групи цих слів [6, с. 101].

1. Значення контаміната визначається сумою значень його компонентів: Merkozy = Merkel + Sarkozy -> Меркель та Саркозі; Eurasien = Europa + Asien -> Європа та Азія.

2. До другої групи відносяться контаміновані лексеми, значення яких хоча і складається із значень компонентів, що їх утворюють, але не є тождним їх простій сумі. Нове значення є більш складним, воно ширше суми значень компонентів контаміната і містить додаткову інформацію про предмет або явище, що позначається. Так, Politainment = Politik + Entertainment є не просто політичною розвагою, а також означає поєднання політики, журналістики та культури розваг.

3. Значну групу складають слова, значення яких є сумою значень компонентів, однак семантичне навантаження цих компонентів різне. Один з компонентів (як правило другий) виступає як базовий елемент контамінованої лексеми, а інший доповнює чи визначає його. Наприклад, Teuro = teuer + Euro означає дороге євро, що, власне, і закладене вже у структурі базових елементів.

При аналізі семантики нових мовних одиниць необхідно брати до уваги також той факт, що семантика лексичних одиниць, окрім характеристики властивостей і ознак певних предме-

тів та явищ дійсності, включає також ставлення мовця до них. Оскільки саме прагнення передачі емоційно-оцінного ставлення особи до дійсності часто є одним з факторів, що призводять до створення нових слів.

Функції, що виконують контамінації, є досить різноманітними і майже не відрізняються в різних мовах. Контамінації створюються з прагматичних причин, щоб дати назву новим продуктам, винаходам, ідеям або соціокультурним явищам. Слід також зазначити, що контаміновані лексеми використовуються для позначення тих речей, поняття тощо, які потребують об'ємного опису, за допомогою більш конкретної, лаконічної або короткої форми.

Найважливішими функціями [3], які виконують лексеми, створені способом контамінації, у процесі мовного мислення та спілкування є:

1) скорочення звукового ланцюга, яке дозволяє збільшити кількість повідомлень, переданих за одиницю часу: Cyborg = cyber organism;

2) десигнація логічних понять, більш складних, ніж ті, які позначаються звичайним словом, при збереженні мотивування значення: Biopomie = Biologie + Ökonomie. Великий обсяг змісту передається коротким словом, а елементи Bio-й -nomie легко можна розпізнати як позначення біології та економіки;

3) десигнація лінгвокультурних концептів: Coca-Colonisation = Coca-Cola + Kolonisation – цей контамінат виражає ідею світової експансії продукції Coca-Cola і за допомогою своєї форми передає думку агресивності завоювання ринків збуту;

4) мовна гра: Oktopel = Oktober + Opel – утворення на основі гри слів у авто-календарі, в якому назва місяця Oktober комбінується із назвою марки автомобіля Opel;

5) створення комічного ефекту: Schimpansium = Schimpanse + Gymnasium – зневажлива назва для учбового закладу, в якому, як вважається, дають погані знання, а учні мають погану поведінку;

6) поетичність: verwehrt = verkehrt + Welt – дієслово для позначення того, що в світі все перебуває в хаосі;

7) сугестивна функція (у рекламі, у політичних промовах тощо контамінати привертають увагу, закарбовуються в пам'яті і емоційно впливають на слухачів, читачів): Winternet = Winter + Internet – реклама спеціальних тарифів на Інтернет на зимовий період;

8) моделююча функція (семантичне злиття частин контаміната відтворює позначається

об'єкта в його істотних рисах): Econtel = economy class + Hotel – позначення готелів економ-класу;

9) кумулятивна функція (ідіоматичність контаміната збільшує його смислову ємність): denglisch = deutsch + englisch – зневажливе позначення німецької мови перенасиченої англіцизмами.

Основними причинами використання контамінантів можна назвати наступні: вираження сатири, іронії чи каламбуру, імітація чиєїсь манири у розмові, спосіб самовираження, гра слів чи просто намагання зберегти час та зусилля для пояснення чогось. У політиці та рекламі контамінація слугує дієвим засобом здійснення впливу на аудиторію, привертаючи та утримуючи їхню увагу. Контамінація як засіб словотвору набирає значної популярності та зустрічається в багатьох інших мовах, окрім англійської: німецька, хорватська, українська, російська. Саме ці контаміновані одиниці стають джерелом слово формуючих афіксів та поєднувальних лексем, використовуються у сфері інтернет комунікацій та складають частину термінології у фармацевтичній номенклатурі. Як бачимо, дотепний характер контамінантів робить їх незамінними у сучасному світі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З усього вищесказаного приходимо до таких висновків: термін «контамінація» влучно і достеменно характеризує складний лінгвістичний феномен, що проявляється на всіх рівнях мови – з фонетичного до синтаксичного; контаміновані лексеми виконують цілу низку функцій, але здебільшого використовуються для скорочення мовленнєвого ланцюга, надання повідомленню емоційності та оцінності. Цей факт обумовлює вживання контамінатів в першу чергу в публіцистиці, художній літературі та розмовно-побутовому спілкуванні, хоча не можна заперечити той факт, що контамінація є тим способом словотвору, який знаходить застосування у багатьох сферах комунікації; з плином часу велика кількість контамінованих одиниць вже не сприймаються як слова-гібриди, входять до складу загально-вживаної лексики та реєструються у словниках; незважаючи на велику кількість праць, присвячених даній проблематиці, дослідження аспектів лексичної контамінації не можна вважати завершеним чи вичерпним. Перспективним напрямком дослідження залишається аналіз ідентифікаційних стратегій, свідомо чи підсвідомо використовуваних носіями мови у процесі розпізнавання компонентів контамінанти.

Список літератури:

1. Деякі тенденції у розвитку телескопічних слів сучасної англійської мови / Омельченко Л.Ф., Максимчук Н.М., Бех П.О., Биркун Л.В. – К.: НМК ВО, 1992. – 59 с.
2. Ейто Дж. Словарь новых слов английского языка / Ayto John // The Longman Register of new words. – М.: Рус. яз., 1990. – 434 с.
3. Жукова А.Н. Семантические и прагматические характеристики лексической контаминации в современном английском языке: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Жукова Анна Николаевна. – Самара, 2010. – 155 с.
4. Лаврова Н.А. Контаминация в современном английском языке: a fait accompli / Н.А. Лаврова // М.: Прометей. – 2012. – 222 с.
5. Лаврова Н.А. Контаминация: все уже сказано? (О некоторых возможных перспективах исследования) / Н.А. Лаврова // LINGUA MOBILIS: Научный журнал. – Челябинск: ГОУВНО «Челябинский государственный университет», 2014. – № 2(48).

6. Лашкевич О.М. Семантика слов-слитков в современном английском языке [Электронный ресурс] / Лашкевич О.М. // Вестник Удмуртского университета (филологические науки). – 2005. № 5(2). – С. 99-103. – Режим доступа до ресурсу – <http://vestnik.udsu.ru/2005>.
7. Моїсєєва Н. Семантичні та функціональні особливості німецьких контамінованих лексем / Н. Моїсєєва // Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія», 2015. – Вип. 55 – С. 163-165.
8. Редько Є. Словотвірна контамінація в сучасних інноваційних процесах / Є. Редько // XX – XXI століття: жанрово-стильові й лінгвістичні метаморфози в українській мові і літературі: колективна монографія / Гол. ред. А. Архангельська. – Olomouc: VUP, 2016. – С. 205-229.
9. Тимошенко Т.Р. Телескопия в словообразовательной системе современного английского языка: дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.Р. Тимошенко // К., 1975. – 176 с.
10. Algeo J. Blends: A structural and systematic view / J. Algeo // *American Speech*. – 1977. – № 52. – P. 47-54.
11. Algeo J. Fifty Years Among the New Words: a dictionary of neologisms, 1941-1991 / J. Algeo // New York: Cambridge University Press. – 257 p.
12. Cannon G. Blends in English Word Formation / Garland Cannon // *Linguistics*. – 1986. – № 24. – S. 725-753.
13. Davy D. Shortening Phenomena in Modern English Word Formation: An Analysis of Clipping and Blending / Dennis Davy // *Franco-British Studies*. – 2000. – № 29. – S. 59-76.
14. Gries St.Th. Shouldn't it be breakfunch? A quantitative analysis of blend structure in English / St.Th. Gries // *Linguistics*. Antwerp: Mouton de Gruyter. – 2004. – № 42. P. 639-667.
15. Kelly M.H. To «Brunch» or to «Brench»: Some Aspects of Blend Structure / M.N. Kelly // *Linguistics*, 1998. – Vol. 36. – № 3. – P. 579-590.
16. Kremer J. Squeasel Words in Real Life [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.waybackwords.com/portmanteaus2.htm>.
17. Lavrova N.A. The structure, meaning and semantics of contamination in modern English / N.A. Lavrova. – Moscow: Prometheus, 2007. – 183 p.
18. Lehrer A. Understanding trendy neologisms / A. Lehrer // *Italian Journal of Linguistics*. – 2003. – № 15 – P. 282-369.
19. O'Byrne N.A. Dictionary of New Words and Expressions. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://homepage.eircom.net/~nobyne/humour.htm>.

Гамерская И.И.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

КОНТАМИНАЦИЯ КАК СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена изучению сложного лингвистического понятия «контаминация» и анализа английских лексических единиц, образованных в результате контаминации. Автор исследует причины возникновения и функциональную нагрузку контаминантов, освещает вопросы семантических связей между компонентами контаминанты и общей семантики новообразования. В статье доказано, что благодаря контаминации можно расширить список словообразовательных моделей, а также перечислены основные причины использования контаминантов.

Ключевые слова: контаминация, контаминанты, словообразование, функциональные особенности, лексические единицы, семантика, лексема.

Hamerska I.I.

Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

CONTAMINATION AS A WAY OF WORD FORMATION

Summary

The article is devoted to the study of the complex linguistic concept of «contamination» and the analysis of English lexical units formed as a result of contamination. The author investigates the reasons of the appearance and functional load of contaminants, highlights the issues of semantic relations between the components of contaminants and the general semantics of new word formations. It is proved in the article that due to contamination it is possible to expand the list of word-building models, and also the main reasons for the use of contaminants are listed.

Keywords: contamination, contaminants, word formation, functional features, lexical units, semantics, lexeme.

УДК 387.1:811.112.2:004

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Гоцинець І.Л.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто основні тенденції розвитку аудитивних вмінь студентів-філологів на заняттях німецької мови, представлено систему вправ та окреслено роботу над фільмом із завданнями, подано опис та аналіз експериментального дослідження, проведеного на філологічному факультеті.

Ключові слова: антиципація, аудитивні вміння, відеотекст, інтерактивність, комунікативна компетенція, комунікативний підхід.

Постановка проблеми. Проблема мовленнєвої підготовки майбутнього педагогічного спеціаліста включає в себе поняття мовленнєвої компетенції. Вона сьогодні є однією з провідних базисних характеристик особистості, одним із найважливіших виявів її цілісності й самодостатності. Від сформованих навичок мовленнєвої поведінки фахівця великою мірою залежить інтерес його учнів до дисципліни зокрема і до процесу навчання в цілому. Мало досконало знати свій предмет, важливо для вчителя володіти засобами красномовства, бути комунікативно компетентним, щоб своїми знаннями захопити учнів, разом з ними вирушити у різні сфери життєдіяльності.

Коли студент відчуває реальну можливість використати отримані знання з іноземної мови у конкретних професійних та життєвих ситуаціях, його мотивація потужно зростає. А сучасний світ демонструє випускникам, як на ринку праці зростають можливості спеціалістів зі знанням як загальною, так і професійною іноземною мовою.

У реальному спілкуванні нам доводиться багато слухати, і те, наскільки точно і повно ми сприймаємо отриману інформацію, може визначити наші подальші дії. Навчити розуміти звукову мову – одна з найважливіших цілей навчання.

Аудіювання є складною рецептивної мисленнєво-мнемічної діяльністю, пов'язаною із сприйняттям, розумінням і активної переробкою інформації, що містилася в усному мовному спілкуванні. Часто крім сприйняття мови із слуху ми виконуємо й інші дії – спостерігаємо, говоримо, пишемо і т. д., але як правило, необхідно розуміти те, що чуєш.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що сучасні мовознавці розглядають аудіювання як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, який має свої труднощі і вправи. С.Ю. Ніколаєва у своїй праці описує різноманітні методи та прийоми, які використовуються у навчанні іноземної мови. І.П. Лисовець досліджує проблему навчання аудіювання і усного мовлення. Н.Н. Прусаков розкриває проблематику труднощів при навчанні аудіюванню тексту, що звучить іноземною мовою. Багато праць присвячує аудіюванню С.В. Гапанова, в яких подає особливості текстів та аудіотекстів для навчання аудіювання, а також звертає увагу на розвиток особистості в процесі навчання. Це зумовлено використанням різних підходів, методів та прийомів його вивчення в іноземній мові.

Мета статті полягає у практичній розробці методики формування німецькомовної комунікативної компетенції студентів філологічного факультету в аудіюванні.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку вищої школи опанування іноземною мовою розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції (ЛК). «Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування» [4, с. 49; 7, с. 18].

Принцип комунікативної спрямованості визначає й зміст навчання – відбір та організацію лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер та ситуацій спілкування, ставить викладача перед необхідністю відповідної організації навчального процесу, використання різноманітних організаційних форм для здійснення спілкування, які підвищують мотивацію навчання [1, с. 30].

Метою навчання іноземною мовою у ВНЗ є формування комунікативної компетенції студентів, яка реалізується у здатності до мовного спілкування. Запорукою успішної мовної активності студентів є також і нетрадиційні форми занять з німецької мови, в ході яких студенти долучаються до культури країн мови, що вивчається, а також розширюють знання про культурну спадщину рідної країни, що дозволяє студентам брати активну участь у діалозі культур [5, с. 28].

Уміння спілкуватися іноземною мовою не здійсненне без уміння сприйняття іншомовної мови на слух. Необхідність слухати вже містить комунікативне завдання, яке має вирішити учень, студент на завершальному етапі аудіювання. Наприклад, інформація сприймається для того, щоб на неї відреагувати, висловити власну думку, взяти до уваги. Саме з цього й випливає одна з основних вимог до комунікативного навчання аудіювання: стимулювати в слухачів інтерес до змісту повідомлення, що сприятиме створенню необхідної комунікативної готовності до сприйняття інформації, в результаті чого з'являється антиципація – ймовірне прогнозування перебігу та змісту повідомлення. Антиципація (prediction) – це ключовий фактор при сприйманні усного мовлення [6; 3].

Під час роботи над аудіюванням значно ефективніше використовувати інтерактивні форми і методи. Суть цього полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навча-

ється. Студенти у процесі обговорення матеріалу поданого викладачем, виявляють своє власне розуміння на певний момент. Це допомагає їм навчатися, навчаючи інших, допомагає заповнювати прогалини в розумінні проблеми. Студенти можуть збагатити свій мовний запас працюючи (слухаючи або читаючи) або спілкуючись зі своїми однокласниками. Інтерактивність включає в себе не тільки вираження своїх думок, а й сприйняття і розуміння думок інших.

Спільно придумані комунікативні завдання перед аудіюванням випереджають прослуховування й допомагають студентам здогадатися про певні ідеї, фрагменти інформації. Завдання перед аудіюванням можуть бути сформульовані як до тексту в цілому, так і до окремих частин тексту в разі поетапного прослуховування та обговорення.

Отже, не слід недооцінювати роль аудіювання на практичних заняттях з німецької мови. Це не лише складний мисленнєвий процес, але й важлива передумова формування інших видів мовленнєвої діяльності (наприклад, говоріння). Згідно з трьома етапами роботи з навчання аудіювання (до слухання, під час слухання, після слухання тексту), розрізняють дві групи вправ з навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Кожна з цих груп розподіляється на певні підгрупи, до складу яких входять різноманітні за змістом та метою вправи, що роблять процес навчання аудіювання більш різноманітним та ефективним.

До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми [8, с. 239]: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. До першої підсистеми включаються 3 групи вправ: вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); вправи для формування лексичних навичок аудіювання; вправи для формування граматичних навичок аудіювання. До другої підсистеми входять 2 групи вправ: вправи, що готують студентів до аудіювання текстів; вправи в аудіюванні текстів.

Мета вправ I підсистеми – сформувати у студентів слухові, лексичні та граматичні навички аудіювання. Формування слухових навичок передбачає розвиток у студентів фонематичного та інтонаційного слуху. До I підсистеми входять некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи.

Мета вправ II підсистеми [9, с. 248] – розвинути у студентів уміння аудіювання. До цієї підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи.

У процесі навчання аудіювання викладач має передбачити три етапи роботи: [2, с. 281]

- 1) формулювання інструкції,
- 2) презентацію аудіоматеріалу,
- 3) контроль розуміння прослуханого.

Важливу роль відіграє *інструкція*, що містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке завдання організує процес мислення студента, його увагу і стимулює запам'ятовування у процесі слухання. Психологи свідчать, що правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%.

Після прослуховування студентами аудіо-тексту викладач має перевірити його розуміння.

Розуміння – вирішальний момент аудіювання. *Контроль розуміння* аудіотексту може здійснюватися вербальним чи невербальним способом. Дії студента після прослуховування повідомлення пов'язані з характером завдання, яке було поставлене перед його слуханням. Форми передачі розуміння аудіотексту можуть бути різноманітними: позамовні/невербальні дії студентів та вербальні: бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою змісту, визначення головної думки, завершення висловлювання, виправлення неправильних тверджень, тести з вибором відповіді (альтернативні, одно-елементного та множинного вибору, перехрест, ланцюгові, тести класифікації), тести на відновлення випущених елементів речення (клоуз-тести) тощо [2, с. 281].

Лише за дотримання всіх перерахованих умов можна досягти успіху у формуванні вмінь і навичок аудіювання, а в кінцевому результаті – багатогранного розвитку особистості студента.

Кінцевою метою навчання аудіювання є придбання студентом умінь і навичок сприйняття і розуміння іншомовної мови на слух, що допоможе йому, у свою чергу, приймати участь в актах усного спілкування.

Враховуючи те, що використання відеофільмів на заняттях є ефективним засобом розвитку умінь аудіювання, ми розробили комплекс прийомів для розвитку лексичних умінь аудіювання у студентів першого курсу філологічного факультету. Даний комплекс розроблений в рамках вивчення теми «Die Familie» та підтеми «Traditionen in Ihren Familien». Нами був обраний мультиплікаційний фільм «Anastasija» (США, рік випуску: 1997, переклад), який демонструвався на двох практичних заняттях. Були дотримані такі критерії, як: відповідність мовного змісту відеозаписів рівню мовної підготовки студентів; відповідність жанрових особливостей змісту відеозаписів навчальним цілям і завданням, інтересам студентів; популярність у глядацької аудиторії; наявність конфлікту.

Фільм був розділений на 7 епізодів, при роботі з кожним епізодом на демонстраційному етапі використовувалася певний прийом роботи з відео і пропонувалося вправа для розвитку лексичних умінь аудіювання.

Слід зазначити, що даний комплекс передбачає поетапне розвиток вмінь аудіювання: від простих до більш складних. Аналогічно визначаються прийоми роботи з мультфільмом, спочатку рекомендується використовувати найбільш прості прийоми, переходячи поступово до більш складних.

Комплекс розроблений з урахуванням класифікації лексичних умінь аудіювання Я.М. Колкера [3, с. 102-112]. Метою даного комплексу є розвиток лексичних умінь аудіювання. Завдання комплексу: розвинути лексичні уміння аудіювання; зробити заняття з німецької мови більш цікавими; мотивувати студентів на подальше вивчення німецької мови; розвинути увагу, пам'ять, мислення студентів.

Покажемо, в якій послідовності потрібно використовувати відео прийоми для розвитку лексичних умінь аудіювання на прикладі мультфільму «Anastasija».

Епізоди 1 і 7 використовувалися для проведення вихідної та підсумкової діагностики відповідно. При їх показі використовувався прийом «застиглий кадр».

При демонстрації епізоду 2 застосовувався прийом «пророцтво», один з найпростіших прийомів використання відео (викладач зупиняє відеозапис і питає у студентів, як будуть далі розвиватися події в цьому фрагменті) [3, с. 110].

При демонстрації епізоду 3 брався більш складний прийом «глядачі і слухачі», за допомогою якого розвивається не тільки вміння розуміти ізольовані слова, але і дізнаватися з мовного потоку раніше вивчені слова. Цей прийом дозволяє слухачам описати подію так, як вони зрозуміли з почутого, а глядачам розповісти те, що вони побачили.

Продовжуючи працювати з фільмом (епізод 4), пропонувався для використання прийом «один звук», який включає в себе слухання відеотеку без зображення і передбачає уявлення картинки самими студентами. В результаті чого даний прийом сприяє розвитку таких психічних процесів, як увага, сприйняття мови на слух, впізнавання з мовного потоку нових слів, представлених викладачем [3, с. 11].

При демонстрації епізодів 5 і 6 планувалося розвивати у студентів вміння розуміти слова в контексті, при цьому використовувалися такі прийоми як «правда чи брехня», «заповнення пропусків в діалозі».

Поетапність роботи з відеоматеріалом та його підбір для перевірки аудитивних вмінь студентів-філологів дали змогу представити результати використання розробленого комплексу прийомів на практичних заняттях німецької мови на І курсі філологічного факультету у Дрогобицькому державному педагогічному університеті.

Для проведення експерименту ми взяли студентів групу УН-13, практичні заняття з німецької мови у якій проводить Гоцинець Ірина Львівна.

Студентам були запропоновані наступні вправи: уміння розуміти ізольовані слова; уміння розуміти слова в контексті; уміння виділяти з мовного потоку незнайомі слова і визначати їх значення.

За результатами вихідної діагностики лексичних умінь аудіювання ми визначили, що слабкіше всіх в учнів розвинуте вміння розуміти слова в контексті, на хорошому рівні знаходиться уміння розуміти ізольовані слова, що залишився вміння виділяти незнайомі слова і визначати їх значення займає проміжне значення.

Тестування показало динаміку поліпшення показників володіння лексичними вміннями аудіювання після апробації розробленого нами комплексу прийомів і вправ використання автентичного фільму на заняттях з німецької мови.

Так як за першими результатами в студентів виникають труднощі з розумінням слів в контексті, але слід відзначити підвищення показників рівня цього вміння (середній бал вихідної діагностики – 3,2; середній бал підсумкової – 3,7). Підвищився рівень розуміння незнайомих слів (у вихідній діагностиці він дорівнював 3,4, в підсумковій – 3,7). У всіх студентів відзначається позитивна тенденція в розвитку рівня лексичних умінь аудіювання.

Система роботи з розвитку комунікативної компетенції студентів аудіюванні на практичних заняттях з німецької мови найбільш доречна й виправдана, оскільки спрямована на самого студента, свідоме й міцне засвоєння ним необхідних знань і навичок, які студент може використовувати в реальних життєвих ситуаціях. На нашу думку, введення перегляду художніх та мультиплікаційних фільмів до структури практичних занять значно підвищує мотивацію та інтерес студентів до вивчення німецької мови, поглиблює їхні знання, що є однією з головних умов ефективності навчання, закріплює знання студентів через вирішення різноманітних завдань творчого характеру, розвиває індивідуальні можливості й творчі здібності студентів, формує навички аналізу, синтезу, моделювання, прогнозування, доведення істини та її спростування тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши отримані дані, ми прийшли до висновку, що простежується позитивна тенденція в розвитку лексичних навичок аудіювання, практично у всіх студентів покращилися розуміння слова в контексті, значення незнайомих слів. На заняттях було відмічено, що систематична та цілеспрямована робота з фільмом сприяє розвитку лексичних умінь аудіювання, мовної активності учнів. Студенти поступово освоїлися з даним видом роботи, виявили невідомий інтерес до таких прийомів роботи з відео, як «глядачі і слухачі», «пророкування». За допомогою цих прийомів успішно проходив як процес введення нової лексики, так і повторення вже вивченої.

У подальшому необхідно дослідити нові підходи та тенденції, які б змогу ефективніше здійснювати розвиток аудитивних вмінь та навичок студентів на заняттях з німецької мови.

Список літератури:

1. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови немовному ВНЗ // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28-30.
2. Бочкарьова О.Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна. – К., 2007. – 281 с.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. – М., 2002. – 234 с.
4. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – 49 с.
5. Омоле О.И. Лингвокультурные компоненты современного английского делового письма: Автореф. канд. дис: 10.02.04. – М., 2000. – 28 с.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Морозов Д.Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образова-

ния: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / Д.Л. Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
9. Филиппова М.М., Ксензенко О.А. Английский язык для пользы и развлечения. Учеб. материалы для учащихся старших классов спецшкол и студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений. – М.: Добросвет – 2001. – 287 с.

Гоцинец И.Л.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассмотрены основные тенденции развития аудитивных умений студентов-филологов на занятиях по немецкому языку, представлена система упражнений, намечена работа над фильмом с задачами, дано описание и анализ экспериментального исследования, проведенного на филологическом факультете.

Ключевые слова: антиципация, аудитивные умения, видеотекст, интерактивность, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход.

Hotsynets I.L.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

METHOD OF STUDENTS-PHILOLOGISTS' DEVELOPING SKILLS FOR LISTENING COMPREHENSION AT THE GERMAN CLASSES

Summary

The article deals with the problem of students' developing skills for listening comprehension at the German classes. The author has focused attention on working out the system of exercises aimed at developing communicative competence in listening and working out a set of techniques for developing lexical skills of listening based on authentic cartoon. The author has made an attempt to analyze the results of the experiment.

Keywords: prediction, skills for listening comprehension, videotext, interactivity, communicative competence, communicative approach.

УДК 811.161.2.09(091)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПУБЛІКАЦІЯХ ІВАНА ФРАНКА ПРО Т. ШЕВЧЕНКА НА ШПАЛЬТАХ ЧАСОПISY «KURJER LWOWSKI»

Грабівська Г.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті зроблено спробу проаналізувати методологічні засади публікацій Івана Франка про Тараса Шевченка в часописі «Kurjer Lwowski». Досліджено погляди автора на самобутність історії української літератури, її національну ідентифікацію. Простежено загальні особливості та закономірності розвитку української літератури у розумінні Франка. Особливу увагу звернено на націоцентричну домінують шевченкознавчих розвідок Івана Франка. Окреслено власне франківську інтерпретацію творчості Кобзаря.

Ключові слова: Шевченко, національна самосвідомість, часопис, повідомлення, методологічний.

Постановка проблеми. Сьогоденне франкознавство значно розширює коло наукових завдань із огляду на історичну ситуацію й необхідність фундаментального методологічного переоснащення літературознавства.

Потреба модернізації, окреслена у книжці П. Іванишина «Іван Франко і національне буття: герменевтичні акценти» (Дрогобич, 2016), постає перед сучасним дослідником творчості видатного письменника в усій гостроті й потребує чіткого визначення передусім аналітичного вектора. Ми поділяємо думку П. Іванишина, який обґрунтовує «метод методологічної верифікації» і підкреслює необхідність акцентування «власної національної програми» [1, с. 91]: «...Осердям «культурно-національної стратегії» (О. Пахльовська) Івана Франка, безумовно, варто вважати його національний імператив із ґрунтовної студії «Поза межами можливого», який органічно продовжує традицію шевченківської ідеї» [1, с. 91].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цьому питанню присвячено багато розвідок українських франкознавців (Ю. Кобилецький «Шевченко і Франко», 1964; М. Дубина «Шевченко і Західна Україна», 1969; «М. Комишанченко «З історії українського шевченкознавства. Творчість Т.Г. Шевченка в оцінці дожовтневого літературознавства», 1972; Д. Бернштейна «Франко і Шевченко», 1984 та ін.). Більшість цих праць були виконані ще за радянських часів, коли автори були змушені враховувати ідеологічну кон'юнктуру й не могли з усією виразністю окреслити націоцентричну спрямованість статей І. Франка.

Мета пропонованої статті полягає у спробі методологічної модернізації й акцентуванні саме на націоцентричній домінують шевченкознавчих досліджень Івана Франка. Важливим у цьому сенсі бачиться й поглиблена розвідка власне франківської інтерпретації творчості Кобзаря.

Виклад основного матеріалу. Одним із «майданчиків», на яких І. Франко презентував свої шевченкознавчі студії, була польськомовна газета «Kurjer Lwowski». Ці різні за обсягом і значенням статті перекладені й видані українською, докладно описані й проаналізовані у працях українських літературознавців 1960-80-х років. Більшість із них мають інформаційний характер, проте деякі містять ширший роздум про творчість і роль діяльності Шевченка для української культури – це «Поетичні твори Шевчен-

ка» («К.Л.». 1891. № 107), «Ще раз у справі Гуса» («К.Л.». 1891. № 117), «Тарас Шевченко» («К.Л.». 1893. № 62-64; № 66-68), видані у зб. «Іван Франко. Збірник дванадцятий». – ЛДУ, 1963 у перекладі Ангеліни Кабайди та Ірини Михайлюк.

«У наймах у сусідів» – так назвав Іван Франко свою десятирічну співпрацю в польській періодиці, зокрема в часописі «Kurjer Lwowski» (надалі в тексті «К.Л.»), штатним працівником якого він був упродовж 1887-1897 років. У вивченні зв'язків Франка з часописом вельми вагомою є участь відомого львівського франкознавця Мирослава Мороза. У розвідці «До питання атрибуції творів І. Франка в газеті «Kurjer Lwowski» М. Мороз пише, що співпраця Франка в названій газеті почалася з 1 травня 1887 р. за посередництвом Адольфа Інлендера, брата письменника й журналіста Людвіка Інлендера, що разом з Франком був співробітником часопису «Prasa», а також переклав польською мовою його оповідання «На дні» [3, с. 177].

У передмові до публікації трьох перекладених українською мовою статей І. Франка про Шевченка на сторінках «Kurjera Lwowskiego» М. Мороз писав: «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 (підкр. наше. – Г.Г.) проблеми вивчення і популяризації творчості Кобзаря» [2, с. 194]. Найчастіше вістрія цієї полеміки було спрямоване проти позиції великопольської асиміляторської культурної політики щодо українства і колабораціонізму галицьких «патріотів», які покірно корилися національним утискам. Найповніше ж цей полемічний дух виявився у статті «Ще раз у справі Гуса». Нижче розглянемо низку матеріалів хронікального характеру, переважно не підписаних (їх атрибуцією ми завдячуємо М. Морозові), а також виявлення націоцентричної концепції І. Франка у статтях про творчість Шевченка на сторінках газети «Kurjer Lwowski».

14 березня 1888 р. І. Франко повідомляє про «музично-декламаційний» вечір, присвячений XXVII річниці смерті поета. Вечір організували українські народні товариства й відбувся він у залі «народного дому». Відкрив урочистість «гарною промовою» редактор часопису «Діло» Іван Белей. Виступали студентський хор, піа-

ністка Цеглинська та декламатори Лопатинська та Корнило Устиянович. Саме його, «симпатичного маляра, поета і непересічного декламатора» публіка обдарувала ясними оплесками.

24 листопада 1888 р. датоване повідомлення І. Франка про статтю М. Стороженка у вереснево-му числі журналу «Киевская старина». У названій статті використано листи Т. Шевченка до Варвари Репніної та розповіді О. Лазаревського, який знав поета ще в Петербурзі. В Орську в Шевченка вчинено обшук, про який поета було попереджено. «Знайомі і доброзичливі знищували листи, малюнки і всякі сліди розумової праці поета. Коли ж залишилася вже тільки мала частка, Шевченко знищити її не дозволив, твердячи, що коли ж і цього не залишити, подумують про нього, що його добрі люди навіть знати не хочуть». У публікації цитується лист, де Шевченко твердить, що по трьох роках неволі він так урівноважився, заспокоївся й уподібнився до байдужої до всього риби.

25 травня 1890 р. І. Франко на основі повідомлення у «Православному вестнику» від 4 травня інформує, що на могилі Шевченка «посвячено скромний пам'ятник». На урочистості було присутніх близько сорока осіб, серед них родичі поета – Петро Шевченко, син Микити, внук його Тимофій, а також Ірина з Шевченків Колтуненкова.

28 квітня 1891 р. І. Франко інформує про відзначення 30-ї річниці смерті Шевченка, яке організувало «Академічне братство». Позитивно оцінюючи доповідь Я. Данкевича як «старанно опрацьовану і цікаву», автор підкреслює її провідну думку: лише той іде слідами Шевченка, хто щодо сучасної суспільності займає таке ж критичне становище, як Шевченко до тогочасної. «Не велика річ виголошувати декламації проти деспота, що сидить у Петербурзі й водночас бити поклони перед будь-яким деспотом десь-інде» [5, с. 6].

Українська молодь у Кракові зорганізувала комітет для побудови пам'ятника Шевченкові у Львові. Комітет з п'яти осіб мав зайнятися організацією ширшого комітету і залученням видатніших особистостей – для полегшення правних формальностей і «енергійного збору фондів» («К.Л». 1892.13.II.).

Про публікацію досі невідомих листів Шевченка до Репніної в журналі «Киевская старина» наявна інформація в «К.Л.» від 18 березня 1893 р.

18 березня 1893 р. І. Франко реферує останнє (5-те) число часопису «Зоря», присвячене пам'яті Шевченка. Критик відзначив тут багатство матеріалу: переклад повісті «Варнак», декілька вміщених віршів, надзвичайно цікаву статтю О. Коневського «Мандрівка до різних сіл Шевченка», документ у справі засудження Кирило-Мефодіївців. «Оздобою числа є три портрети Шевченка», ілюстрації О. Сластіона до «Гайдамаків». Одному зі співробітників журналу «Киевская старина» пощастило знайти дві пачки документів, забрані у Шевченка під час обшуків 1847 року та в Оренбурзі. Серед них – листи до В. Репніної, П. Куліша та ін., невідомі твори, матеріали слідства, малюнки.

У грудні 1895 р. «К.Л.» помістив ще дві інформації про Кобзаря. І. Франко, зокрема, повідомляв, що в Петербурзі розпочато друк «чудового видання поезій Шевченка» в оригіналі і з перекладом російської мовою. Видання виходитиме випусками і буде ілюстроване малюнками само-

го Шевченка, а також художника М. Микешина. Малюнки Шевченка досі не були опубліковані, вони є власністю названого вище митця.

Сам факт послідовного об'єктивного інформування про культурні події й публікації, присвячені творчості Т. Шевченка, у польськомовній газеті з виразно антиукраїнським спрямуванням, а також уміння автора обходити заборони редакційної політики свідчать про величезне значення, якого надавав І. Франко творчості українського класика. Навіть ці невеликі й нібито безсторонні повідомлення перетворювали скупку інформацію на події культурного життя українства. Проте І. Франкові вдавалося опублікувати в «К.Л.» і виразно націоцентричні розлогі статті.

У листі від 20 лютого 1893 р. Франко повідомляв дружину: «В сей понеділок, що прийде, маю читати лекцію про Шевченка в тутешнім товаристві польським «Biblioteka Polska». Є се товариство старших людей, туди приходять послы, члени палати панів і всяке високе панство. Я ще там не був, але запросини до відчиту прийняв, побачимо, як-то воно вийде. Біда тільки, що не маю порядного сурдута, мій чорний на рукавах геть потріскав. Ну, та я не з тих, що надто сильно стісняються костюмом» Зміст промови Франка перед тим «високим панством» дізнаємося з публікації в «К.Л.». Тут варто відзначити, що запросини Івана Франка до польського товариства у Відні свідчили про його міжнародний авторитет як ученого – представника української культури, нації. Залишається з'ясувати, який резонанс викликала доповідь письменника у Відні. Невдовзі вийшла друкована версія доповіді під назвою «Тарас Шевченко» – одна з найпомітніших публікацій про Кобзаря на шпальтах «К.Л.».

Уже на початку Франко гостро окреслює основну проблему доповіді: «Українська література XIX ст. розвивається серед дуже несприятливих обставин. Національна самосвідомість пробуджується в українському суспільстві дуже повільно і нерівномірно, політичне життя у більшій частині цього суспільства досі загальмоване» [1, с. 85]. Аналітичний ключ, означений тут автором, не втратив своєї актуальності й сьогодні, за висловом П. Іванишина, є «досконалим, визнаним, зразковим у понадчасових межах української дійсності» [1, с. 85].

Доповідач характеризує колоніальне становище України, сумнозвісний Емський указ, «слабість 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].

Три сторіччя занепаду! Але «під польською владою південно-руське життя «буйніше почало підніматися», і таким чином у роках 1570-1780 у Львові, Острозі, Вільні, Луцьку й нарешті в Києві виникли «потужні і широкі зав'язки нової літератури».

XVIII ст., в якому «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. 2] (підкр. наше. – 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 Коженевським закладали фундамент під школу реальну і реалістичну», – зазначає доповідач [6, с. 2].

Саме так публіцист охарактеризував «інтелектуальне тло», на якому з'явився Шевченко. Як бачимо, цей своєрідний вступ до основного предмету доповіді є лаконічним, але промовистим утвердженням самотності багатовікової трагічної історії української нації, її самостійності й сили, її великих здобутків на полі людської цивілізації. Деякі звернення до теми польських впливів, польсько-українських культурних взаємин у цій доповіді цілком зрозумілі.

В одному реченні І. Франко виліпив постать Кобзаря, підкресливши, що на такому історичному тлі постала «нова, наскрізь оригінальна, могутня постать поета-селянина», що вийшла з найглибших глибин народу. Крізь усі злигодні Шевченко зумів піднятися до вершин, які доступні лише небагатьом геніальним особистостям, посісти одне з чільних місць на всеслов'янському Парнасі, «перейти» в безсмертя.

Колосальне значення Шевченка побачила інонаціональна критика. У статті називаються імена В. Спасовича, який сказав, що поезія Шевченка – це могутній, але самотній дуб серед українського степу; О. Скабичевського, що побачив у Шевченковій творчості прояви поезії майбутнього, поезії, яка зродилася з народної, але обійме все людство. Драгоманов писав, що козацькі думи й поезія Шевченка – то найбільші здобутки українського народу, найцінніші свідчення його сили й прекрасні задатки його майбутнього цивілізаційного та духовного розвою.

Десять років недолі й нарешті повернення до Академії. Муза його в цей смеркальний час «вибирає теми загальнолюдські, суспільні і релігійні». Останні роки, останні твори. «...на горі, над Дніпром» – могила.

«Надзвичайно бурхливе, сповнене конфліктів і мінливості долі було це життя, насичене стражданнями, але не позбавлене й радості приязні, симпатії, подиву й тихої любові». І ще одне вельми промовисте спостереження, яке глибоко розкриває екзистенційну філософію самого Франка-поета. Читаємо: «І якщо з чисто людського почуття ми повинні обурюватися на долю, яка так часто кривдила поета, то з артистичного огляду нам би довелося 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 «видо-

бути 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. 2].

На закінчення доповіді-статті автор звертається до проблеми періодизації творчості Т. Шевченка. Характеризуючи перший період, автор, серед іншого, зіставляє «Гайдамаки» й «Вернигору» Чайковського, вказує на характер ідеалізації Кобзарем козаччини. Однак «і тут проглядає нахил поета до реалістичного трактування теми і до аналізу людських почуттів і до проблем чистого психологічних (підкр. наше. – Г. Г.). Відзначає автор «напрочуд мелодійну поему «Катерина» й прекрасний фрагмент «Мар'яна-черниця».

Протягом другого періоду Шевченко «широко розгортає крила, вдаряє з великою силою в різні струни», «переважають щораз сильніші ноти психологічного і суспільного аналізу» [6, с. 2]. Звернемо увагу на твердження автора з приводу поеми «Чернець», в якій козацька тема є «радіше аксесуаром до витонченого психологічного аналізу» [7, с. 3]. Шевченко звертається до проблем «одвічної боротьби людського духу за поступ і волю» – з'являються поеми «Іван Гус» («Єретик») і «Кавказ». А ще тема самозречення («Наймичка»).

Останній період – звернення генія до релігійних тем. Біблія, псалтир, пророки. Власне на ґрунті Біблії, за спостереженням Франка, «уклав собі Шевченко своєрідну історіософію».

Завершує Франко свою доповідь 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 молодого 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.

Доповідь І. Франка й досі може служити неперевершеним зразком лаконічного і водночас глибоко синтетичного монографічного наукового письма. У кількох фейлетонах «Kurjera Lwowskiego» Іван Франко дав польському читачеві повнокровний, вельми промовистий образ Шевченкового генія. У № 117 за 1891 р. «K.L.» надрукував замітку І. Франка «Jeszcze w sprawie Husa». У ній йдеться про поему Т. Шевченка «Єретик», фрагменти якої М. Лисенко поклав на музику. Цей музичний твір мав виконувати на Шевченківському вечорі хор «Боян» під керівництвом д-ра Степана Федака (визначного громадського діяча, фольклориста, знаного адвоката). У членів оргкомітету вечора виникли застереження щодо змісту тих уривків поеми, які мали виконуватися. Із цього приводу І. Франко зазначав: «Комітет, який організовував вечір, складався з п'ятеро членів: пп. Савчака, Шухевича, Гладилевича, К. Левицького і св. Чапельського» [8, с. 3].

Ініціатива викинути «Гуса» (і ще деякі пункти програми, наприклад, декламацію уривка з «Гайдамаків» і зміни тексту в «Заповіті» Шевченка) належить останньому. Твір М. Лисенка на слова Т. Шевченка таки не виконували ще й з ряду інших причин. Франко подає ще один вагомий факт

про українське студентське товариство «Академічне братство», котре відмовилося від участі у вечорі й надіслало лист до комітету, в якому осуджувало такі дії і «ту шану, яку віддають народовці Шевченкові на своїх вечорах і в своїх виданнях, пристосовуючи і підкорюючи його поступово-демократичні погляди відповідно до своїх клерикально-реакційних поглядів, товариство вважає скоріше за зневагу пам'яті українського поета» [8, с. 3].

Автор замітки назвав цю заяву «Братства» «сміливою і відвертою», трактував її як своєрідний ляпас редакторові «Діла».

Стаття «Utwory poetyczne Szewczenki»... Написана з приводу «першого повного та цілісного видання» у Львові творів Т. Шевченка. Автор зазначає, що досі переважна частина видань виходила в Росії, де цензура не пропускала майже половину творів «українського пісняра» («pieśniarza ukraińskiego»).

Франко зупиняється на історії видань Кобзаря: перше львівське 1867 р. («pierwsze kompletne») було некритичним, не зовсім упорядкованим, з багатьма помилками. Празький двотомник 1877 р. хоч і вміщував новознайдені твори, проте деякі публікації не належали Шевченкові. Далі автор зазначає: «Головною вадою цього видання було його розірвання («rozzerwanie») на два томи, з котрих перший містив твори дозволені російською цензурою, а другий – заборонені» [9, с. 6]. А тепер з ініціативи товариств «Просвіта» та ім. Шевченка має побачити світ видання цілісне, упорядковане згідно з вимогами чисто літературними без втручання російської цензури» [9, с. 6].

У статті повідомлялося про склад редакційної колегії. До неї входили: О. Огоновський, В. Барвінський, В. Коцовський та сам І. Франко. Первісний задум упорядників полягав у тому, щоб це видання було «критичним з коментарями, поясненнями та всім науковим апаратом» [9, с. 6]. Однак у Львові для цього не було відповідних умов, а крім того, в Києві, як про це стало відомо львів'янам, «гроно фахових людей», власне розпочало таку роботу.

З огляду на «пильну потребу» після тривалої дискусії ухвалено видати всі українські твори Шевченка (без варіантів та листів), зазначивши час написання, подати змістовну біографію Шевченка «з узагальненням його літературної діяльності». У передмові мала бути з'ясована генеза видання й поділ на тематичні блоки, надано пояснення деяких слів, імен та назв.

Характерно, що видання планувалося як чотири томник. До першого тому входили твори «романтичного періоду» – до часу першої подорожі Шевченка на Україну (редактор тому О. Огоновський). У другому томі (редактор В. Коцовський) представлено «період Братства св. Кирила і Методія», тобто до арешту 1847 р. Третій том – «Шевченко в новелі» (редактор – І. Франко) і том четвертий за редакцією В. Барвінського п. н. «Шевченко після солдатської неволі». До цього тому мали увійти недатовані твори, а саме псалми Давидові та драма «Назар Стодоля».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як бачимо, вже тоді утверджувалася чинна й досі періодизація творчості Т. Шевченка як єдино можлива та відповідно обґрунтована. Пізніші дослідження скорегували зміст четвертого тому (названі твори усталено в часі їх написання). Насамкінець Франко заперечував у статті чутки про «замір видання «обкромленого» Шевченка» [10, с. 5].

Отже, аналіз шевченкознавчих публікацій І. Франка на шпальтах газети «Kurjer Lwowski» переконує в домінуванні методологічного принципу націоцентричності, який став продовженням традиції великого Кобзаря, адекватно відчитаний і проінтерпретований у його творчості. Нині, в умовах світоглядної дезорієнтованості і нових викликів культурному суверенітету України, ця традиція зберігає свою актуальність і гостроту. Саме вона заслуговує на збереження і модернізацію в сучасних умовах, оскільки здатна забезпечити українське літературознавство надійним світоглядно-культурним базисом для переоснащення методологічного інструментарію.

Список літератури:

1. Іванишин П. Іван Франко і національне буття: герменевтичні акценти: монографія / Петро Васильович Іванишин. – Дрогобич: Посвіт, 2016. – С. 89-91.
2. Мороз М. До питання атрибуції творів І. Франка в газеті «Kurjer Lwowski» // Питання текстології. Іван Франко. – К.: Наук. думка, 1983. – С. 194.
3. Мороз М. Статті І. Франка про Шевченка на сторінках «Kurjera Lwowskiego» // Іван Франко. Статті і матеріали. – К., 1965, зб. 12. – С. 177.
4. Франко І. Зібрання творів у 50-ти томах. – К.: Наукова думка. – 1986. – С. 3.
5. [Franko I.] Rocznica śmierci Szewczenki // Kurjer Lwowski. – 1891. – № 117 (28. IV). – S. 6.
6. Franko Iwan. Taras Szewczenko // Kurjer Lwowski. – 1893. – № 62 (3. III). – S. 2.
7. Franko Iwan. Taras Szewczenko // Kurjer Lwowski. – 1893. – № 62 (3. III). – S. 3.
8. [Franko I.] Jeszcze w sprawie «Husa» // Kurjer Lwowski. – 1891. – № 117 (27. IV). – S. 2.
9. Franko Iw. [an] Utwory poetyczne Szewczenki // Kurjer Lwowski. – 1891. – № 107 (18. IV). – S. 6.
10. [Franko I.] Pomnik Szewczenki // Kurjer Lwowski. – 1890. – № 144 (25. V). – S. 5.

Грабівська Г.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИИ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПУБЛИКАЦИЯХ ИВАНА ФРАНКО О Т. ШЕВЧЕНКО НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «KURJER LWOWSKI»

Аннотация

В статье сделана попытка проанализировать методологические основы публикаций Ивана Франко о Тарасе Шевченко в журнале «Kurjer Lwowski». Исследованы взгляды автора на самобытность истории украинской литературы, ее национальную идентификацию. Прослежено закономерности развития украинской литературы в понимании Франко. Особое внимание обращено на нациоцентричную доминанту шевченковедческих исследований Ивана Франко. В особенности очерчено Франковскую интерпретацию творчества Кобзаря.

Ключевые слова: Шевченко, национальное самосознание, журнал, сообщения методологический.

Hrabivska H.I.

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE HISTORY OF UKRAINIAN LITERATURE IN IVAN FRANKO'S PUBLICATIONS ABOUT T. SHEVCHENKO ON THE COLUMNS OF THE PERIODICAL «KURJER LWOWSKI»

Summary

The attempt of analyzing the methodological principles of Ivan Franko publications about Taras Shevchenko in the periodical «Kurjer Lwowski» has been made in the article. The author's view on the originality of the history of Ukrainian literature, its national identity is analyzed. The general features of the development of the Ukrainian literature in Franko's understanding have been traced. Particular attention is paid to the national dominant of Ivan Franko's research about Shevchenko. The actual Franko's interpretation of Kobzar's work has been outlined.

Keywords: Shevchenko, national identity, periodical, communication, methodological.

УДК 811.111

ПРЕДМЕТНИЙ ФРЕЙМ КОНЦЕПТУ *LIFE* В АНГЛОМОВНІЙ АФОРИСТИЦІ

Грущак О.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано англomовні цитати, афоризми та афористичні висловлювання як засоби вербалізації концепту *LIFE* у світлі фреймового підходу. Досліджено концептну наповненість предметного фрейму – одного із базисних фреймів концепту. Розглянуто його структурно-семантичну організацію. З'ясовано та описано квантативний, квалітативний, локативний, темпоральний та буттєвий компоненти цього фрейму. Відзначено різний ступінь їхнього поширення. У результаті дослідження окреслено та структуровано семантичний простір предметної сутності концепту *LIFE*.

Ключові слова: концепт, афоризм, цитата, слот, фрейм, фреймова структура.

Постановка проблеми. Концепт ЖИТТЯ належить до універсальних категорій людської свідомості, найважливіших концептів культури та посідає особливе місце як у мовній картині світу загалом, так і в англomовній картині світу зокрема.

Цей концепт відображає феномен, над сенсом та сутністю якого замислюється кожна людина. Він об'єктивується в мовленні, а тому для повноти його опису варто залучати все розмаїття мовних засобів, у тому числі цитати, афоризми та афористичні висловлювання письменників,

громадських та політичних діячів, представників інтелектуальної та культурної еліт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепт ЖИТТЯ на матеріалі різних мов неодноразово досліджувався науковцями у різноманітних аспектах: з огляду на відображення в національних картинах світу (С. О. Демідкіною – у німецькій, Ж. В. Краснобаєвою-Чорною – в українській, О. А. Іпановою – в російській); окремо та в опозиції «життя – смерть» (О. О. Близнюк – на матеріалі паремійного фонду української та італійської мов, Н. Новіковою – у російській фразеології,

пареміології та афористичні). О. О. Приходченко на матеріалі англomовних романів про вампірів вивчала концептуалізацію опозиції ЖИТТЯ – СМЕРТЬ у готичній картині світу [7]. Нами розглянуто метафоричну репрезентацію концепту LIFE в англomовній афористичній [Див. докладніше: [1].

В останні десятиліття спостерігається активізація дослідження різноманітних концептів з позиції фреймової репрезентації знань. У своїх працях до проблеми удосконалення та практичного використання фреймового підходу з метою вивчення концептів звертаються чимало дослідників. Фреймова структура концептів БОГ, РЕЛІГІЯ та ЛЮДИНА в езотеричному дискурсі на матеріалі ченнелінгів Крайона (ченнелінг – це процес, під час якого людина отримує інформацію від розумних істот, які перебувають у тонкій реальності; Крайон – це велика енергетична сила, безтілесна сутність, що є носієм любові) стала об'єктом вивчення Т. Петрик [5, 6], О. М. Гнатковська досліджувала базові фреймові структури концепту INTENTION в англomовній картині світу, С. О. Краціло аналізувала концепт MARRIAGE в англійській мові [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що на сьогодні все більше науковців звертається до розгляду концептів з позиції фреймової репрезентації знань. Проте у науковій літературі немає ґрунтовних праць, присвячених вивченню фреймових моделей концепту ЖИТТЯ на матеріалі англomовних цитат, афоризмів та афористичних висловлювань, що й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки.

Мета статті полягає у висвітленні однієї із базових фреймових структур актуалізації концепту LIFE, вербалізованого в англomовних цитатах, афоризмах та афористичних висловлюваннях у межах предметного фрейму. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких конкретних завдань: розглянути поняття «фрейму», проаналізувати мовні засоби вербалізації концепту LIFE з точки зору фреймового підходу, моделювати фреймову структуру цього концепту шляхом виявлення основних елементів предметного фрейму, виокремлення ключових слотів, що входять до складу фрейму, та визначення їхнього вербального наповнення.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом даної розвідки слугували цитати, афоризми та афористичні висловлювання представників інтелектуальної та культурної еліт, письменників, політичних та громадських діячів, аналіз яких, у свою чергу, дав можливість виявити та описати предметний фрейм концепту ЖИТТЯ. Звернення до зазначеного мовленнєвого матеріалу дослідження не є безпідставним, адже в них у концентрованому вигляді відображені уявлення про життя загалом і місце людини у життєвому просторі зокрема.

У нашій статті ми орієнтуємося на науковий доробок С. Жаботинської, яка запропонувала розгорнуту систему аналізу концептів у термінах фреймів та слотів [2]. Для фрейму характерна чітка ієрархічна структура і динамічний характер, категоріальний принцип організації знання, уявлення про типову, тематично єдину ситуа-

цію. Фрейм конкретизує характерне для даної культури. Реалізація однієї й тієї ж стереотипної фреймової структури у різних мовах дає можливість глибше проаналізувати особливості сприйняття носіями певної мови різних проявів світу і людини у ньому. Моделюючи концепт у вигляді фреймової структури, ми характеризуємо його за кількісними, якісними, буттєвими, локативними та темпоральними параметрами (предметний фрейм). Крім предметного фрейму дослідниця виділяє акціональний (у межах якого концепт характеризується з позиції дій), таксономічний (концепт подається у таксономічному контексті), посесивний (у концепті репрезентовано посесивні характеристики) і компаративний (концепт аналізується за участю в метафоричних зв'язках) [2].

Щодо предметного фрейму, у якому LIFE/ЖИТТЯ характеризується за кількісними, якісними, локативними, темпоральними і буттєвими ознаками, в англomовних цитатах його репрезентовано такими слотами:

1) квантативним [LIFE/ЖИТТЯ є СТИЛЬКИ (кількість)]: аналіз мовного матеріалу слоту, для якого наскрізною є думка про можливість мати лише одне життя (*we/you only have one*), живемо лише раз (*you only live once*), і, якщо навіть йдеться про ймовірність мати два життя, реципієнт розуміє, що друге життя починається в момент усвідомлення того, що життя дається лише одне: *You only live once, but if you do it right, once is enough /Mae West/; I'm not saying it's going to be easy. Nothing in life is easy. But that's no reason to give up. You'll be surprised what you can accomplish if you set your mind to it. After all, you only have one life, so you should try to make the most of it /Louis Sachar/; We all have two lives. The second one starts when we realize that we only have one /Tom Hiddleston/; Sometimes I can hear my bones straining under the weight of all the lives I'm not living /Jonathan Safran Foer/*. Кількісні характеристики ЖИТТЯ передаються прислівником **once** у поєднанні з дієсловом **live**, підсиленням прислівником **only**; кількісними числівниками **one, two** у поєднанні з іменником **life/lives**; порядковим числівником **second**;

2) квалітативним [LIFE/ЖИТТЯ є ТАКЕ (якість)], що досить репрезентативним та найбільш чисельним серед інших слотів даного фрейму, поєднує смислові групи предикатів, що виражають інгерентні буттєві та відносні якісні характеристики ЖИТТЯ, а також результати емоційно-аксіологічної оцінки досліджуваного феномена. Логічною є наявність оцінного значення, яке є істотним компонентом смислу тексту. В даному слоті можна виділити а) негативні, б) позитивні, в) нейтральні ознаки, що характеризують ЖИТТЯ за різними параметрами:

а) ЖИТТЯ є НЕЛЕГКЕ/ВАЖКЕ: даний слот показує, що життя як **таке (life)** або ж з певним наповненням, тобто змістом (*nothing in life*), є НЕЛЕГКИМ: *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 /Nicholas Sparks/; I'm not saying it's going to be easy. Nothing in life is easy /Louis Sachar/*. Більш того, життя є ВАЖКЕ (**hard**): *Life is hard. After all, it kills you /Katharine Hepburn/; My philosophy is: Life is hard, but God is good. Try not to confuse the two /Anne*

F. Beiler/. Ступінь важкості життя залежить від рівня інтелекту індивіда, від наявності чи відсутності у нього здорового глузду. Рівень інтелекту людини та ступінь важкості її життя є величинами обернено пропорційними: *This life's hard, but it's harder if you're stupid* /George V. Higgins/. Життя стає важче (*harder*), коли ми живемо для інших, але в такому випадку воно набуває додаткових позитивних ознак – стає багатшим, змістовнішим, щасливішим: *Life becomes harder for us when we live for others, but it also becomes richer and happier* /Albert Schweitzer/. Невеликий відсоток від загального числа цитат становлять цитати, у яких розкриваються інші негативні ознаки життя, такі як: ЖИТТЯ є НЕЩАСНЕ/ЖАЛЮГІДНЕ: *There are two means of refuge from the misery of life – music and cats.* /Albert Schweitzer/; *Life is full of misery, loneliness, and suffering – and it's all over much too soon.* /Woody Allen/; ЖИТТЯ є ЖАХЛИВЕ: *Some people never go crazy. What truly horrible lives they must lead.* /Charles Bukowski/; ЖИТТЯ є ТРАГІЧНЕ: *Most of life is tragic* /Woody Allen/. Негативна аксіологічність властива цитатам, у яких розкривається така ознака життя, як ЖИТТЯ є КОРОТКЕ: *Life is short and the older you get, the more you feel it.* /Viggo Mortensen/. Дана характеристика життя часто підсилена інтенсифікаторами *so, very, too*, наприклад: *Life is very short and what we have to do must be done in the now* /Audre Lorde/; *Life is too short to be living somebody else's dream* /Hugh Hefner/. Зауважимо, що група цитат, у яких представлена вище згадана ознака життя (ЖИТТЯ є КОРОТКЕ), виявилась найбільш чисельною;

б) позитивні якісні характеристики життя виражені такими його ознаками: ЖИТТЯ є ЦІННЕ: *the most precious gift I have – life itself; has not discovered the value of life; Nothing is more precious than life... especially the life of your child*; ЖИТТЯ є РІДКІСНЕ: *to live is the rarest thing in the world*; ЖИТТЯ є НЕПОВТОРНЕ: *you only live once; it will never come*; ЖИТТЯ є СОЛОДКЕ: *what makes life so sweet; how sweet it is*; ЖИТТЯ є СМАЧНЕ: *Life is so endlessly delicious*; ЖИТТЯ є ПРИЄМНЕ: *life is pleasant*; ЖИТТЯ є ДОБРЕ: *the good; life has become immeasurably better*; ЖИТТЯ є ПРЕКРАСНЕ: *Life is beautiful*! Ознака ЖИТТЯ є ПРЕКРАСНЕ є найбільш чисельно представленою, вербалізується за допомогою прикметника *beautiful* у звичайному або вищому ступенях порівняння: *The longer I live, the more beautiful life becomes.* /Frank Lloyd Wright/; іменника *beauty*: *Dwell on the beauty of life. Watch the stars, and see yourself running with them.* /Marcus Aurelius/; *But once you become accustomed to such a life you will see its full meaning and its incredible beauty* /Jon Krakauer/;

в) нейтральну емоційно-аксіологічну оцінку мають такі ознаки: ЖИТТЯ є НЕПЕРЕДБАЧУВАНЕ/ПОВНЕ ОЧІКУВАННЯ: *If life were predictable it would cease to be life; Nearly all the best things that came to me in life have been unexpected, unplanned; you don't know what is going to happen tomorrow; nothing is guaranteed; Life is ... filled with suspense*; ЖИТТЯ є ТАЄМНИЧЕ: *Life is too mysterious to try to map it out; Life's too mysterious to take too serious*; ЖИТТЯ є СВІЖЕ: *Life is*

so fresh; ЖИТТЯ є ШИРОКЕ/БЕЗМЕЖНЕ: *Life is wide, limitless*; ЖИТТЯ є КОНТРОВЕРСИЙНЕ: *Life is never fair, and perhaps it is a good thing for most of us that it is not* /Oscar Wilde/; *Life is tragic but it's equally comic* /John Banville/; *Life is a mixing of all kind of things: comedy and tragedy going together* /Alejandro Jodorowsky/; *My life is about ups and downs, great joys and great losses* /Isabel Allende/;

3) локативним [LIFE/ЖИТТЯ є/існує ТАМ (місце буття/локатив)]: даний слот указує: а) на місце, звідки життя починається і куди повертається: *Life comes from the earth and life returns to the earth* /Zhuangzi/ – життя походить із землі і повертається до неї; б) на місце, де воно бере початок: *Life begins at the end of your comfort zone* /Neale Donald Walsch/ – життя починається у кінці зони комфорту; в) на місце, де життя існує: *The aim of life is self-development. To realize one's nature perfectly – that is what each of us is here for* /Oscar Wilde/; *Most of life is tragic. You're born, you don't know why. You're here, you don't know why* /Woody Allen/; *Life is lived on the edge* /Will Smith/; *Where is love there is life* /Mahatma Gandhi/ – життя існує тут (*here*), на краю (*on the edge*), там де є любов (*where is love*). Воно не має ані меж, ані кордонів: *Life is wide, limitless. There is no border, no frontier* /Bruce Lee/. Крім того, життя може виступати в якості локатива: *Life is neither good or evil, but only a place for good and evil* /Marcus Aurelius/;

4) темпоральним [LIFE/ЖИТТЯ є/існує ТОДІ (час буття/темпоратив)]: даний слот указує, що життя існує лише в даний момент: *Life is available only in the present moment* /Thich Nhat Hanh/, ціле життя відбувається у цей момент, і, більш того, цей момент і є життям: *Your entire life only happens in this moment. The present moment is life itself. Yet, people live as if the opposite were true and treat the present moment as a stepping stone to the next moment – a means to an end* /Eckhart Tolle/. У межах даного слоту неодноразово використовуються темпоративи на позначення минулого (*yesterday / the past*) чи майбутнього (*tomorrow / the future / the next moment*), проте вживаються вони лише з метою посилення контрастного ефекту – для акцентуації того, що життя корелюється з теперішнім: *With the past, I have nothing to do; nor with the future. I live now* /Ralph Waldo Emerson/; *Today is your own. Tomorrow perchance may never come* /Swami Sivananda/. До речі, повна зосередженість на теперішньому є заporукою щастя: *If you want to be happy, do not dwell in the past, do not worry about the future, focus on living fully in the present* /Roy T. Bennett/. Апеляція до темпоральних характеристик життя здійснюється за допомогою вербалізаторів зі значенням «проміжок часу» *day, year*: *May you live every day of your life* /Jonathan Swift/; *And I learned what is obvious to a child. That life is simply a collection of little lives, each lived one day at a time* /Nicholas Sparks/; *It is not the years in your life but the life in your years that counts* /Adlai E. Stevenson/. Крім того, в якості темпоративів вживаються підрядні речення часу: *Life is what happens to us while we are making other plans* /Allen Saunders/ (життя існує тоді, коли ми реалізуємо

інші плани); *True life is lived when tiny changes occur* /Leo Tolstoy/ (справжнє життя існує тоді, коли відбуваються невеликі зміни);

5) способу буття [LIFE/ЖИТТЯ існує ТАК (спосіб буття)]: даний слот закликає людину до активності: *define yourself; Life is about creating yourself; you have to write the sonnet yourself; you should try to make the most of it; it is up to you to make it sweet; shift your energy to what you can create; you have to live life the way you want to; до дій без зволікання: act now, without; спрямованості на досягнення найкращого результату: do it well; You've got to be great; do small things in a great way; give your best; to get the best result; служіння іншим: to give out love; to serve humanity; to serve and to show compassion and the will to help others; What are you doing for others; виконання всього з любов'ю, запалом, ентузіазмом, рішучістю, вірою: Do all things with love; do with determination; do your work with passion; Believe you can; налаштованості на позитив: see the positive; focus on the positive; радіти життю: enjoy life as it happens; simply enjoy life and the great pleasures.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, фреймова модель концепту LIFE, об'єктивованого в англійських цитатах, афоризмах та афористичних висловлюваннях, є структурованою у вигляді мережі пропозицій у п'яти слотах предметного фрейму: квантативному, квалітативному, локативному, темпоральному та слоті способу буття. Найчисельнішим серед слотів даного фрейму є квалітативний, у якому, поруч із нейтральними, виділено негативні і позитивні ознаки, що характеризують життя за різними параметрами. Найпоширенішими ознаками життя є його здатність бути прекрасним та коротким [LIFE/ЖИТТЯ є BEAUTIFUL/ПРЕКРАСНЕ] і [LIFE/ЖИТТЯ є SHORT/КОРОТКЕ]. У межах предметного фрейму найменш репрезентативним виявився локативний слот.

Основна увага у даному дослідженні була зосереджена на складових лише предметного фрейму концепту LIFE. У подальших дослідженнях, на нашу думку, видається доцільним розглянути й інші базисні фрейми досліджуваного концепту.

Список літератури:

1. Грушак О. М. Метафоричне представлення концепту LIFE в англійській афористичі / О. М. Грушак // Молодий вчений. – 2017. – № 4.3(44.3). – С. 62-65.
2. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов / Светлана Анатольевна Жаботинская // Вісник Черкаського університету. – 1999. – Вип. 11. – С. 12-25. – (Серія «Філологічні науки»).
3. Жаботинська С. А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи / Світлана Анатоліївна Жаботинська // Мова. Людина. Світ: До 70-річчя проф. М. П. Кочергана: зб. наук. статей / під ред. Тараненка О. О. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2006. – С. 178-192.
4. Краціло С. О. Профілізація концепту MARRIAGE в англійській мові [Текст]: автореферат... канд. філол. наук, спец.: 10.02.04 – германські мови / Краціло С. О. – Львів: Львівський нац. ун-т ім. І. Франка, 2016. – 24 с.
5. Петрик Т. В. Фреймова модель концепту «релігія» в езотеричному дискурсі / Т. В. Петрик // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. – 2016. – Вип. 23. – С. 10-17.
6. Петрик Т. В. Фреймова структура концепту «людина» у ченелінг-дискурсі Крайона / Т. В. Петрик // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2012. – Вип. 19. – С. 37-41.
7. Приходченко О. О. Концептуалізація опозиції ЖИТТЯ – СМЕРТЬ в готичній картині світу (на матеріалі англійськомовних романів про вампірів): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. О. Приходченко. – Запоріжжя, 2017. – 267 с.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

8. Англо-латинсько-українсько-російський словник афоризмів [уклад. Ю. Цимбалюк]. – К.: Грамота, 2009. – 408 с.
9. 300 Inspiring Life Quotes That Will Change You (Forever) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wisdomquotes.com/life-quotes/>.
10. Aphorisms, Thoughts, Sayings [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aphorism4all.com/>.
11. Brainy quotes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.brainyquote.com/topics/life>.
12. John Gross. The Oxford Book of Aphorisms / Oxford University Press. – Oxford, 2003. – 394 p.
13. Popular Quotes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.goodreads.com/quotes>.
14. The Oxford Dictionary of Phrase, Saying and Quotation / Oxford University Press. – Oxford, 1997. – 720 p.

Грушак Е.Н.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПРЕДМЕТНЫЙ ФРЕЙМ КОНЦЕПТА LIFE В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АФОРИСТИКЕ

Аннотация

В статье проанализированы англоязычные цитаты, афоризмы и афористические высказывания как средства вербализации концепта LIFE в свете фреймового подхода. Исследована концептуальная наполненность предметного фрейма – одного из базисных фреймов концепта. Рассмотрена его структурно-семантическая организация. Выявлены и описаны квантативный, квалитативный, локативный, темпоральный и бытийный компоненты этого фрейма. Отмечена разная степень их распространения. В результате исследования очерчено и структурировано семантическое пространство предметной сущности концепта LIFE.

Ключевые слова: концепт, афоризм, цитата, слот, фрейм, фреймовая структура.

Grushchak O.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE THING FRAME OF THE CONCEPT *LIFE* IN ENGLISH QUOTES AND APHORISMS

Summary

The article focuses on English quotations, aphorisms and aphoristic statements as means of verbalization of the *LIFE* concept in the light of the framing approach. The conceptual content of the thing frame – one of the basic frames of the concept – are investigated. The structural-semantic organization is considered. The quantitative, qualitative, locative, temporal and evaluative components of this frame are described. The author notes a diverse degree of the prevalence of these components. As a result of the study, the semantic field of the thing essence of the *LIFE* concept has been outlined and structured.

Keywords: concept, aphorism, quotation, slot, frame, frame structure.

УДК 811.111'37:658

СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ТЕМАТИЧНІ ГРУПИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ МАРКЕТИНГУ

Гутиряк О.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена аналізу сучасної англійської термінології маркетингу та її семантичних характеристик. Доведено, що семантичний корінь або семантична крона терміна утворюється не тільки словами та словосполученнями, а й семантичними відношеннями між ними. Постульовано, що це не просто множина термінів, але фрагмент лексики, що є системно-структурним утворенням. Виокремлено семантико-тематичні групи термінів маркетингу. Доведено, що дана термінологічна система складається із 13 тематичних розділів, між якими існують ієрархічні відношення включення та супідрядності.

Ключові слова: маркетинг, ядро, семантичне коріння, семантична крона, дериват, дериваційне поле, термін, термінологія.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної лінгвістики є вивчення термінологічних систем, які виникають із появою нових галузей знань та наук. Важливість вивчення англійської термінологічної системи маркетингу зумовлена прагненням термінологів до інтеграції зусиль у розв'язанні проблем, спричинених інтенсифікацією процесів термінологічного розвитку. Основна увага дослідників приділяється вивченню семантичної структури та системообумовлених семантичних характеристик термінів, адже будь-яка термінологічна система не є семантично однорідною. Дослідження у галузі термінознавства сприяють упорядкуванню нових термінологічних систем, подальшому розвитку лексикографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгвістичній науці є значні напрацювання в окремих галузях пов'язаних із формуванням і функціонуванням термінів: у сфері термінології (С.В. Гриньов, Б.Н. Головіна, Т.Р. Кияк), сіткового моделювання термінів (Е.Ф. Скороходько, В.І. Перебийніс), семантичної структури термінів (І.В. Сапожник, З.В. Данилова). Оскільки терміни поєднані різноманітними семантичними зв'язками і утворюють групи різного обсягу, між якими існують ієрархічні відношення, то це дає підставу стверджувати, що термінологія є семантично структурованою [5, с. 22; 1, с. 21]. Поняття

семантичної структури термінології вимагає уточнення відповідно до того, за якою ознакою здійснюється структурування. Такою ознакою може бути тематична близькість термінів, яка зумовлена реальною (логічною) близькістю позначуваних об'єктів та понять, ступінь абстрактності /конкретності термінів тощо [6, с. 34]. Відтак треба констатувати, що оскільки існують різні критерії структурування, існують також різні типи семантичних структур, частково незалежних одна від одної. Однією із найважливіших з них є семантико-тематична структура [11, с. 2].

Метою цього дослідження є проаналізувати семантико-тематичну структуру термінології маркетингу та виділити тематичні розділи, довести, що між ними існують ієрархічні відношення.

Критерієм семантико-тематичного структурування є семантико-тематична близькість між окремими термінами [4, с. 98]. Цей тип структури відображений у тематичних розділах, підрозділах з ієрархічними та іншими зв'язками між ними.

Для визначення семантико-тематичної структури будь-якої термінологічної системи використовуються в основному лише інтуїтивні методи, що дозволяють якнайповніше використовувати фахові знання та практичний досвід людини.

Оскільки виділення структурних розділів та підрозділів – компонентів певної терміносистеми – та розподіл термінів за цими компонен-

тами вимагає врахування семантичних зв'язків між термінами, при цьому не тільки безпосередніх, але і опосередкованих, то семантико-тематичне структурування термінології можна здійснювати також методом сіткового моделювання [10, с. 132]. Цей метод визначається такими основними рисами:

- орієнтація на дослідження системно-структурних семантичних властивостей мовних об'єктів;
- репрезентація досліджуваного мовного об'єкта у формі семантичної сітки, тобто його трансформація у математичний об'єкт – граф;
- використання методів компонентного та дефініційного аналізу для побудови семантичної сітки;
- акцент не тільки і не стільки на ілюстративну функцію графа, скільки на функцію моделювання семантичної складової лексики;
- можливість використання комп'ютера для дослідження лексичної семантики.

У нашому випадку семантико-тематичні групи формуються за критерієм семантичної відстані слова (терміна) від ядра групи, за яке приймається слово (термін) з великою семантичною вагомістю у межах досліджуваного лексико-семантичного угруповання [8, с. 16; 3. с. 87]. Для врахування всіх семантичних зв'язків кожного терміна із рештою термінів – членів відповідного лексико-семантичного угруповання застосовується систематизована система «СЛОВНИКАР» [9, с. 13]. Для подальшого семантико-тематичного структурування термінології маркетингу зупинимося на кількох поняттях сіткової моделі.

Семантичне коріння слова є найважливішим

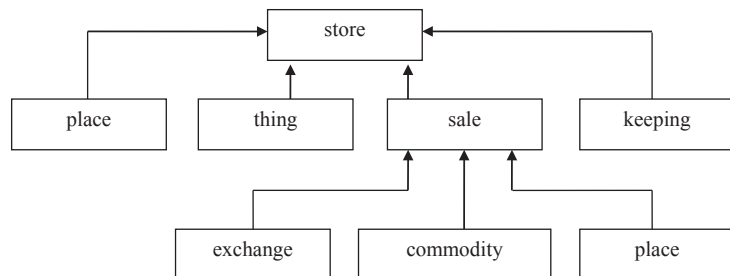


Рис. 1. Семантичне коріння слова (терміна)

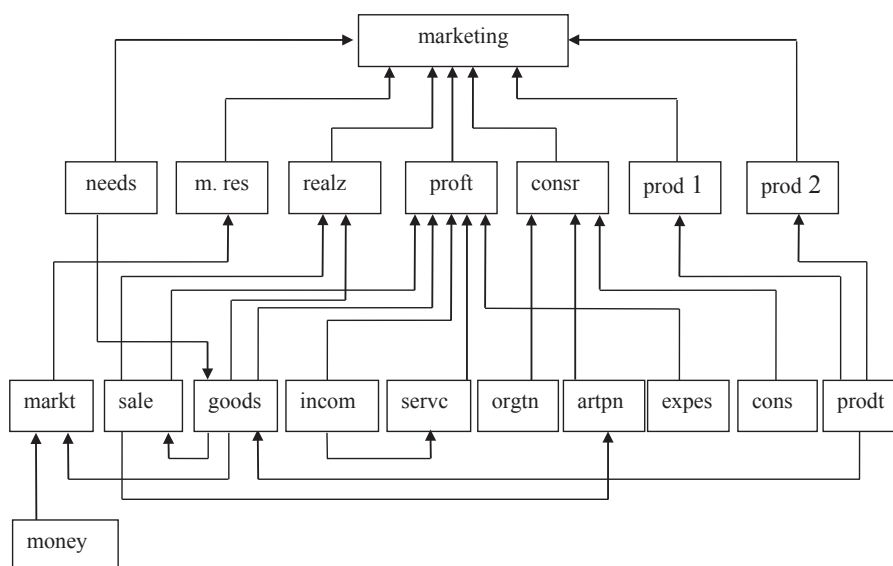


Рис. 2. Семантичного коріння терміна marketing

з цього погляду поняттям, яке визначається як множина семантичних компонентів слова, упорядкована відношенням семантичної деривації/декомпозиції [11, с. 9]. Розрізняють семантичне коріння першого, другого, третього і більших розрядів. Семантичне коріння першого розряду утворюється безпосередніми семантичними компонентами слова. Семантичне коріння другого розряду містить семантичне коріння першого розряду та безпосередні семантичні компоненти слів – членів кореня першого розряду, і т. ін. Розрізняють також повні, обмежені та змішані семантичні коріння. Повне семантичне коріння охоплює всі семантичні компоненти слова, обмежене – лише ті з них, які належать до досліджуваного лексико-семантичного угруповання, змішаний – крім компонентів, які належать до досліджуваного лексико-семантичного угруповання, деякі (не всі) компоненти з-поза меж цього угруповання.

На рис. 1 зображено семантичне коріння слова (терміна) *store*, побудоване за тлумаченнями словника Cambridge English Dictionary [12]:

Store: place where things are kept for sale.

Sale: exchange of a commodity for money... (COD).

Семантичне коріння, яке охоплює всі семантичні компоненти певного слова у межах досліджуваного лексико-семантичного угруповання (тобто семантичне коріння максимального розряду), називається декомпозиційним полем цього слова, а останнє – ядром поля [2. с. 72].

Таким чином у семантико-декомпозиційне поле терміна *marketing* входить 20 елементів: *artificial person, consumer, consumption, currency, currency 2, expenses, goods, income, market, market research, money, needs, organization 3, production 1, production 2, product, profit, realization, sale, service*.

Це поле має таку структуру.

Перший розряд – безпосередні компоненти терміна *marketing*: *consumer, market research, needs, production 1, production 2, profit, realization*.

Другий розряд: *artificial person, consumption, expenses, goods, income, market, organization 3, product, sale, service*.

У тому числі компоненти опосередковані через *consumer* – *artificial person, consumption, organization 3, product*; компоненти опосередковані через *market research* – *market*; компоненти опосередковані через *production* – *product*; компоненти опосередковані через *production 2* – *product*; компоненти опосередковані через *profit* – *income, sale, goods, service, expenses*; компоненти опосередковані через *realization* – *sale, goods*.

Третій розряд: *money, goods, needs, organization 3, product, sale*.

У тому числі компоненти опосередковані через *artificial person* –

organization 3; компоненти опосередковані через goods – product, needs; компоненти опосередковані через market – goods, financial means; компоненти опосередковані через sale – goods; компоненти опосередковані через service – sale.

Четвертий розряд: money, goods, needs, product, sale.

У тому числі компоненти опосередковані через goods – product, needs; компоненти опосередковані через market – money, goods; компоненти опосередковані через service – sale.

П'ятий розряд currency 1.

У тому числі компоненти опосередковані через currency 2 – currency 1.

Перші розряди семантичного коріння терміна marketing зображено на рис. 2.

Множина семантичних дериватів слова, упорядкована відношенням семантичної деривації/декомпозиції визначається як семантична крона слова. Розрізняють семантичну крону першого, другого, третього і дальшого розрядів. Семантична крона першого розряду утворюється безпосередніми семантичними дериватами слова. Семантична крона другого розряду містить семантичну крону першого розряду та безпосередні семантичні деривати слів – членів крони першого розряду, і т. д. Розрізняють також повні, обмежені та змішані семантичні крони. Повна семантична крона охоплює всі семантичні деривати слова, обмежена – лише ті з них, які належать до досліджуваного лексико-семантичного угруповання, змішана – крім дериватів, які належать до досліджуваного лексико-семантичного угруповання, деякі (не всі) деривати з-поза меж цього угруповання.

Дериваційним полем певного слова називається семантична крона, яка охоплює всі семантичні деривати цього слова у межах досліджуваного лексико-семантичного угруповання.

Дериваційне поле певного слова утворюється із слів, лексичні значення яких містяться як семантичні складові у значення цього слова. Тобто це група слів, лексичні значення яких мають спільну частину. Отже, дериваційне поле можна розглядати як різновид семантичного поля.

Семантико-дериваційне поле терміна marketing налічує 55 елементів.

Перший розряд – 53 терміни: break-even pricing, business plan, company marketing opportunity, concentrated marketing, corporate licensing, differentiated marketing, direct-response marketing, frontier selling, full service agency, functional organization, global marketing, macromarketing, market niche, market positioning, marketing association, marketing audit, marketing concept, marketing control, marketing cost analysis, marketing director, marketing division, marketing effort, marketing environment, marketing firm, marketing functions, marketing information system, marketing institution, marketing intermediary, marketing management, marketing manager, marketing mix, marketing operations

research, marketing philosophy, marketing programme, marketing research, marketing specialist, marketing strategy, marketing structure, marketing system, marketing tactics, mass marketing, one-step marketing, organization marketing, person marketing, place marketing, positioning, product differentiated marketing, remarketing, social marketing, societal marketing concept, strategic planning, undifferentiated marketing, vertical marketing system.

Другий розряд – 2 терміни: contractual vertical marketing system, corporative vertical marketing system.

Слід зазначити, що більшість елементів, які утворюють семантико-дериваційне поле цього терміна, одного з центральних у термінології маркетингу, є словосполученнями з marketing як складовою частиною. Це – додаткове підтвердження цього факту, що термінологія маркетингу ще не є усталеною, що вона знаходиться на стадії становлення.

Семантичний корінь або семантична крона (зокрема, декомпозиційне або дериваційне поле) утворюється не тільки словами та словосполученнями, а й семантичними відношеннями між ними. Отже, семантичний корінь та семантична крона – це не просто множина слів (термінів), але фрагмент лексики, що є системно-структурним утворенням.

Оскільки як семантична крона, так і семантичний корінь будуються з урахуванням семантичних зв'язків між термінами, ці поняття використовуються для дослідження семантико-тематичної структури термінології. За семантико-тематичні групи (розділи, підрозділи і т. п.) ми приймаємо дериваційні поля термінів ядра, у першу чергу – центральних термінів. Таким чином, формуються так звані домінуючі семантичні поля, тобто групи слів, значення яких мають спільну семантичну складову (у нашому випадку цією семантичною складовою є значення ядерного терміна). Також долучено деякі терміни із семантичного коріння відповідного ядерного терміна.

Таким чином сформовано розділи, кожен з яких включає:

- термін ядра;
- семантико-дериваційне поле цього терміна;
- семантичне коріння (першого розряду) цього терміна.

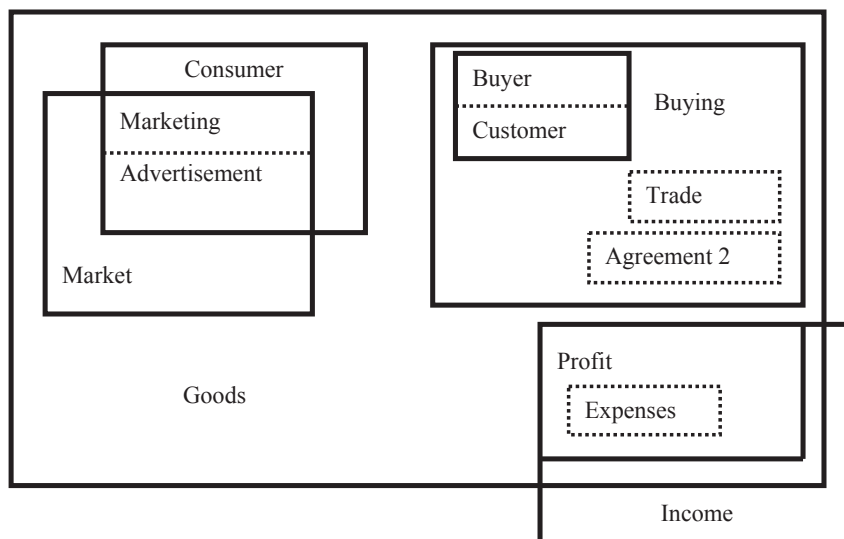


Рис. 3. Семантико-тематична структура термінології маркетингу

Деякі з утворених розділів повністю входять один в одного, деякі мають спільні елементи. Це дозволяє встановити ієрархічні (підрядні, супідрядні) зв'язки між розділами. У результаті одні семантико-тематичні розділи виявляються підрозділами інших, між деякими розділами термінології встановлюється відношення супідрядності. На рис. 3 схематично зображено найважливіші семантико-тематичні розділи термінології маркетингу. За назви розділів тут прийнято термін ядра.

Висновки. Отже, семантико-тематичну структуру термінології маркетингу утворюють 13 го-

ловних компонентів – тематичних розділів, між якими існують ієрархічні відношення включення та супідрядності.

Оскільки одним з центральних у термінології маркетингу є словосполучення з *marketing* як складовою частиною і вони утворюють семантико-дериваційне поле цього терміна, то це є ще одним свідченням того, що термінологія маркетингу ще не є усталеною і знаходиться на стадії становлення.

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

Список літератури:

1. Андременко Л. М. Термінологічне значення загальноживаних слів сучасної англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Л. М. Андременко. – Суми, 2009. – 27 с.
2. Гутиряк О. І., Павлішак О. Р. Ядро та периферія як компоненти семантичної структури термінології (на прикладі термінології бізнесу) / О. І. Гутиряк, О. Р. Павлішак // Zbiór raportów naukowych «Literatura, socjologia i kulturoznawstwo. Nauka Wczoraj, Dzisiaj, Jutro». (28.02.2016) – Warszawa: Wydawca: Sp. Z o o. «Diamond trading tour», 2016. – С. 71-76.
3. Квеселевич Д. И. Интеграция словосочетания в современном английском языке / Д. И. Квеселевич. – К.: Вища школа, 1983. – С. 20-28.
4. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения / Т. Р. Кияк. – К.: УМК ВО, 1989. – 104 с.
5. Мельничук А. С. Понятие системы и структуры языка / А. С. Мельничук. – К.: Вопр. Языкознания, 1970. – С. 19-30.
6. Перебийніс В. С. Кількісні та якісні характеристики системи фонем сучасної української літературної мови / В. С. Перебийніс. – К.: Наук. думка, 1970. – 64 с.
7. Сапожник І. В. Семантика комерції в культурному форматі англійської 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.
8. Скороходько Э. Ф. Семантические сети и автоматическая обработка текста / Э. Ф. Скороходько. – К.: Наук. Думка, 1983. – 128 с.
9. Скороходько Э. Ф. Сетевое моделирование лексики / Э. Ф. Скороходько // Использование ЭВМ в лингвистических исследованиях. – К.: Наук. Думка, 1990. – С. 129-166.
10. Скороходько Е. Ф. Сіткове моделювання лексики: лінгвістична інтерпретація параметрів семантичної складності / Е. Ф. Скороходько // Мовознавство. – 1995. – № 6. – С. 19-28.
11. Скороходько Э. Ф. Семантическая продуктивность и семантическая емкость слова в общепотребительной и терминологической лексике: некоторые количественные характеристики / Э. Ф. Скороходько // НТИ. Сер. 2. – 1997. – № 2. – С. 1-13.
12. Cambridge English Dictionary [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал]. Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/a-r?a=business-english> (дата звернення 25.01.2018). – Назва з екрана.

Гутиряк О.І.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ МАРКЕТИНГА

Аннотация

Статья посвящена анализу современной английской терминологии маркетинга и ее семантических характеристик. Доказано, что семантический корень или крона термина образуется не только словами или словосочетаниями, но и семантическими отношениями между ними. Постулировано, что это не только совокупность терминов, но и фрагмент лексики, который является системно-структурным образованием. Выделено семантико-тематические группы терминов маркетинга. Доказано, что существующая терминологическая система состоит из 13 тематических разделов, между которыми существуют иерархические отношения включения и соподчинения.

Ключевые слова: термин, терминология, маркетинг, семантический корень, дериват, деривационное поле.

Hutyryak O.I.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SEMANTIC CHARACTERISTICS AND THEMATIC GROUPS OF ENGLISH MARKETING TERMINOLOGY

Summary

The article is devoted to the analysis of modern English marketing terminology and its semantic characteristics. It has been proved that the semantic root and semantic crown of the term are formed not only by words and word combinations but by semantic relations between them. This is not only the set of terms but a piece of vocabulary that is a system-structural formation. The semantic-thematic groups of marketing terms have been singled out. It has been proved that the existing terminological system consists of 13 thematic parts being in hierarchical relations of inclusion and collateral subordination.

Keywords: term, terminology, marketing, semantic roots, semantic crown, derivative, derivative field.

УДК 811.111'373

СЕМАНТИКА НЕГАТИВНО-ОЦІННИХ ЗВЕРТАНЬ У П'ЄСАХ В. ШЕКСПІРА

Дашко Л.Т.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті досліджено негативно-оцінні звертання з урахуванням різновидів їх ускладнень у канві текстів п'єс Вільяма Шекспіра. Звертається увага на лексичні, соціолінгвістичні та культурологічні особливості функціонування звертання. Особлива увага приділяється визначенню критеріїв відбору оцінної лексики у звертанні. Демонструється відтворення оцінки об'єктів звертання на лексичному рівні. Показано, що звертання, виражені інвективними та пейоративними лексемами, увиразнюють негативні емоції та є кон-текстуально зумовленими.

Ключові слова: звертання, оцінка, зневажливе звертання, вокатив, пейоратив, негативна конотація, інвективна лексика, Шекспір.

Постановка проблеми. В сучасних лінгвістичних дослідженнях зростає зацікавлення проблематикою оцінки та емоцій, засобів їх концептуалізації та вербалізації, оскільки за їх допомогою суть людського буття регулюється, пізнається та відображається у свідомості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оцінність як особлива семантико-прагматична категорія є сферою інтересів багатьох лінгвістів (Н. Д. Арутюнова, А. А. Бурячок, Є. М. Вольф, О. П. Воробйова, В. І. Жельвіс, Л. А. Кисельова, Т. А. Космеда, М. О. Красавський, Г. М. Кузенко, Е. А. Нушикян, Г. І. Приходько, З. Є. Фоміна, В. І. Шаховський, Z. Kövecses та ін.). Звертання, як аспект творчості В. Шекспіра, були предметом дослідження у працях G.L. Brook, R. Brown, Beatrix Busse, Ulrich Busse, A. Gilman, Jonathan Hope, J. Mullholand, V. Saimón, K.M. Wales.

Формування цілей статті. Відомо, що «Завдання вокативів у мові – виконання апеляційної функції, встановлення і підтримка контакту між учасниками спілкування» [13]. Крім того, у мовленнєвому засобі звертання завжди наявний оцінний фактор, що передбачає позитивну або негативну характеристику адресата відповідно до мовної ситуації.

Аналіз драматургічного дискурсу, тобто інтерпретацію тексту п'єси, співвідносимо у даному дослідженні лише з одним рівнем комунікації в художньому діалозі – внутрішнім або горизон-

тальним, беручи до уваги комунікацію персонажів одного з одним. Вивчення фактичного матеріалу текстів п'єс В. Шекспіра демонструє, що одним з найбільш ефективних та частотних засобів вираження емоційної оцінки у звертаннях є лексеми з оцінним значенням.

У звертанні емотивно забарвлені загальні іменники мають набагато більшу палітру оцінних значень. Позитивно-оцінна лексика використовується Фальстафом у звертанні до своїх товаришів (Henry IV Part 1): «gallants, lads, boys, hearts of gold, all the titles of good fellowship». Звертання може виконувати різноманітні експресивні функції – від люб'язності до сарказму чи образи, і точний нюанс можна зрозуміти враховуючи осіб, які спілкуються, та контекст, в якому вони розмовляють. Дослідження позитивно-оцінної семантики звертань у творах В. Шекспіра [4] виявив, що існує великий корпус негативно-оцінних лексем у звертаннях між його героями. Ціль статті – проаналізувати корпус звертань, які репрезентують негативні емоції, та виявити лексичні способи формування ними негативною оцінки.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги, що оцінна шкала будується на усвідомленні еталону, або норми, приймаємо, що більшість лексем в англійській мові (calf, dog, hound, spell), котрі володіють лише денотативним значенням, є емотивно нейтральними. Однак у художньому усно-розмовному стилі драматургічного твору

навіть такі нейтральні лексеми здатні набувати несподіваних емоційних і навіть функціонально-стилістичних забарвлень. Тобто, оцінність нейтральних лексем зумовлена контекстом. Попри це, В Шекспір активно використовує стилістично забарвлені лексеми (coward, fool, hag, idiot, kite, rascal, rogue, rudesby, scum, slave, varlet, villain, witch, wretch) для передачі негативної оцінки чи негативного ставлення до мовця у звертаннях. Оцінці підлягають не лише негативні риси людини (боягузтво, страх, злість, жорстокість, улесливність, підлість), але й її соціальні, естетичні, вікові та психологічні ознаки. Численні відтінки таких лексем зумовлені тим чи іншим ставленням мовця/автора до референта (несхвальне, глузливе, зневажливе, докірливе, брутальне, лайливе, зневажливо-фамільярне), є контекстуально залежними та притаманні певному історичному періоду розвитку мови.

Денотативне значення звертань, як мовного знаку, доповнює його конотативний компонент, який включає раціональну або емотивну оцінку денотата. В більшості випадків звертання у В. Шекспіра не просто кваліфікують об'єкт у термінах добре/погано, але й викликають певне почуття-ставлення до референта (схвалення, замилювання, зневагу, презирство чи іронічне ставлення). Саме наявність такої образності дозволяє говорити про емотивну оцінку. Характер експресивності подібних емотивних звертань визначається їх функціонально-стилістичною доречністю, умовами їх функціонування у ситуації комунікації. Негативно-емотивні звертання можуть бути адекватними лише у неофіційній комунікації при симетричних чи асиметричних статусно-рольових відносинах між співрозмовниками, де існує налаштованість на несерйозну тональність спілкування або метою мовця є пряма образа референта.

Зауважимо, що звертання-маркери прихильності до адресата не завжди репрезентують тактику з «позитивним» вектором. Герої драматичних творів В. Шекспіра використовують такі звертання й у несхвальних висловлюваннях. Нейтральні лексеми *sir, goodman, mister, master, your worship*, які зазвичай висловлюють шанобливе звертання, часом можуть виражати насмішку, іронію, зневагу чи фамільярність. Часом «комунікативні ситуації інтимного спілкування є настільки «екстремально» позитивними, що звертання-дерогативи, які містять згрубілі/лайливі слова, втрачають свою негативну конотацію» [7, с. 99]. Такі стилістично марковані згрубілі форми звертання, хоча і викликають негативні конотації, часом надають мовленнєвому акту неформальної, дружньої тональності.

Пейоративні форми звертань для субтактики вираження позитивного ставлення до адресата загалом не типові, однак поодинокі їх приклади знаходимо: *poor monkey, poor prattler* (*Lady Macduff to son [mother to son]* у *Macbeth*). Як бачимо, негативне значення таких лексем нейтралізується контекстом.

Особливої уваги заслуговують вокативи-пейоративи, які слугують для емоційного впливу на співрозмовника, виражаючи негативне ставлення мовця до нього. Пейоративна лексика має більш складну смислову структуру, ніж лексика

нейтральна, і характеризується наявністю конотативної, контекстуальної складових семантики. «Конкретна лексична одиниця може реалізовувати пейоративне значення в умовах певного контексту, якщо у структурі цієї одиниці присутній емотивно-оцінний аспект» [3, с. 120].

На значення негативної оцінки може впливати семантика мотивуючих основ. Зокрема, негативно-оцінні звертання утворюються насамперед від слів з негативно-емотивним значенням. Різкі, знижено-згрубілі звертання *ape, ass, toad, cur beast* у п'єсах В. Шекспіра характеризують морально-етичні якості людини та вживаються як образа. Наявність інвективних прикметників у ролі інтенсифікаторів, безсумнівно, сигналізує про те, що в значенні слова міститься сема негативної оцінки, однак даний факт не завжди є показником наявності семи пейоративної емоційності. Інколи емоційність і негативна оцінність інвектив додатково підкреслюється емотивним словом-означенням: *unmanner'd dog* (*Richard III*), *my curtail dog* (*Passionate Pilgrim*), *spartan dog* (*Othello*), *unpeaceable dog, thou issue of a mangy dog* (*Timon of Athens*), *hellish dog, inhuman dog* (*Titus Andronicus*), *whoreson dog* (*Troilus and Cressida*), *you old dog* (*As You Like It*), *whoreson dog* (*Cymbeline*), *you false Danish dogs* (*Hamlet*).

З осудом автор ставиться до таких рис людської вдачі, як підлість, боягузтво, зрадництво, тому послідовно засуджує їх у своїх героїв. З цією метою широко використовує негативно-оцінну лексику у звертанні до осіб. Подібна номінація, окрім того, що називає якусь особу, також виражає певне ставлення до неї, її оцінку. Це лексико-семантичні групи вокативів на позначення властивостей адресата як об'єкта оцінки або особистих якостей адресата (*devil, hilding, hog, hypocrite, liar, loon, lout, miscreant, monster, recreant, satan, savage, serpent, traitor, tyrant, whoreson*).

Серед прикметників-атрибутів, які реалізують негативно-оцінну семантику, наявні лексеми, котрі синтезують значення негативного відношення мовця до особи. Категорія оцінки проявляється в їх оцінному потенціалі. Емоційна оцінка як тип мовленнєвого оцінного акту виявляє багатство семантичних можливостей даних прикметників, які сигналізують про схвалення/співчуття чи несхвалення/зневага. Це в основному негативні прикметники *shallow, dull, old*, які найчастіше використовуються для тлумачення інших лексичних одиниць і виражають негативну оцінку в найбільш повній абстрактній і нейтральній формі. Найбільшу різноманітність негативних метафоричних означень фіксуємо перед звертанням *rascal*: *bald-pated, cowardly, impudent, lying, you muddy rascal, swaggering rascal, you cut-purse rascal, you bottle-ale rascal, thou damn'd tripe-visag'd rascal*. Підвищені негативні емоції спостерігаємо у найдовшому переліку образливих звертань у діалозі між графом Кентом та дворецьким Освальдом у п'єсі «Король Лір»:

Oswald: What dost thou know me for?

Earl of Kent: A knave; a rascal; an eater of broken meats; a base, proud, shallow, beggarly, three-suited, hundred-pound, filthy, worsted-stocking knave; a lily-liver'd, action-taking, whoreson, glass-gaz-

ing, superserviceable, finical rogue; one-trunk-inheriting slave; one that wouldst be a bawd in way of good service, and art nothing but the composition of a knave, beggar, coward, pander, and the son and heir of a mongrel bitch; one whom I will beat into clamorous whining, if thou deny the least syllable of thy addition.

Будь-яке оцінне звертання містить суб'єкт звертання, тобто ту особу, якою здійснюється оцінка, і його об'єкт, тобто ту особу або вчинок, які оцінюються. Роль суб'єкта полягає у співвіднесенні властивостей об'єктів із загальнолюдськими / етнокультурними / соціальними нормами та стандартами. Оцінка виражає особисті думки і смаки суб'єкта, його точку зору та відчуття, бажання та потреби, обов'язки та цілеспрямовану волю. У оцінному звертанні завжди присутній як суб'єктивний, так і об'єктивний фактор. Суб'єктивний компонент припускає позитивне або негативне ставлення суб'єкта оцінки до її об'єкта, у той час як об'єктивний (дескриптивний) компонент оцінки орієнтується на власні властивості осіб або їх вчинків, на яких ґрунтується оцінка.

Істотно часто зустрічаємо у В. Шекспіра лексеми-інвективи, які характеризують співрозмовника як людину, що виділяється негативними якостями та викликає роздратування (*drone, imp, nit, slug, snail, sot*). Під дією контекстних умов, з однієї сторони, та онтологічних характеристик нейтрально-оцінних лексем-номінацій *boy, peasant, skipper, swain, youth* з іншої, виникає оказіональне емоційно-оцінне значення зневаги та зверхнього ставлення до нижчої за віком чи соціальним станом людини без освіти та виховання.

Емоційність інвективної лексики орієнтована на конкретну ситуацію і є емоційно підвищеною та афективною. Тому аналіз лексем-звертань

у В. Шекспіра, що зневажливо характеризують жінок, визначаючи їх як повій (*hag, polecat, strumpet, weed, whore, witch*) можливий лише у тісному зв'язку з контекстом, з певною мовленнєвою ситуацією. Стилистична амплітуда цих лексем досить широка. Вона коливається від іронічно-жартівливого забарвлення до створення соціально-негативної характеристики персонажа. В більшості випадків такі інвективні звертання мають на меті принизити, образити адресата в грубій, різкій та цинічній формі, або створити іронічно-негативну оцінку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ця розвідка дозволяє стверджувати, що автор створює власний кодекс мовленнєвої поведінки, що вербалізується у вигляді звертання, яке репрезентує вияв негативних емоцій (осуд, зневага, презирство, приниження, незадоволення, роздратування, гнів, несхвалення). Негативна оцінка, репрезентована у звертаннях, формується за узусними чи індивідуальними критеріями, наявними у свідомості автора/читача. Емоційна оцінка звертань втілюється прагматично орієнтованими однослівними номінаціями або вільними словосполученнями з параметризаторами-прикметниками загальної та інтелектуальної оцінки. Негативно-оцінний зміст звертання є також контекстуально-залежним, оскільки актуалізовані мовні одиниці з негативними семантиками набувають певне емотивно-експресивне забарвлення саме під дією комунікативно-контекстуального чинника. Рівень їх емотивності залежить також від стосунків між співрозмовниками, їх соціального стану чи походження та їх особистими якостями як об'єкта оцінки. Актуальним видається подальший аналіз нейтрально-емоційних звертань на рівні текстів п'єс В. Шекспіра.

Список літератури:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Бессонова О. Л. Оцінка як семантичний компонент лексичного значення слова (на матер. іменників – назв особи в англійській, французькій і українській мовах): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.19 / О. Л. Бессонова // Донецьк. держ. ун-т. – Донецьк, 1995. – 22 с.
3. Білоколенко Л. А. Пейоративна й інвективна лексика в міжособистісному конфлікті // Філологічні студії. – Вип. 7. – Ч. 2, 2012. – С. 119-127.
4. Дашко Л. Т. Внутрішньотекстова семантика позитивно-емоційних вокативів у п'єсах В. Шекспіра: Матеріали десятої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Наука і життя: сучасні тенденції, інтеграція у світову наукову думку» (29-31 травня 2014 р.). м. Київ, 2014. – С. 124-133.
5. Дашко Л. Т. Проблема емотивності та категорії оцінки в сучасних лінгвістичних дослідженнях / Л. Т. Дашко // Филология, социология и культурология. Теоретические и практические аспекты развития современной науки / Filologia, socjologia i kulturoznawstwo. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki (30.09.2015 – 01.10.2015) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – С. 60-65.
6. Іщенко Н. Г. Оцінний компонент лексичного значення слова // Філологічні трактати. – Том 2, № 3, 2010. – С. 47-50.
7. Кіт Л. С. Тональність як категорія зовнішнього впливу на інтимне спілкування // Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. № 3, 2015. – С. 99.
8. Приходько Г. І. Місце оцінного складника в семантичній структурі слова / Г. І. Приходько // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки. Вип. 146. – Кіровоград, 2016. – С. 190-193.
9. Приходько Г. І. Способи вираження оцінки в сучасній англійській мові: [монографія] / Г. І. Приходько. – Запоріжжя: ЗДУ, 2001. – 362 с.
10. Приходько Г. І. Оцінний компонент у семантичній структурі слова / Г. І. Приходько // Вісн. Житомирськ. держ. ун-ту. – Житомир: Вид-во Житомирськ. держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2009. – Вип. 45. – С. 44-47.
11. Приходько Г. І. Категорія оцінки в контексті зміни лінгвістичних парадигм [Текст]: монографія / Г. І. Приходько. – Запоріжжя: Кругозір, 2016.
12. Скаб М. С. Вокатив на тлі взаємодії рівнів мови / М. С. Скаб // Мовознавство. – 1990. – № 5. – С. 30-33.
13. Федорук Н. І. Апелятив та його роль у структурі мови / Матеріали міжнародної інтернет конференції [«Соціум. Наука. Культура»] (24-26 січня 2011р.). – Режим доступу: <http://intkonf.org/fedoruk-n-i-apelyativ-ta-yogo-rol-u-strukturi-movi/> (Дата звернення: 8.02.2016).

14. Busse Beatrix. Vocative Constructions in the Language of Shakespeare. Pragmatics & Beyond New Series 150. Amsterdam: John Benjamins, 2006. – 525 p.
15. Busse Ulrich. Linguistic Variation in the Shakespeare Corpus: Morpho-syntactic variability of second person pronouns. – John Benjamins Publishing Company, 2002. – 339 p.
16. Busse Ulrich. The co-occurrence of nominal and pronominal address forms in the Shakespeare Corpus // Diachronic Perspectives on Address Term Systems. Edited by Irma Taavitsainen and Andreas H. Jucker [Pragmatics & Beyond New Series 107], 2003. – Pp. 193-221.
17. David Crystal, Ben Crystal. Shakespeare's Words: A Glossary and Language Companion. Penguin Books Ltd (United Kingdom), 2004. – 676 p.
18. Open Source Shakespeare: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opensourceshakespeare.org/> (Дата звернення: 1.02.2018).

Дашко Л.Т.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СЕМАНТИКА НЕГАТИВНО-ОЦЕННЫХ ОБРАЩЕНИЙ В ПЬЕСАХ У. ШЕКСПИРА

Аннотация

В статье исследованы негативно-оценные обращения с учетом разновидностей их осложнений в канве текстов пьес Уильяма Шекспира. Особое внимание уделяется лексическим и социолингвистическим особенностям функционирования обращения. Особенный акцент делается на установление критериев отбора оценной лексики в обращении. Демонстрируется воспроизведение оценки объектов обращения на лексическом уровне. Показано, что обращения, выраженные инвективными и пейоративными лексемами, делают негативные эмоции более выразительными и есть контекстуально зависимыми.

Ключевые слова: обращение, оценка, уничижительное обращение, вокатив, пейоратив, негативная коннотация, инвективная лексика, Шекспир.

Dashko L.T.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SEMANTICS OF NEGATIVE-EVALUATION ADDRESS FORM IN W. SHAKESPEARE'S PLAYS

Summary

The paper focuses solely on the diversity of negative-evaluation address forms and discusses their use in the outline of Shakespeare's plays. The influence of lexical and sociolinguistic factors of addressing is analyzed. Particular attention is paid to the singling out of criteria for the selection of evaluation vocabulary. The realization of the evaluation of the objects of address at the lexical level is demonstrated. As shown, the address form expressed by pejorative terms and invective vocabulary, intensifies the negative emotions and is contextually dependent.

Keywords: address form, evaluation, term of abuse, vocative, pejorative term, derogatory connotation, invective vocabulary, Shakespeare.

УДК 81'373(=161.2=111)

ЗООНІМИ ЯК ОКРЕМІ ЛЕКСИЧНІ ОДИНИЦІ ТА ЯК КОМПОНЕНТИ СТАЛИХ ВИРАЗІВ

Дубравська З.Р.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті йдеться про зооніми як окремі лексичні одиниці та як компоненти сталих виразів в англійській мові. Розглянуто їхню семантику, функції й переклад на українську мову. Матеріалом цієї розвідки слугували дані тлумачних та фразеологічних словників англійської та української мов.

Ключові слова: зоонім, фразеологізм, ідіома, лексична одиниця, переклад.

Постановка проблеми. «Фразеологізми поряд з лексикою найбільш повно, безпосередньо – і в той же час образно – відображають матеріальне й духовне життя народу. Вони несуть не тільки предметну, а й естетичну інформацію: пробуджують уяву, викликають переживання в слухачів (мовців), прикрашають мову, передають її дух» [16, с. 3]. Вивчення фразеології дає змогу здійснювати комплексний підхід до вивчення, аналізу та тлумачення фразеологізмів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що досліджуваній проблемі приділяється значна увага. Зокрема, йдеться про розвідки В. М. Бойко [1], А. Р. Зубрик [3], Г. Л. Кривенко [5], О. П. Левченко [6], Ф. А. Литвин [7], Е. П. Панченко [8], М. І. Петришин [9], М. Сюсько [15], Д. В. Ужченко [16, 17], Л. О. Ярової [18]. Зооніми в лінгвокультурологічному висвітленні на матеріалі інших слов'янських мов опрацьовували Д. Б. Гудков, М. Б. Журека, О. В. Коваль-Костинська, Т. В. Козлова, В. М. Огольцев, В. М. Телія. Б. М. Ажнюк досліджував зооніми на матеріалі англійської мови.

Метою статті є дослідження зоонімів як окремих лексичних одиниць і як компонентів сталих виразів в англійській та українській мовах.

Виклад основного матеріалу. Термін фразеологія (від грецького *phrasis* – вираз, спосіб вираження, зворот і *logos* – слово, вчення) в сучасній українській мові, вживається принаймні в чотирьох значеннях: 1) розділ мовознавства, що вивчає фразеологічну систему мови; 2) сукупність фразеологізмів у мові; 3) своєрідні засоби вираження думки, притаманні певній соціальній групі, якомусь авторі, діалекту тощо; 4) сукупність пишномовних, нещирих висловів, позбавлених внутрішнього змісту [16, с. 7].

Чималий шар у фразеологічному складі будь-якої мови становить зоофразеологія. Це пояснюється тим, що слова, які позначають фауну, належать до найдавніших шарів лексики. Відомо, що чим більший вік слова в мові, тим ширша його семантична структура.

Одну з підгруп першої групи становлять фразеологізми, до складу яких входять назви тварин. Одиниці цієї фразеотематичної групи дослідники називають по-різному: «фразеологічні одиниці з анімалістичним компонентом» (В. Бойко) [1, с. 5], «фразеологічні одиниці із зоосемічним компонентом», «зоосемічна фразеологія» (А. Семотюк) [12, с. 7], «фразеологія живої природи», «зоосемічні фразеологічні одиниці» (Н. Петрова)

[10, с. 6], «зоофразеологія» і «зоофразеологічні одиниці» (Д. Ужченко) [22].

Зооніми вирізняються високим ступенем поширеності та активно використовуються в різних мовах для підсилення образної характеристики людини, ситуації, досить повно й концептуально представляють різні сфери матеріального й духовного життя народу. Зооніми репрезентують життєвий досвід людини, її поведінку, притаманні їй якості та допомагають у створенні загального образу, слугують для позначення таких рис характеру, як: сміливість, працьовитість, сила, слабкість, лицемірство тощо.

Зооніми належать до найпродуктивніших лексем, семантичні структури яких містять найбільшу кількість метафоричних значень, що вживаються для позначення людей.

Серед усіх зоонімів англійської мови у фразеологічних одиницях найчастіше зустрічаються: cat (кішка), calf (теля), cow (корова), dog (собака), donkey (віслик), fox (лисиця), goat (козел), hare (заєць), horse (кінь), lamb (ягня), leopard (леопард), lion (лев), monkey (мавпа), mule (мул), ox (віл), pig, swine (свиня), rat (пацюк), sheep (вівця), squirrel (білка), tiger (тигр), wolf (вовк) та птахи: chicken (курча), cock (півень), coot (лисуха), crow (ворона), dotterel (сивка), dove (голуб), duck (качка), eagle (орел), goose (гусак), hawk (яструб), hen (курка), lark (жайворонок), magpie (сорока), nightingale (соловейко), parrot (горобець), peacock (павич), pigeon (голуб), swan (лебідь), vulture (гриф) [8, с. 112].

В українській мові найчастіше вживаються такі зооніми: кобила, коза, козел, корова, кріт, білка, бик, баран, свиня, собака, вовк, ведмідь, вівця, віл, заєць, їжак, кінь, кіт, кішка, осел, поросля, теля, а серед птахів: лебідь, пава, ворон, ворона, індик, курка, ластівка, горобець, гуска, півень, сорока й інші зооніми: вуж, гадюка, джміль, звір, жаба, комар, миша, муха, птах, рак, риба, черв'ячок.

Розглянемо деякі фразеологізми із компонентом зооніму. Прототипами працьовитості в обох мовах виступають кінь, собака та віл: to work like a horse – важко працювати, працювати, як кінь; a willing horse – людина, яка візьметься навіть за найважчу роботу; to work like a racing dog – працювати як загнана собака). Варто зазначити, що зоонім a dog (собака) використовують на позначення таких рис характеру людини, як боягузтво, хитрість: a yellow dog – підла, боягузлива людина; a sly dog – хитрун; beware of a silent dog and still water – в тихому болоті чорти водяться;

barking dogs seldom bite – не бійся брехливої, бійся мовчазної собаки. Вживають даний зоонім і на позначення настрою людини: the black dog is on one's back – бути у стані меланхолії; a sad dog – похмура людина; a dumb dog – мовчазна людина; like a dog with two tails – дуже радісний; every dog has his day – у кожного буває світлий день; beware of silent dog and still water = dumb dogs are dangerous – у тихому болоті чорти водяться.

Свідченням полісемантизації зоонімів є й наступні приклади dark (black) horse – темна конячка; to flog a dead horse – тягнути кота за хвіст; buy a white horse – витратити даремно; don't look a gift horse in the mouth – дарованому коневі в зуби не дивляться; hold your horses – легше на поворотах; be on the high horse – величатися; play horse – обманювати; talk horse – хвалитися; the Trojan horse – троянський кінь; flag a dead horse – займатися безглуздою справою; put up one's horses together – дружити; wild horses shall not drag it from me – цього і лещатами з мене не витягнуть.

Образ лева (a lion) є уособленням розуму, хоробрості, символом сили, влади, величі: as brave as a lion – сміливий, як лев; beard the lion in his den – сміливо кинути виклик небезпечному супротивнику; lion-hearted – відважний, непохитний; great lion – відома людина; see the lions – оглядати пам'ятки; to put one's head in the lion's mouth – ризикувати; make a lion of somebody – прославити когось; lion's share – лєвова частка; lion in the path (way) – важка перепона.

Протилежним образом лєву є образ мавпи (a monkey), яка постає неухажною, дивакуватою та чудернацькою: to put somebody's monkey up – бути роздратованим; Make a monkey of oneself – блазнювати; to get one's monkey up – сердитися; cheeky monkey – зухвалець; make a monkey out of someone – робити посміховисько з когось; monkey business – безглузда поведінка, хитрощі; not give a monkey's – (комусь) байдуже, наплювати.

Лисиця асоціюється із хитрістю та лукавством: sly as a fox, хитрий, як лисиця; to play the fox – прикидатися; set the fox to keep one's geese – пустити козла в город; when the fox preaches, take care of your geese – поки лисиця солодко щебече.

Образ вовка (a wolf) символізує жорстокість, злість, безжальність (вовком дивитися; злий, як вовк): to throw someone to the wolves – підставити когось з метою самозахисту; the big bad wolf – вовк сіроманець; a wolf in sheep's clothing – вовк в овечій шкурі, а також самотність: a lone wolf – самотник.

Чимало зоонімів ілюструють характер, поведінку та зовнішній вигляд кішок (a cat): like a cat on hot bricks – ніяково, як на голках, як кішка на розпечених цеглинах; a cat has nine lives – у кішки дев'ять життів; a cat may look at a king – дивитися ні на кого не заборонено; cory cat – мавпа (про людину, яка наслідує когось); fat cat – пихатий багатий; fight like cat and dog – жити, як кіт із собакою; has the cat got your tongue? – що ти, язика проковтнув?; let the cat out of the bag – розбавкати таємницю, проговоритися; like the cat that got the ice cream – дуже задоволений, як кішка, що з'їла сало; like something the cat brought in – мати по-

ганий вигляд, бути стомленим; not have a cat in hell's chance / not stand a cat in hell's chance – не мати жодних шансів на успіх; play cat and mouse with someone – гратися з кимось як кіт з мишкою; set/put the cat among the pigeons – погіршити ситуацію; rain cats and dogs – лити як з відра; wait for cat to jump – займати неочікувану позицію; swing a cat – дуже тісно, повернутися ніде; think you are the cat's whiskers or the cat's pyjamas – дуже гарна людина або річ; when the cat's away, the mice will play – як кота вдома нема, миші по столу бігають; to grin like a Cheshire cat – шкіритися; as melancholy as a cat – впасти в зневіру.

Образ зайця (a hare) символізує полохливість, боягузливість, наляканість. Hunt the wrong hare – промахуватися; cook a hare before catching him – жарити не спійманого зайця; run with the hare and hunt with the hounds – подвійна гра; start a hare – відволікатись від теми розмови; first catch your hare – курчат восени рахують; If you run after two hares, you will catch neither – за двома зайцями поженешся – жодного не впіймаєш; start another hare – підняти нове питання; see a hare in a hen's nest – намагатися зробити неможливе.

Ще одним поширеним зоонімом як в англійській, так і в українській мовах є свиня (a pig): make a pig of yourself – об'їдатися, make a pig's ear of something – партачити; pig-in-the-middle – між двома вогнями; a pig in a poke – те, що купили, не бачивши (кіт у мішку); sweat like a pig – заливатися потом; pigs in clover – вискочка; squeal like a stuck pig – верещати як недорізнана свиня; stare like a stuck pig – витріщити очі; what do you expect from the pig but a grunt – від свині нічого, окрім хрюкання не дочекаєшся; pigs might fly – на світі всі дива трапляються; bleed like a pig – стікати кров'ю; a guinea pig – піддослідний кролик; in less than a pig's whisper – за дві секунди, дуже швидко.

Варто зазначити, що особливість перекладу фразеологізмів полягає у своєрідності інтерпретації тексту. Нерідко фразеологічні одиниці вважають неперекладними. Як бачимо, вищенаведені зооніми мають не лише дослівний переклад, а й описовий, обертональний і частково лексичний та граматичний (А. В. Кунін). Таким чином, певні риси, якими наділені тварини в англійській і українській мовах, збігаються, та все ж є і відмінності. Вони змотивовані національними стереотипними уявленнями про ту чи іншу тварину.

На сторінках досліджень знаного теоретика та практика перекладу В. Комісарова подибуємо: семантика фразеологічних одиниць – це складний інформативний комплекс, що має як наочно-логічні, так і конотативні компоненти. Найважливіші з них – з точки зору добору відповідності в мові оригіналу такі:

- 1) переносний, або образний компонент значення фразеологізму;
- 2) прямий, або наочний компонент значення фразеологізму, що становить основу образу;
- 3) емоційний компонент значення фразеологізму;
- 4) стилістичний компонент значення фразеологізму;
- 5) національно-етнічний компонент значення фразеологізму [4, с. 34].

Варто пам'ятати, що основним завданням перекладача є збереження смислового, експресивного та функціонально-стилістичного змісту, що передається відповідним стійким словосполученням в контексті оригіналу.

Фразеологізми характеризуються ідіоматичністю, експресивністю, надають образності та емоційної забарвленості, відповідного лінгвістичного відтінку. Вони дають можливість точніше висловлювати думку та влучно передавати її зміст.

Включення зоонімів до складу фразеології свідчить про значущість тварин у загальній ін-

терпретаційній картині світу, що визначається традиційною моделлю переносу якостей тварин на людину і навпаки. Зооніми легко переходять у розряд слів-символів, відображають уявлення людей про різних тварин. Фразеологічні одиниці з компонентами-зоонімами становлять цікавий матеріал, який дає нам можливість простежити, яким чином ці компоненти впливають на формування національно-культурної семантики.

Напрацьований матеріал можна використовувати у подальших дослідженнях з порівняльної, контрастивної фразеології англійської, української та інших мов.

Список літератури:

1. Бойко В. М. Структурно-семантичні особливості фразеологічних одиниць з анімалістичним компонентом // Література та культура Полісся. – Ніжин, 2007. – Вип. 36 – С. 5.
2. Гутман Е. А., Черемисина М. И. Зооморфизмы в современном французском языке в сопоставлении с русским / В помощь преподавателям иностранных языков / Е. А. Гутман, М. И. Черемисина – Новосибирск: Наука, 1972. – Выпуск 3. – С. 42-59.
3. Зубрик А. Р. Особливості та труднощі перекладу англійських фразеологізмів / А. Р. Зубрик // Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – 2013. – Випуск 36. – С. 317-318.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС. – 2004. – 423 с.
5. Кривенко Г. Л. Зоосемізи в англ. та укр. мовах: семантико-когнітивний і функціонально-прагматичний аспекти: Автореф. дис. ... канд. Філол. Наук: 10.02.17 / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2006. – 20 с.
6. Левченко О. П. Принципи зооцентризму у фразеотворенні / О. П. Левченко // Проблеми зіставної семантики: зб. Наук. Ст. – К.: КДЛУ, 2001. – С. 206-209.
7. Литвин Ф. Об изучении разновидностей зооморфных характеристик (на материале английского языка) / Ф. Литвин // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск: Наука, 1974. – Вып. 5. – С. 81-93.
8. Панченко Е. И. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом в украинском и английском языках / Е. И. Панченко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации» – 2014. – Том 27(66). № 1. Ч. 1 – С. 111-114.
9. Петришин М. И. Фразеологізми з компонентом-зоонімом у латинській мові / М. И. Петришин // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – 2014. – Вип. 692-693. – С. 161-165.
10. Петрова Н. Д. Фразеотематическое поле зоосемизмов в современном английском языке. Дисс. канд. филол. наук. – К, 1983. – 21 с.
11. Салата І. А. Особливості семантичного й прагматичного аспектів зооморфних фразеологізмів в англійській та українській мовах / І. А. Салата // Філологічні студії. – 2010. – Випуск 5. – С. 57-64.
12. Семотюк А. Т. Национально-культурная специфика структурно-синтаксической организации фразеологических единиц с зоосемическим компонентом современных английских и немецких языков. К, 1996. – 20 с.
13. Словник фразеологізмів української мови / відповідальний ред. Винник В. О. / [В. Білоноженко, І. Гнатюк, В. Дятчук та ін.]. – Київ: Наукова думка, 2003. – 788 с.
14. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / ред. І. К. Білодіда. – К: Наукова думка, 1973. – 336 с.
15. Сюсько М. Статус зоонима в онимній системі: ономазіологічний аспект / М. Сюсько. – К.: Выш. школа, 1988. – 192 с.
16. Ужченко В. Д. Семантика українських зоофразеологізмів в етнокультурному висвітленні: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова» / Д. В. Ужченко. – Х., 2000. – 18 с.
17. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – Київ: Освіта, 1998. – 224 с.
18. Ярова Л. О. Особливості міжмовних еквівалентів англійських зооморфізмів в аспекті перекладу / Л. О. Ярова // Культура народів Причорномор'я. – № 5. – Т. 3. – Сімферополь, 2003. – С. 150-155.
19. Cowie A. P. Oxford Dictionary of English Idioms / A. P. Cowie, R. Mackin R., I. R. McCaig. – Oxford University Press, 1993. – 685 p.
20. NTC's American Idioms Dictionary. Richard Spears. 3rd edition. – National Textbook Company; McGraw-Hill, 2000. – 640 p.
21. The Oxford Dictionary of Idioms. 2nd Edition. – Oxford University Press, 2004. – 348 p.

Дубравская З.Р.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЗООНИМЫ КАК ОТДЕЛЬНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И КАК КОМПОНЕНТЫ УСТОЙЧИВЫХ ФРАЗ

Аннотация

В статье идет речь о зоонимах как отдельных лексических единицах и как компонентов устойчивых фраз в английском языке. Рассмотрены их семантика, функции и перевод на украинский язык. Материалом этого исследования послужили данные толковых и фразеологических словарей украинского и английского языков.

Ключевые слова: зооним, фразеологизм, идиома, лексическая единица, перевод.

Dubravskaya Z.R.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ZOONIMS AS SEPARATE LINGUISTIC UNITS AND COMPONENTS OF IDIOMS

Summary

The article deals with zoonims as separate linguistic unit and components of idioms in the English language. Their semantics, functions and translations into Ukrainian have been analyzed. The material for this investigation has been taken from Ukrainian and English dictionaries.

Keywords: zoonim, phraseologism, idiom, lexical unit, translation.

УДК 82:176

ЛІТЕРАТУРНА ПРЕМІЯ ЯК КУЛЬТУРНА ПРАКТИКА

Дуркалевич В.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті літературна премія розглядається як тип культурної практики. Теоретичні узагальнення зроблено на матеріалі польського ринку символічного капіталу, важливу частину якого становить розгорнуте поле літературних премій. Здійснено детальний аналіз типів, функцій і структури літературних нагород як динамічних механізмів участі у культурі й складних символічних систем. Результати теоретичного й аналітичного зрізів дозволяють стверджувати, що літературні нагороди є не лише вагомою складовою літературного життя, але й значущим знаряддям самопізнання й самосвідомості відповідної культурної спільноти. Дослідження літературних нагород сприяє кращому розумінню функціонування сучасного культурного ринку.

Ключові слова: літературна премія, символічна система, культурний капітал, культурна практика, культурний престиж.

Постановка проблеми. Премії, конкурси, фестивалі є важливою частиною літературного життя. Багатовимірний і багатофункціональний характер літературної премії у властивий для неї спосіб сприяє «циркуляції символічних форм капіталу» [5, с. 75]. Своєрідний межовий статус літературних премій, що виникає, зокрема, з факту розташування останніх на стику різних сфер культурної продукції, чинить їх засобом культурного обміну, а відтак засобом порозуміння у процесі взаємодії різних капіталів (культурного, економічного, суспільного, політичного). У такий спосіб нагороди стають «найефективнішими інституційними агентами внутрішньої конверсії капіталу» [5, с. 34]. Цей особливий статус премій, що виплачуються у «валюти престижу, валюти, яка є гібридною мовою компромісу між різними капіталами» [3, с. 11], гарантує їм належне

функціонування і реалізацію важливих культурних цілей у суспільній (премія як засіб об'єднання різних культурних агентів й організації культурних подій), інституційній (премія як засіб творення культурної цінності) та ідеологічній (премія як засіб ієрархізації, «перевірки й утвердження ідеї мистецтва як головної сфери безкорисливої діяльності, що витворює особливу, позачасову, позаекономічну, але рідкісну, й тому надзвичайно бажану форму цінності» [5, с. 60]) сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазвичай публікації, присвячені проблематиці премій, зокрема літературних, мають інформаційний характер. Їхня мета полягає передусім в ознайомленні широкого кола громадськості з черговим лауреатом, а також популяризації нагородженого твору. Важливу роль у цьому контексті відіграють розбудовані й відповідно спрофільовані

інтернет-портали й інтернет-видання. Знаними є польські портали nagrodyliterackie.pl та culture.pl. Серед українських інтернет-видань вирізняються litakcent.com, chytomo.com та vsiknygu.net.ua. І хоча статті інформаційного плану на таких порталах з'являються регулярно, проте помітним є брак опрацювань теоретичного й методологічного характеру. Переломною у дослідженні культурних премій виявилися праця Дж. Енгліша [5], котрий зосередив свою увагу переважно на соціології й економіці культури. Літературну премію як структурний елемент культурної індустрії розглядав П. Чаплінський [2; 3]. Типологічні акценти обговорюваної проблематики представлені у праці Д. Деген [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження згаданих вище авторів свідчать про те, що культурна премія, й літературна премія зокрема, не зводиться до рекомендаційної чи ієрархізуючої функції. Відтак літературну премію слід розглядати не лише як окремий фрагмент літературного життя, але й складний механізм, розмаїто переплетений з усіма полями і контекстами культурної індустрії. Звідси потреба докладного розгляду процесів інституціоналізації літературної премії як ефективного агента «внутрішньої конверсії капіталу». Показовим у цьому плані може стати аналіз польської мапи літературних премій, яка має тривалу традицію творення і трансформації.

Формулювання цілей статті. Головною метою роботи є спроба накреслити теоретичну і методологічну перспективи дослідження літературних премій на ринку символічного капіталу, а також актуалізувати компаративний, зокрема польсько-український, профіль подальших студій у цьому напрямку.

Виклад основного матеріалу. Функціонування літературної премії – як окремої культурної практики, що реалізує низку важливих цілей на ринку символічного капіталу, а також механізму, здатного надавати цінності літературі, – пов'язане з невинним змаганням за престиж, постійною боротьбою за «захист чи зміцнення своєї позиції на полі культурної продукції як цілості» [5, с. 61]. Конкурування, особливо у час надзвичайно швидкого зростання премій, виявляється щораз більше втягненим у процеси кумуляції максимальної кількості капіталів, необхідних для творення престижу, а це, своєю чергою, спричиняється до того, що сама премія поступово перетворюється на складну символічну систему. Така система складається з багатьох важливих елементів – економічного капіталу (сума премії), культурного капіталу (назва премії, журі, що складається з групи експертів, місце вручення, статуетка, промування), медійного капіталу (інформація у пресі, радіо, телебаченні, інтернеті), суспільного капіталу («мережа журналістських, видавничих, медійних і товариських контактів, які сприяли розповсюдженню інформації» [3, с. 20]), а також капіталу політичного (присутність важливих представників влади під час церемонії вручення літературних премій). Кількість і диференціація літературних премій свідчить про динамічний розвиток ринку культурних практик. Це є «корисна для структури літературного життя – плідного, такого, що тво-

рить змінні ієрархії, долає межі високого й низького, офіційного й неофіційного, комерційного й неприбуткового. У такій структурі ми самі можемо створити премію, не переймаючись тим, чи почують про неї усі, адже й ми не знаємо про усі нагороди. У такій схемі не мусимо теж турбуватися про вічність нашої премії, адже ж бачимо, як зникають інші премії. Відтак ротація премій є проявом динамічної літературної культури і живлющим чинником, премії є продуктом і продукційною підсистемою, витвором і співтворцем, продуктом для використання і механізмом заохочення до участі у культурі» [2, с. 48].

Ринок символічного капіталу – це не лише кількість нагород, але і їх розмаїття. Змагання за престиж спонукає творців премій досягати неповторності шляхом вдалого профілювання галузі й належного формулювання критеріїв оцінювання. Своєю чергою, розмаїття нагород підштовхує дослідників до спроби здійснення типологічних зрізів. Згідно із Д. Деген [4, с. 61], в основу типології книжкових премій можна покласти кілька критеріїв. До першої категорії згадана дослідниця зараховує: премії, які присуджуються творцям (письменникам й перекладачам), премії, якими нагороджуються окремі твори й премії, якими нагороджуються видавці. Виокремлюються також різні категорії оцінювання, наприклад, літературний жанр (напр. повість, репортаж, автобіографія, есе, щоденник, комікс), тип публікації (напр. академічні підручники, книжки для дітей) чи прикметна ознака, за яку отримано нагороду (напр. за найбільш вдале графічне оформлення наукової книги чи найвідважніший поетичний дебют року). Іншими критеріями можуть бути принцип суб'єкта присудження премії (журі чи результат відкритого голосування) чи засяг/місце (національна, локальна премія).

Літературна премія як окрема культурна практика й ефективний інструмент символічного обміну виконує низку важливих функцій, серед яких: рекомендаційна (пропозиція обов'язкової лектури), ієрархізації (виокремлення й оцінювання творів), інформаційна (презентація номінованих текстів – радіо- і телепередачі, інтерв'ю і статті у пресі, інтернет-платформи), стимулююча (заохочення до читання, купування і написання книжок), комунікаційна (контакт різних суб'єктів культурного обміну – митців, критиків, державних діячів, спонсорів, публіцистів, журналістів), творення чи утвердження тожсамості (спільнотної чи національної).

Однією з найбільш престижних польських літературних нагород є премія «Nike», яка надається щорічно (від 1997 р.). Метою нагороди є передусім промування польської літератури у її жанровому розмаїтті. Першим лауреатом цієї премії став В. Мислівський за роман «Widnokrąg». За голосуванням читачів переміг роман О. Токарчук «Prawiek i inne czasy». Переможцем 2017 р. став П. Лазаревич за книжку «Żeby nie było śladów». Літературна премія «Nike» й надалі залишається найбільш авторитетною і найбільш впливовою літературною нагородою в історії сучасної польської культури. Створення престижу цієї літературної премії П. Чаплінський пов'язує передусім з вдалою кумуляцією капіталів, що окреслюють престиж,

а також із «використанням їх сукупної сили до нейтралізації потенційних конфліктів» [3, с. 20].

За інші значущі польські літературні нагороди можна вважати ті, котрі, як підкреслює згаданий вище дослідник, творення престижу розпочали з тісного зв'язку з містом. Тут, серед інших, можна назвати літературні премії «Gdynia» (від 2006 р.), «Silesius» (від 2008 р.) та літературну премію столичного міста Варшави, традиція якої сягає 1926 р. Усі ці нагороди у розмаїтій спосіб вкомпоновані у міський простір і пов'язане з ним культурне життя, ангажуючи широкі кола у низку заходів, що супроводжують процес відбору і церемонію вручення. Аналізуючи специфіку творення престижу літературних премій «Gdynia» і «Silesius», П. Чаплінський наголошує на тому, що місто є «у сьогоднішній культурній географії одним з обшарів, на якому суспільство може виокремитися і як окремий суб'єкт долучитися до світу, що трактується як мережа. Висиханню локальних джерел престижу запобігають тут за допомогою надлокальних цілей й засобів – правила охоплюють творчість усього краю, журі добирається з врахуванням різних осередків, високі суми передбачають серйозний підхід фундаторів, а інфраструктура фестивалю дає можливість прийняти велику кількість гостей з будь-яких куточків» [3, с. 23].

З містом пов'язані також важливі міжнародні літературні нагороди – «Angelus» (Вроцлав) та Europejski Poeta Wolności (Гданськ). «Angelus» (від 2006 р.) є найважливішою нагородою у сфері прозової творчості, перекладеної польською мовою. Нагорода признається щороку письменникам з Центрально-Східної Європи, які у своїх творах порушують найсудеттєвіші для сьогодення теми, спонукають до рефлексії, поглиблюють знання про світ інших культур. Серед лауреатів цієї нагороди є також низка українських письменників – Ю. Андрухович за роман «Дванадцять обручів» («Dwanaście kręgów», 2006, переклад К. Котинської), О. Забужко за роман «Музей покинутих секретів» («Muzeum porzuconych sekretów», 2013, переклад К. Котинської), С. Жадан за книгу «Месопотамія» («Mezopotamia», 2015, переклад М. Петрика і А. Поморського). Знаменно, що у фінал 2017 р. потрапив перекладений Б. Задурою роман А. Любки «Карбід». Лауреатом став російський прозаїк О. Павлов за книгу «Повести последних дней» («Opowieści z ostatnich dni», переклад В. Длуського). Ще один український акцент – ось уже два роки поспіль журі цієї престижної премії очолює М. Рябчук. Він зауважує, що «Україна традиційно добре представлена серед номінованих книжок. Практично кожна книжка від українського автора, яку перекладено на польську, майже автоматично потрапляє до списку номінантів «Ангелусу». Це свідчить про добру якість цих книжок, польські видавництва вибирають усе те найкраще, що є в сучасній українській літературі. Також це є певним виявом поваги від видавців до української культури» [1].

Літературна премія Europejski Poeta Wolności функціонує від 2010 р., а її головною метою є підтримка європейської поезії як особливо важливого засобу комунікації. Пропозиції зголошуються перекладачами, які одночасно пропонують

своє бачення перекладу відповідного письменника. В основі нагороди покладена ідея поєднання і зближення різних спільнот, мов і літературних візій світу.

І «Angelus», і Europejski Poeta Wolności широко реалізують потенціал комунікаційної функції. На думку П. Чаплінського, обидві «міжнародні нагороди стають [...] своєрідними програмами, які знаходять і рекомендують творців постнаціонального світу; це вимагає орієнтування у середньоевропейському мистецтві, тобто сталого творення і відновлення контактів, а також ангажування фахівців (перекладачів, видавців, менеджерів) і великої кількості волонтерів (обслуговуючий персонал фестивалю). У підсумку, коли процедура закінчується, одну нагороду отримує лауреат, іншу – спільнота. Тією іншою нагородою є мережа контактів, які допомагають під час наступного акту творення престижу» [3, с. 24]. На інтеграційну функцію літературних премій звертає увагу й Д. Деген, котра підкреслює, що «інституція нагород» є заходом, який об'єднує навколо себе усі зацікавлені книжкою середовища, тобто державні інституції, галузеві організації, а також громадські організації. Нагороди засновують і присуджують творчі об'єднання, фундації, державна влада різних щаблів» [4, с. 65]. Медійний характер літературних премій дає можливість цю багатовекторність увиразнити, заохочуючи, зокрема, до ширшої дискусії про актуальний стан літератури, книговидавництва, читачької свідомості загалом.

На польському ринку культурних практик важливе місце посідають також Премія Фонду Косцельських, Паспорт Політики, Премія імені Януша Зайдля, нагорода Книжка Року часопису «Książki». Існує й низка менших польських літературних нагород, які після 1989 р. опинилися у специфічній – межовій – ситуації. П. Чаплінський звертає увагу на те, що цей тип нагород є неприсутнім у свідомості читачів, його місце – у «чистилищі часткового існування» [2, с. 58]. Вагомою причиною такої «неприсутньої присутності» виявляється перш за все брак медійної промоції. Наслідки цього браку помітно відчула значна кількість старших, також й еміграційних, літературних нагород. Ситуація «неприсутньої присутності» виникає з факту, що «у новому періоді, коли усі нагороди диспонували зрівноваженою і середньою силою, найважливішим засобом культурного капіталу виявився медійний капітал» [3, с. 19]. До таких змаргіналізованих нагород літературний критик відносить премії імені Станіслава Пентака, Ярослава Івашкевича, Вільгельма Маха, Владислава Реймонта, Анджее Бурси, Халіни Посвятовської, Барбари Садовської і ін.

Цікавим явищем на ринку культурних нагород є поява літературних премій жартівливого характеру, які висміюють, невдалі, за їхніми мірками, твори. Літературні антипремії відіграють важливу роль, зокрема з огляду на їх протиставну функцію. На думку Е. Енґліша, наявність антипремій не чимось негативним на зразок переситу чи вичерпаності, навпаки свідчить про вмиле користування потенціалом стратегії розрізнення, а також про «еластичність культурної нагороди і зарадності тих, які оперують нею як знаряддям дистинкції» [5, с. 92]. Польський ринок

літературних нагород не рясніє антипреміями. Однією із найбільш помітних антипремій можна вважати вроцлавську літературну нагороду «Dyńia» («Гарбуз»). Ця антипремія є своєрідним жартівливим (алюзія на премію «Gdynia») жестом протесту щодо нагороджування сумнівних у мистецькому плані творів. Нагорода присуджується у трьох номінаціях: Найгірша Книжка Року, Найбільш Пихата Цитата Року, Премія Публіки. Нагородою слугує пюре з гарбуза. Серед номінованих книг мають бути найслабші позиції, нагороджені в загальнопольських літературних конкурсах. Ініціатори літературної премії «Dyńia» поставили собі за мету підважувати недоречні рішення журі престижних нагород, серед яких й «Nike» і «Gdynia». У такий спосіб вибираються «найгірші з найкращих книжок у Польщі». Ця літературна премія не є регулярною подією, а одне із її основних завдань полягає в ініціюванні дискусії про критерії оцінювання нагороджуваних у Польщі книжок. Незважаючи на свій лудичний, іронічний й значною мірою автоіронічний характер функціонування, літературна антипремія «Dyńia» виступає також

ефективним інструментом диференціації, а відтак виявлення й осмислення важливих процесів, що відбуваються у літературному й ширше – культурному – житті суспільства.

Висновки. Літературна премія реалізує низку важливих функцій у різних сферах суспільного життя; вона є складною символічною системою у структурному й типологічному аспектах. Велика кількість й розмаїття літературних премій становлять важливий вимір боротьби за престиж на ринку культурних практик. Будучи ефективним інструментом кумулювання різного типу капіталів, літературна премія не тільки заохочує до активної участі у культурному житті, але й виконує функцію механізму творення й утвердження тожсамості спільноти. Останній зі згаданих аспектів літературної премії заслуговує на особливу увагу.

Перспективи подальших досліджень полягають у підготовці теоретичної і методологічної бази для низки подальших студій компаративного профілю, зосереджених навколо можливості порівняння структури, набору функцій і типів літературних премій на ринках культурного капіталу різних країн.

Список літератури:

1. У Вроцлаві оголошено претендентів на здобуття літературної нагороди «Ангелус». – Режим доступу: <https://inpoland.net.pl/novosti/u-vroclavi-ogolosheno-pretendentiv-na-zdobuttya-literaturno%D1%97-nagorodi-angelus/>.
2. Czapliński P. Powrót centrali. Literatura w nowej rzeczywistości / P. Czapliński. – Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2007. – 209 s.
3. Czapliński P. Gry w prestiż / P. Czapliński // English F. J. Ekonomia prestiżu. Nagrody, wyróżnienia i wymiana wartości kulturowej. Przekł. P. Czapliński, L. Zaremba. – Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2013. – S. 7-24.
4. Degen D. Nagrody literackie – «konie pociągowe» rynku książki? / D. Degen // Toruńskie Studia Bibliologiczne. – 2008. № 1. – S. 57-69.
5. English F. Ekonomia prestiżu. Nagrody, wyróżnienia i wymiana wartości kulturowej / F. J. English. Przekł. P. Czapliński, L. Zaremba. – Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2013. – 260 s.

Дуркалевич В.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЛИТЕРАТУРНАЯ ПРЕМИЯ КАК КУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА

Аннотация

В статье литературная премия рассматривается как тип культурной практики. Теоретические обобщения сделаны по материалам польского рынка символического капитала, важную часть которого представляет широкое поле литературных наград. Статья представляет подробный анализ типов, функций и структуры литературных наград как динамических механизмов участия в культуре и сложных символических систем. Результаты теоретического и аналитического срезов позволяют утверждать, что литературные награды это не только важная часть литературной жизни, но и значащий инструмент самопознания и самосознания конкретного общества. Исследование литературных премий способствует лучшему пониманию специфики функционирования современного культурного рынка.

Ключевые слова: литературная премия, символическая система, культурный капитал, культурная практика, культурный престиж.

Durkalevych V.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

LITERARY AWARD AS CULTURAL PRACTICE**Summary**

The article deals with the literary award as a specific type of cultural practice. The theoretical conclusions have done on Polish market of symbolic capital, an important part of which pertains an elaborate field of literary awards. The analysis of types, functions and structure of literary awards as a dynamic mechanisms of cultural participating and a complex symbolic system has been done. The results of theoretic and analytic approach allow us to state that literary awards are not only an important part of literary life but also significant instrument of self-cognition and self-awareness belonging to definite society. The research of literary awards promotes better understanding of modern cultural market functioning.

Keywords: literary award, symbolic system, cultural capital, cultural practice, cultural prestige.

УДК 378.3:811.245

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТЕСТУВАННЯ З МЕТОЮ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ У ЧИТАННІ**Задільська Г.М.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена аналізу сучасних педагогічних технологій тестування у системі контролю якості знань майбутніх вчителів іноземних мов, вказується на тестовий контроль як один з оптимальних методів перевірки знань, умінь та навичок студентів, основна увага зосереджується на ролі онлайн-тестування як новітньої педагогічної технології визначення ефективності навчально-виховного процесу та контролю рівня сформованості іноземної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей ВНЗ у читанні, зроблено висновки, що тестовий контроль сприяє активізації пізнавальної діяльності, формує у студентів навички самостійної роботи, розвиває вміння логічно мислити.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології тестування, ефективність навчально-виховного процесу, контроль рівня сформованості англomовної комунікативної компетенції, компетенція студентів мовних спеціальностей ВНЗ у читанні, пізнавальна діяльність, навички самостійної роботи, логічне мислення.

Постановка проблеми. Оскільки однією з головних практичних цілей комунікативно спрямованого навчання іноземної мови є розвиток умінь і навичок усного мовлення студентів-філологів в зв'язку з прочитаним та на його основі, тому необхідно навчити студентів читати адаптовані і неадаптовані легкі та важкі оригінальні тексти та ефективно контролювати процес засвоєння студентами навчального матеріалу. Останнім часом тестування як форма контролю знань, навичок та умінь все більше привертає увагу не лише психологів та методистів, які займаються розробкою теоретичних питань з цієї проблеми, але й викладачів ВНЗ, які почали ширше використовувати тестові завдання на своїх практичних заняттях. Питання ж про оптимальні шляхи перевірки рівня сформованості англomовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей ВНЗ у читанні з огляду на сучасні педагогічні технології тестування залишається відкритим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних методистів, таких як П. В. Айразян, Дж. Браун, О. О. Заболотня, Е. М. Мартышева, С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрачук, А. Э. Сенцов, Н. В. Сухо-

рукова [11, 12, 5, 10, 7, 8] та інших, тестування – найефективніший та найоптимальніший спосіб контролю у вивченні іноземної мови. Більше того, Л. Дрібна вказує на те, що тестування – серед інших сучасних форм контролю – забезпечує оптимальну ефективність і надійність оцінки навчальних досягнень студентів [4].

Проте при наявності великої кількості методичних праць відсутні спеціальні дослідження, присвячені технології тестування студентів мовних спеціальностей ВНЗ з метою контролю рівня сформованості англomовної комунікативної компетенції у читанні. Розробка тестів викладачем створює умови для його творчості і професійного розвитку, адже важливо укласти науково обґрунтовані тести, які матимуть високі та стійкі показники надійності та валідності. Важливо уникнути можливості відгадування студентами правильних відповідей, а також помилкової оцінки. Однак, використання викладачем сучасних педагогічних технологій та методів при розробці, обґрунтуванні та апробації тестів дасть можливість ліквідувати вищезазначені недоліки для того, щоб вважати тестування як один із найбільш прийнятних і перспективних методів оцінки знань студентів.

Реалізація методики тестування з огляду на сучасні педагогічні технології з опорою на індивідуальний підхід до кожного зі студентів-філологів ВНЗ зумовлює **актуальність** дослідження.

Метою статті є дослідження і виділення особливостей та основних переваг методики проведення тестового контролю у навчанні студентів мовних спеціальностей читання англомовних текстів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему тестового контролю навичок та вмінь студентів мовних спеціальностей читати англійською мовою, виходимо з важливості цього виду мовленнєвої діяльності, адже читання є складною перцептивно-розумовою діяльністю, яка актуалізується як результат свідомих дій, спрямованих на декодування друкованого тексту. Значну частину роботи з текстами для читання студенти виконують самостійно, особливо на старших курсах. Відомо, що настанова під час читання тексту обов'язково повинна підтримуватися відповідною формою перевірки розуміння прочитаного.

Щодо контролю читання, то він може бути одномовним і двомовним, індивідуальним і фронтальним, усним чи письмовим. У широко відомих формах контролю читання (відповіді на запитання, постановка запитань до тексту, його переказ, бесіда за прочитаним) центр уваги перенесений на продуктивні форми роботи. Деякі з них вимагають індивідуального підходу до контролю розуміння і тому забирають багато часу. Власне тому необхідно приділити належну увагу щодо раціональної організації самостійної роботи студентів, розробляючи і впроваджуючи в навчальний процес тестові форми контролю.

За основу нами взято *педагогічне тестування* як метод вимірювання результатів навчання студентів, інструментом в якому є дидактичний тест, а методом оцінювання – шкала. Принагідно, нагадаємо, що тест складається з двох частин – з інформаційної та операційної. Інформаційна частина має включати чітко сформульовану інструкцію. Бажано, щоб інструкція супроводжувалась прикладом виконання. Операційна частина тесту складається з певної кількості тестових завдань (items). Тест виконується учнем на бланку для відповідей (answer sheet) і перевіряється вчителем за допомогою ключа (answer key).

Слідом за В. С. Аванесовим [1, с. 19] ми визначаємо педагогічний тест як систему знань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає можливість якісно виміряти рівень підготовки випробуваних та оцінити структуру їх знань. Тестовий контроль має такі переваги – високий ступінь стандартизації, об'єктивність оцінки, швидкість, широке охоплення матеріалу, орієнтованість на сучасні технічні засоби, автоматизовані системи, універсальність та інше.

Основна роль тестування у процесі навчання іноземних мов полягає у зворотному зв'язку у широкому значенні і контролі – у вузькому значенні, а також від того, наскільки тісно взаємопов'язані тестування і навчальний процес, залежить якості першого й ефективності другого [6].

Тестова методика найбільш відповідає умовам групового навчання. Вона керує увагою того, хто читає, і націлює його на суттєву інформацію, по-

требує небагато часу, зводить до мінімуму труднощі продуктивного характеру. Крім цього, при застосуванні тестів стимулюється інтелектуальна активність студента: аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація, порівняння і розрізнення. Тест є своєрідною навчальною опорою, оскільки в одній з альтернатив дається суттєва віха змісту.

Для ефективної організації та проведення контролю необхідно чітко уявляти об'єкти контролю, які виступають критеріями оцінки рівня володіння іноземною мовленнєвою діяльністю. При проведенні контролю варто враховувати кількісні та якісні показники умінь володіння видами мовленнєвої діяльності.

Слідом за Н. В. Розенкранц [9], у процесі складання тестів ми враховуємо такі три базові фактори, як: співвідношення дистракторів з правильною відповіддю, співвідношення альтернатив з головною ідеєю тексту, відповідність альтернатив функціональним стилям текстів. Тест стимулює інтелектуальну активність студентів: щоб вибрати правильну альтернативу вони повинні: 1) прочитати текст з загальним охопленням змісту; 2) осмислити альтернативи; 3) співвіднести кожну з них із змістом тексту; 4) прийняти потрібну альтернативу.

З метою контролю рівня сформованості компетентності у читанні використовуємо такі базові види тестових завдань як тести: перехресного вибору (matching); альтернативного вибору (true-false choice); множинного вибору (multiple choice); на упорядкування (rearrangement); на завершення (completion); на підстановку (substitution); на трансформацію (transformation).

На вибір форм і способів контролю компетентності у читанні впливають жанр тексту і його зміст. Так, при перевірці розуміння художніх текстів методистка Г. Е. Борецька [3, с. 27] пропонує звертати увагу на розуміння студентами подій, персонажів, стосунків між персонажами; при перевірці читання наукових текстів важливими є ідеї, факти, параметри; при опрацюванні афіш, програм перевіряється розуміння цифр, назв, часу.

Найбільш типовими кліше, за якими складаються альтернативи узагальненого характеру, є такі: текст названо... тому, що...; головна думка тексту полягає в тому, що...; вкажіть, які з аргументів, що наведено зліва, співпадають за змістом з висновками, наведеними справа; з тексту випливає, що...; визначте, який з запропонованих заголовків найкраще відображує основний зміст тексту...; з наведеного вище можна зробити висновки, що...; інформація наведеного тексту є цінною для вирішення таких питань: ...; тощо.

Особливу увагу хочемо приділити методиці доповнення, яку широко використовуємо на своїх практичних заняттях з читання текстів студентами-філологами ВНЗ. Такі тести ще називають «клоуз-тестами». Ця назва означає відновлення деформованого тексту в якому пропущені окремі слова. Працюючи з тестом доповнення, студенти прогнозують мовні елементи на рівні слова з вільно конструйованою відповіддю, в основі яких лежать пригадування та доповнення. Ймовірність правильної відповіді тим вища, чим вищий рівень лінгвістичного мислення та лексикограматичних та стилістичних навичок студента.

Доповнення в будь-якій модифікації є одним з найкращих тестових завдань для контролю розуміння прочитаного тексту.

Викладач повинен сконцентруватися на найбільш оптимальних розробках тестових завдань, які він підбирає чи змінює залежно від матеріалу уроку й характеру тексту.

Зокрема, ми виділяємо два найбільш прийнятні типи тестів, які використовують на практичних заняттях. Так, спочатку розробляємо *нестандартизовані тести* для визначення рівня навчальних досягнень з метою забезпечення зворотнього зв'язку після кожного блоку тем. Втім, використовуємо *діагностичні тести* з метою подальшого розподілу студентів по групах за рівнем підготовки з прочитаного тексту. Залежно від результатів студенти мають певні індивідуальні домашні завдання: зокрема сильніші – готують проекти, слабші ж вправляються з лексико-граматичними одиницями, виконуючи різноманітні вправи та пишуть твори, чи стислий переказ прочитаного (summary). За допомогою другого виду діяльності можна перевірити рівень лінгвістичного мислення студентів, їхній словниковий запас, лексичні та граматичні навички.

Для тестування навичок читання використовують тексти для читання з аутентичних джерел. Тексти різних стилів – художні, публіцистичні, науково-популярні. Основна умова їхнього вибору – новизна і пізнавальна діяльність. Використання Інтернет-ресурсів – це найкращий спосіб забезпечити студентів новітньою інформацією, це незмінна допомога сучасному викладачеві. Завдяки Інтернету у студентів збільшується мотивація до вивчення іноземної мови, завданням ж викладача є оптимізація системи контролю.

Тут на допомогу викладачу існує ціла низка Інтернет-сервісів для створення онлайн тестів, серед них такі:

Майстер-Тест – Інтернет-сервіс створення онлайн тестів <http://master-test.net/uk>.

Сервіс створення тесту для сайту – <http://test.fromgomel.com/>.

Ankt.ru – безкоштовні тести. Тести онлайн – <http://ankt.ru/>.

Банк тестов. Ру – <http://www.banktestov.ru/>.

Твій тест – сайт створення та проведення онлайн-тестування – <http://www.make-test.ru/>.

Online Test Pad – конструктор тестів <http://onlinetestpad.com/ru-ru/Main/TestMaker.aspx>.

Simpoll – зручний конструктор опитувань та форм зворотнього зв'язку <http://simpoll.ru/>.

Усі перелічені сервіси є автоматизованими системами онлайн-тестування, метою яких є забезпечити викладача доступним інструментом для організації і проведення контролю знань та обробки результатів тестування. Такі системи (кожна відповідно до своїх потужностей) дозволяють створювати довільну кількість тестів з потрібною кількістю питань, задавати свій алгоритм аналізу результатів тестування, переглядати результати кожного користувача, повторно призначати вже виконані студентами тести та порівнювати результати, створювати графічні питання, використовувати відео- та аудіо-матеріал [2, с. 57].

Створення автоматизованих тестів – складне завдання і потребує навичок програмування. Проте важливо, щоб якомога більше викладачів намагалися оволодіти сучасними педагогічними технологіями тестування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Завдяки тестовому контролю можна успішно керувати навчальним процесом, удосконалювати його, здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до студентів з мотиваційним елементом конкурентності, і в подальшому до підтримки інтересу студентів при вивченні іноземної мови. Тестовий контроль читання студентів мовних спеціальностей – це один з засобів забезпечення об'єктивного і надійного оцінювання результатів іншомовної навчальної діяльності студентів-філологів з метою більш системного управління якістю навчання мови і формування професійності кожного студента.

Перспективами подальших досліджень є створення тестів-зразків з опорою на сучасні педагогічні технології, підготовані викладачем з інших видів діяльності, зокрема з письма й аудіювання.

Список літератури:

1. Аванесов В. С. Определение исходных понятий теории педагогических изменений / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 2. – С. 17-20.
2. Андреева Н. Онлайн-тестування у системі контролю якості знань майбутніх учителів іноземних мов / Н. Андреева, Ю. Дем'янова // Іноземні мови. – № 1(77), 2014. – С. 56-72.
3. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – № 3(71), 2012. – С. 18-27.
4. Дрібна Л. В. Тестування як засіб контролю якості навчання іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/dribna-lv-testuvannya-yak-zasib-kontrolyu-yakosti-navchannya-inozemniy-movi/>.
5. Заболотня О. О. Використання тестових технологій на уроках / О. О. Заболотня // Англійська мова та література. – № 13-14 (455-456), 2015. – С. 70-73.
6. Иванова Е. Ф. О требовании к тестовому контролю / Е. Ф. Иванова // Актуальные вопросы контроля в обучении иностранным языкам в средней школе: сб. науч. трудов. – М., 1986. – С. 121-125.
7. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва. – К.: ІЗМН. – 1996. – 312 с.
8. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: [монографія] / О. П. Петрашук. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
9. Розенкранц Н. В. Использование тестовой методики при обучении чтению текста в разных функциональных стилях в старших классах / Н. В. Розенкранц // ИЯПІ – 1996. – № 2. – С. 5-8.
10. Сухорукова Н. В. Тестирование в обучении иностранным языкам / Н. В. Сухорукова, Е. М. Мартышева, А. Э. Сенцов // Филологические науки. Вопросы теории практики- 2011. – № 4(11). – С. 149-151.

11. Airasian P. W. Classroom Assessment / P. W. Airasian. – New York: Mc Grow-Hill, Inc. 1991. – 450 p.
12. Brown J. D. Testing in Language Programs: a Comprehensive Guide to English Language Assessment / J. D. Brown. – NY: Mc Graw – Hill, 2005. – 307 p.

Задильская Г.Н.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ЧТЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена анализу современных педагогических технологий тестирования в системе контроля качества знаний будущих учителей иностранных языков, акцентируется внимание на контроле тестирования как одного из оптимальных методов проверки знаний, умений и навыков студентов, особое внимание уделяется роли онлайн-тестирования как инновационной педагогической технологии определения эффективности учебно-воспитательного процесса и контроля уровня сформированности англоязычной коммуникативной компетенции студентов лингвистических специальностей высших учебных заведений на примере чтения, сделаны выводы, что контроль тестирования способствует активизации познавательной деятельности, формирует в студентов навыки самостоятельной работы, развивает умение мыслить логически.

Ключевые слова: современные педагогические технологии тестирования, эффективность учебно-воспитательного процесса, контроль уровня сформированности англоязычной коммуникативной компетенции, компетенция студентов лингвистических специальностей высших учебных заведений на примере чтения, познавательная деятельность, навыки самостоятельной работы, логическое мышление.

Zadil's'ka H.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TESTING IN THE SYSTEM OF EVALUATING OF UNIVERSITY STUDENTS OF LINGUISTIC DEPARTMENT'S ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN READING

Summary

The article deals with the analysis of modern pedagogical technologies of testing in the system of evaluating of future English teachers' academic proficiency, presents the test control as one of the most optimal method of controlling of students' knowledge. It emphasizes the role of online testing as a modern pedagogical tool of monitoring the effectiveness of educational process and evaluating university students of linguistic departments' English language communicative competence formation in reading. It is concluded that the test control is used for the development of the skills of mental activity and self-acquiring work, forms the ability of logical thinking.

Keywords: modern pedagogical technologies of testing, the effectiveness of educational process, the system of evaluating of the English language communicative competence formation, university students of linguistic departments' competence in reading, mental activity, skills of self-acquiring work, logical thinking.

УДК 821.161.2.09

НАЦІОЛОГІЧНІ ІДЕЇ СЕМЮЕЛА ГАНТІНГТОНА ЯК ТЕОРЕТИЧНИЙ ІМПУЛЬС ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО ПОСТКОЛОНІАЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Іванишин М.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто націологічні ідеї Семюела Гантінгтона, зацентовано увагу на націологічних момен-тах його праць, пов'язаних із доведенням переваги культури в структурі національної ідентичності над політичною ідеологією, запропоновано їх як можливу методологічну базу для розвитку українського постколоніального літературознавства.

Ключові слова: національна ідентичність, методологія, мультикультуралізм, імперіалізм, націоналізм, постколоніальне літературознавство.

Постановка проблеми. Сучасне літерату-рознавство України активно розпрацьо-вує методологічний потенціал теорії національної ідентичності, використовуючи її як надійну осно-ву для пізнання значеннєвих пластів художніх творів колоніального та постколоніального періо-дів. При цьому, в якості ґносеологічних орієнти-рів використовуються, поруч із працями вітчиз-няних теоретиків (О. Потебні, М. Костомарова, І. Франка, Д. Донцова, О. Бочковського, Є. Ма-ланюка, Л. Ребета, В. Яніва та ін.), також роботи іноземних націологів ХХ ст. чи авторів близьких до націології – передусім Б. Андерсона, Г. Гаче-ва, Е. Гелнера, Л. Гумільова, Е. Саїда, Е. Сміта, К.-Г. Юнга та ін.

Видається можливим зауважити, що продук-тивні націологічні ідеї сучасної гуманітаристики, зокрема в аспекті теорії національної ідентич-ності, можна віднайти не лише в роботах новіт-ніх соціологів, літературознавців, культурологів, психологів чи істориків, а й також у тих політоло-гічних працях, автори котрих уважні до проблем культурної тотожності різних народів. Потреба у зверненні до такого типу досвідів в сучасному українському літературознавстві впливає із за-гальної найважливішої проблеми постімперсько-го соціуму, озвученням котрої можуть бути слова Миколи Жулинського: «Проблема національної самоідентифікації – ключова для українського суспільства, яке повинне вирости в духовно ці-лісний організм» [3, с. 181].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На-ціологічний тип дискурсу теоретико-літератур-них праць, а також питання, присвячені теорії національної ідентичності притаманні роботам С. Андрусів, Ю. Барабаша, О. Багана, Є. Барана, П. Іванишина, В. Іванишина, Т. Салиги, Я. Га-расима, Р. Голода, М. Ільницького, Г. Клочка, В. Пахаренка та ін.

Мета статті. Основною метою роботи є акту-алізація досвіду саме фахівців-політологів, ко-трі осмислюють культурно-націологічні пробле-ми в межах інших культурних реалій. Одним із провідних сучасних політологів, чий досвід вва-жаємо достатньо продуктивним у формуванні методологічної бази новітніх літературознавчих студій, може бути американський вчений, про-фесор Гарвардського університету Семюел Фі-ліпс Гантінгтон (1927 р. н.).

Виклад основного матеріалу. Розглянемо дві його основоположні роботи останнього часу, в ко-трих дослідник прямо і найбільш концептуаль-

но виходить на теоретичні аспекти осмислення національної самобутності в контексті вивчення природи важливих культурно-політичних про-цесів глобалізованого світу та власної країни. Йдеться про монографії «Зіткнення цивілізацій і переосмислення світового порядку» [5] (1996), що стала науковим бестселером, та «Хто ми? Ви-клики американській національній ідентичності» [4] (2004). Метою студії, таким чином, є не до-кладне аналізування політологічної теорії амери-канського автора, що виходить за межі філологіч-ної компетенції, а лише виявлення тих важливих націологічних елементів її, котрі могли б допо-внити та розширити конструювання в межах но-вітнього українського теоретико-літературного дискурсу теорії національної ідентичності.

Ідейним лейтмотивом геополітичної монографії «Зіткнення цивілізацій» став розгляд сучасного – «після закінчення холодної війни» – світу крізь призму складних взаємостосунків наднаціональ-них культурних спільнот, які вчений окреслює як світові «цивілізації» (і виділяє їх 7 чи 8: ки-тайську, японську, індуїстську, ісламську, захід-ну, православну, латиноамериканську і, можливо, африканську), кожна з котрих має свою «стриж-неву» державу (як-от США в межах Заходу).

При цьому, автор виходить із міркувань, що впливають з осмислення саме *культурної іден-тичності*. Остання, на думку дослідника, відіграє найважливішу роль для абсолютної більшості ін-дивідів, оскільки дає найсуттєвішу відповідь на ключове питання для буття людини: «Хто ми є?». «Люди, – зазначає С. Гантінгтон, – визначають себе, використовуючи такі поняття як походжен-ня, релігія, мова, історія, цінності, звичаї і сусп-ільні інститути. Вони ідентифікують себе з куль-турними групами: племенами, етнічними групами, релігійними общинами, націями і – на найшир-шому рівні – цивілізаціями». Цивілізація, звід-си, – це «явно виражена культура», це «найвища культурна спільність людей і найширший рівень культурної ідентифікації» [5, с. 14, 17, 48-51].

У стосунках між різними народами виника-ють конфліктні ситуації, оскільки філософські погляди, основоположні цінності, соціальні відно-сини, звичаї і погляди на життя «значно відріз-няються у різних цивілізаціях». Учений ставить під сумнів наявність універсальних культурних цінностей, начебто притаманних усім народам. Особливо багато місця він відводить критиці «за-хідного культурного імперіалізму» та «глобаль-ній інтелектуальній культурі давоського типу»

[5, с. 25, 79-80]. Йдеться про намагання поширити цінності Заходу (наприклад, ліберальні «права людини» чи «демократію») на інші цивілізації, на цивілізації із відмінним культурним обличчям, що призводить до утвердження «універсалізму» як ідеології, котра покликана «виправдовувати західне культурне панування над іншими суспільствами»: «Те, що для Заходу – універсалізм, для решти – імперіалізм» [5, с. 298, 90, 282].

Оскільки після другої світової війни на зміну традиційній територіальній імперії прийшов «новий транснаціональний імперіалізм», усе більшого значення набувають націоналістичні рухи в різних країнах, котрі спираються на власний «культурний націоналізм», що впливає з «місцевих інтересів», і призводить до культурного утвердження, незалежності та відродження різних народів (наводяться приклади Китаю, ісламських країн, Сінгапуру, Японії, Австралії та ін.). З позицій національної ідентичності з'являється можливість говорити про феномен «індигенізації другого покоління» (термін Рональда Дора), коли у тій чи іншій країні з'являється покоління націоналістів, що спочатку були маргіналізовані (вестернізовані), а потім повернулися до власної культури (Мухамед Алі Джина, Гаррі Лі, Соломон Бандаранаїке). Саме націоналістичне бачення призводить до аргументованої критики вченим лідерів тих не-західних країн, котрі «бундючно вважають, що можуть кардинально перекроїти культуру своїх країн» і витворюють згубний для людини, нації та держави феномен «культурної шизофренії» [5, с. 119, 149-162, 135, 237].

В останніх частинах праці автор розвиває критику антикультурних універсалістських доктрин, зокрема мультикультуралізму, котрі призводять до появи «шизофренічно розірваних країн», приречених на зруйнування, оскільки не може існувати суспільство без «культурного ядра», суспільство, базоване лише на ідеології. Називаючи віру в універсальну значимість західної культури «невірною», «аморальною» і «небезпечною», Гантінгтон вказує на імперську природу таких переконань: «...на Заході усе більше починають усвідомлювати значення зв'язку між універсалізмом та імперіалізмом». Водночас він пропонує власне бачення розвитку майбутнього світу як світу полікультурного, поліцивілізаційного, в якому тільки й можливе порозуміння між народами, оскільки лише в такому світі «курс на створення полягає у відмові від універсалізму, визнанні різноманітності» та «пошукові спільних цінностей». Завдання західних лідерів розуміється звідси суто націоцентрично. Воно полягає «не в тому, щоб намагатися змінювати інші цивілізації за образом і подобою Заходу, а в тому, щоб зберегти, захистити, й оновити унікальні якості західної цивілізації». До останніх вчений відносить насамперед західне християнство, плюралізм, індивідуалізм та верховенство закону [5, с. 508-527].

Загалом, дослідники неодноразово розглядали й слабкі сторони запропонованої американським політологом концепції «зіткнення цивілізацій». Одна з найсуттєвіших полягала в недооцінці ролі націоналізму. Добре про це пише американський історик українського походження Роман Шпорлюк, відзначаючи унікальну здатність націоналізму «підривати і ліквідувати імперії чи ті утво-

рення, які їм тотожні», наприклад, «цивілізації»: «Визнання цієї «універсалізаційно-підривної» ролі націоналізму явно бракує аналізу... Семюела Гантінгтона» [6, с. 203].

Набагато чіткіше і глибше власну концепцію національної тотожності розвиває С. Гантінгтон у праці «Хто ми?», що з'явилася після трагічних подій 11 вересня 2001 року і котру можна окреслити як політологічно-націологічну. В ній найбільш пріоритетною культурною ідентичністю, з якою працює дослідник стає ідентичність не наднаціональна, цивілізаційна (західна), а саме національна (американська). Промовисто, що у передмові автор не приховує своєї націоцентричної заангажованості. Відмовляючись від прагнення бути абсолютно «об'єктивним», він натомість ненароком формулює нову концепцію об'єктивності, своєрідне кредо гуманітарія ХХІ століття, котре повертає нас до давніх герменевтичних та романтико-філософських традицій: «Над цією книгою я працював у двох іпостасях – як патріот і як учений. Як патріот я глибоко стурбований єдністю і силою країни й суспільства, заснованого на свободі, рівності, законі й повазі до прав особистості. Як учений я вважаю еволюцію американської національної ідентичності предметом, що заслуговує найприскіпливішої уваги і найретельнішого вивчення. (...) ...я, хоча й прагнув до неупередженого аналізу фактів, зобов'язаний попередити читача: і підбір матеріалу, і його інтерпретація значною мірою визначались моїм патріотичним бажанням відшукати сенс і добродієність в минулому Америки і в її потенціальному майбутньому» [4, с. 17-18].

Саме терористичні акти 11 вересня, на думку політолога, «повернули Америці її ідентичність», актуалізувавши націологічне питання «Хто ми?» у загальнонаціональному масштабі на тлі «декаденстувального американізму 1990-х»: «Як відомо, національні інтереси виростають з національної ідентичності. Необхідно розуміти, хто ми такі, перш ніж визначати сферу своїх інтересів». Розглядаючи концепції, що протистоять національній ідентичності та націоналізмові, котрий останню «пробуджує», – глобалізацію, мультикультуралізм, космополітизм, субнаціоналізм та антинаціоналізм, – автор досліджує кризу американської ідентичності у другій половині ХХ ст. [4, с. 15-23, 29-39]. При цьому він опонує тим інтелектуалам, що нападають на «національну гордість», закликаючи «викоренити зло американської ідентичності» й у межах дванадцяти глав виявляє сутність американської самобутності, базованій на англо-протестантській культурі, докладно розглядає виклики, що стоять перед нею (ідеології імперіалізму, мультикультуралізму, універсалізму, масова імміграція, двомовність, расові конфлікти, секуляризм, подвійне громадянство та ін.), а також вивчає перспективи й умови національного відродження. Як бачимо, питання вкрай актуальні й суголосні українській культурі межі ХХ – ХХІ століть.

Не заглиблюючись у детальний огляд проблематики книги, зупинимось на кількох теоретико-практичних націологічних питаннях, що прояснюють авторське трактування національної ідентичності взагалі та американської самототожності зокрема. Насамперед С. Гантінгтон дає власне, можливо, не завжди продумане до кінця

й у всіх деталях, *розуміння національної тотожності*, усвідомлюючи «складність» її концептуалізації. Дослідник розглядає ідентичність взагалі передусім психологічно, як щось, що визначає поведінку людини і чого уникнути в принципі не можна: «Ідентичність – самосвідомість індивіда чи групи. Вона являє собою продукт самоідентифікації, розуміння того, що ви чи я володіємо особливими якостями, котрі відрізняють мене від вас і нас від них». Набувати, конструювати і змінювати ідентичність, на думку вченого, люди можуть лише в групах. Перефразовуючи Б. Андерсона, дослідник вказує, що ідентичності можна окреслити як «уявлювані сутності»: те, що ми думаємо про себе та чого ми прагнемо.

Ідентичності індивідів і груп є множинними. Вони можуть бути «кровними», територіальними, економічними, культурними, політичними, соціальними і національними. Значення і «ширина» ідентичності для того чи іншого народу, на думку Гантінгтона, змінюється відповідно до ситуації: «Чим активніша взаємодія з представниками географічно віддалених і заснованих на інших цінностях культур, тим ширшими стають ідентичності». Важливим, звідси, є для уявлення самототожності уявлення про «іншого» та про «ворога». Нації, націоналізм і національна ідентичність вчений розглядає як породження коливань європейської історії між XV і XIX століттями. (Інші націологи називають інші часові межі.) Пріоритетна роль у формуванні національної ідентичності відводиться ним «змаганням за диференціацію» із тими, хто розмовляє іншою мовою, сповідує інші релігії, оберігає інші традиції чи проживає на іншій території.

Не витримує критики, на думку політолога, і вкрай спрощена спроба деяких вчених вивести «два типи націоналізму і національної ідентичності» на рівні дихотомії, де перший елемент парі оцінюється як «хороший», а інший – як «поганий». Йдеться про «громадянський» (ще – політичний, ліберальний, раціонально-асоціативний чи просто «патріотизм»), що коріниться в уявленнях просвітників, та «етнічний» (ще – культурний, інтегральний, органічно-містичний чи просто «націоналізм»), котрий постав із розмірковувань романтиків. Не задовольняє дослідника те, що «етнічний» націоналізм вміщає дві цілком відмінні концепції національної ідентичності – «етнічно-расову» (яка не піддається трансформації) і «культурну» (яка може трансформуватися). (Хоча тут можна навести ще й інші аргументи щодо видів націоналізму, пригадуючи роботи Г. Кона, Е. Сміта, Б. Андерсона, Г. Касьянова та ін.)

Національну тотожність, котра не завжди була визначальною ідентичністю для народів Заходу, автор розглядає як структуровану цілісність, що включає в себе територіальні, аскриптивні (раса, етнічна приналежність), культурні (релігія, мова), політичні (державна, ідеологія), економічні та соціальні елементи. Важливість тих чи інших ключових елементів самобутності коливається в залежності від «історичного досвіду народу». Для американської національної ідентичності головним, на думку політолога, є збереження пріоритету саме англо-протестантської культури. При цьому культуру він визначає як «сукупність мови, релігії, суспільних і політичних цінностей, соціаль-

ного кодексу, що розмежовує «хороше» і «лихе», «допустиме» і «недопустиме», а також суспільних інститутів і поведінкових структур, що відображають ці суб'єктивні елементи» [4, с. 49–68].

Цікавим є й інший націологічний момент праці, пов'язаний із доведенням *переваги культури в структурі національної ідентичності над політичною ідеологією*. Вчений пише, підтекстово підтримуючи саме органічно-романтичне трактування, що національна тотожність не може визначатися лише політичною ідеологією, що та нація, чия ідентичність визначається лише в такий спосіб – крихка нація. І приклади розпаду таких «ідеологічних держав» як СРСР, Чехословаччина чи Югославія це доводять.

Для американської ідентичності важливу роль відіграє так зване «американське кредо» – свобода, рівність, демократія, громадянські права, відсутність дискримінації та панування закону, – тобто американська політична ідеологія. Однак, вказує дослідник, американське кредо не є універсальним, цей комплекс політичних принципів не можна застосовувати до будь-якої країни і будь-якого народу. Наприклад, сама по собі демократія ще не робить людей в інших країнах американцями. З іншого боку, у нації, як-от у американців, може існувати власне кредо, «але душа нації – це не кредо, це децю інше, і вона визначається спільною історією, традицією, культурою, спільними героями і злочинцями, втіленими в «містичних акордах пам'яті». Дослідник дає чітко зрозуміти перевагу «крові і землі», почуття причетності, культури і національності над політичними ідеологіями передусім на рівні «глибокого емоційного змісту» [4, с. 525–529].

Важливим видається відзначити ще одну наскрізну думку книги. Йдеться про згубність для народу й держави явища *денаціоналізації еліт*. Відзначаючи домінування націотворчого націоналізму в різних елітах XIX і XX століть, автор підкреслює наростання процесу їх «денаціоналізації» в останні десятиліття XX ст., що призвело до поширення «космополітичної ідентичності» у «біонаціональних» та «мультинаціональних» людей, людей-космополітів. Панування космополітів (як «мертвих душ») у політичних, академічних, бізнесових, професійних і мас-медійних колах США з 1960–70-х років призводить, на думку дослідника, до ерозії національної ідентичності в загальнодержавному масштабі, до «деконструкції Америки». При цьому зростання кількості деконструкціоністів у середовищі так званих «золотих комірців» зумовлює утвердження в американському суспільному житті ідей мультикультуралізму, універсалізму, глобалізму і транснаціоналізму, ворожих національній самобутності. Тому домою для космополітів стає «глобальний ринок», природним вважається відкидати «лояльність своїй країні і своїм співвітчизникам», закономірним – заперечення «національного суверенітету», бажаними – «антипатріотичні настрої» тощо. Більше того, той, чиї лояльності й ідентичності залишаються суто національними, з меншою ймовірністю підніметься «вверх» у бізнесі, науці, мас-медіа, ніж той, хто «подолав ці обмеження». Не випадково для транснаціоналістів у середовищі американської політичної та економічної еліти 1990-х «націоналізм був злом, національна

ідентичність – підозрілим явищем, національні інтереси – протизаконними, а патріотизм – вчорашнім днем».

Усе це стимулює різноманітні «культурні війни» у самих США, а також призводить до максимально відчужувального соціального протистояння між елітою та народом за національним критерієм, оскільки «в масі своїй американці залишались патріотами, націоналістами, прихильними національній культурі, вірі й ідентичності». Наслідком віддалення американського істеблішменту від американського народу, відзначає дослідник, стала криза демократії як народовладного суспільного устрою: у багатьох стосунках «Америка зробилась непередставницькою демократією, оскільки в низці аспектів, особливо тих, що стосуються національної ідентичності, думка обраних лідерів категорично не співпадає з думкою народу». Як наслідок, «американський народ усе більше відчужується від державної політики і сфери управління» [4, с. 39-40, 218-228, 414-428, 506-508].

Важко не зауважити, що навіть коротко окреслені націологічні ідеї американського вченого стимулюють процеси мислення на багатьох рівнях актуальної наукової свідомості. Для нас буде важливим підсумувати огляд його праць лише на двох. По-перше, на рівні методології як системи регулятивних принципів роботи С. Гантінгтона поглиблюють культуротворчі основи та формують сучасний тип гуманітарного мислення (водночас патріотичного й наукового), оскільки дають чіткіше уявлення про новітню культурно-політичну ситуацію, її пріоритетні проблеми та загрози індивідуальному та колективному існуванню.

По-друге, праці американського вченого можуть мати значення в контексті суто літературознавчої методології, що стосуються вироблення інструментарію пізнання художньо-літературних явищ з позицій національної ідентичності як визначальної для будь-якої незмаргіналізованої особистості. У цьому випадку йдеться, для прикладу, про можливість оцінки з позицій національної самобутності життєпису письменників (зокрема сучасних), їх художніх та нехудожніх літературних творів крізь призму наступних питань. Скажімо, як автор та його персонажі відповідають на ключове для буття людини питання «Хто ми?»; чи усвідомлюють вони основоположні виклики, що стояли чи стоять перед українською ідентичністю; схиляється автор та його герої до включення у процес національного відродження (націотворення), зумовлений «культурним націоналізмом», чи, навпаки, денаціоналізації, зумовлений різними космополітичними або імперськими «універсальнізмами»; що, зрештою, робить творчість письменника для «збереження, захисту й оновлення унікальних якостей» української національної totoжності, «конструює» чи «деконструює» її?

Висновки та перспективи подальших досліджень. Окреслені розмірковування, на нашу думку, повинні б допомогти зацікавленому читачеві актуалізувати названі і ще неназвані націологічні ідеї Семюела Гантінгтона в плані розбудови та використання теорії національної ідентичності в українському постколониальному літературознавстві, сутнісно доповнити та вивірити її провідні положення.

Список літератури:

1. Андрусів С.М. Модус національно ідентичності: Львівський текст 30-х років XX ст.: Монографія. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2000, Тернопіль: Джура, 2000. – 340 с.
2. Дончик В.Г. «А ми ще є» («Берестечко» Ліни Костенко) // Дончик В.Г. З потоку літ і літпоток. – К.: ВД «Стилос», 2003. – С. 400-408.
3. Жулинський М. Національна культура за умов формування нової суспільної солідарності в Україні // Жулинський М. Заявити про себе культурою. – К.: Генеза, 2001. – С. 175-183.
4. Хантингтон С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / Пер. с англ. А. Башкирова. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 635 с.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций; Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.
6. Шпорлюк Р. Націоналізм після комунізму: Росія, Україна, Білорусь та Польща // Шпорлюк Р. Імперія та нації / Пер. з англ. – К.: Дух і Літера, 2000. – С. 181-212.

Иванишин М.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

НАЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ СЭМЮЕЛА ГАНТИНГТОНА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ИМПУЛЬС ДЛЯ УКРАИНСКОГО ПОСТКОЛОНИАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрено нациологические идеи Сэмюела Гантингтона, сакцентировано внимание на нациологических моментах его работ, связанных из доказательством преобладания культуры в структуре национальной идентичности над политической идеологией, предложено их как вероятную методологическую базу для развития украинского постколониального литературоведения.

Ключевые слова: национальная идентичность, методология, мультикультурализм, империализм, национализм, постколониальное литературоведение.

Ivanyshyn M.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SAMUEL HUNTINGTON'S NATIONALISTIC IDEAS AS A THEORETICAL IMPULSE FOR UKRAINIAN POSTCOLONIAL STUDIES

Summary

The article deals with Samuel Huntington's nationalistic ideas, focuses on the national-political moments of his works related to the demonstration of superiority of culture over political ideology in the structure of national identity, proposes them as a possible methodological basis for the development of Ukrainian postcolonial literary studies.

Keywords: imperialism, methodology, multiculturalism, national identity, nationalism, postcolonial literary criticism.

УДК 821.161.2.09

ЕКЗИСТЕНЦІАЛ БАТЬКІВЩИНИ В ПОЕЗІЇ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА І ВІСНИКІВЦІВ

Іванишин П.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглядається базове для літературознавчого аналізу поезії Т. Шевченка та вісниківців поняття батьківщини (України). Батьківщина у статті досліджується як фундаментальний спосіб буття людини. Залучаються поетичні досвіди Є. Маланюка, Ю. Липи, Ю. Клена, О. Ольжича, О. Теліги, І. Ірлявського. Розглядається художнє осмислення батьківщини як буттєвої матері для людини.

Ключові слова: батьківщина, екзистенція, Шевченко, буття, нація, поезія, протагоніст, тлумачення, мати.

Постановка проблеми. Визначальне значення для інтерпретації класичної художньої спадщини, на нашу думку, має окреслення сутнісних рис герменевтичної традиції національно-екзистенціального (націософського) мислення, основоположником якої в українській культурі став Тарас Шевченко. Діалог з цією могутньою, стрижневою для української літератури нового часу традицією допомагає виявити передусім глибинні, смислові естетично-інтенціональні пласти художнього мислення – вісниківців (літературного покоління, сформованого передовсім енергією думки відомого українського філософа Дмитра Донцова). На жаль, часто замовчуваних, примітивізованих чи ще й досі вульгарно потрактовуваних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На жаль, у націософсько-герменевтичному ракурсі творчість вісниківців досі поглиблено не розглядалася. Спорадичні національно-екзистенціальні трактування можна віднайти у працях В. Іванишина, О. Багана, Т. Салиги, Г. Клочка та ін. У цій студії певним чином будемо намагатися узагальнювати власні попередні напрацювання з цієї теми [див.: 2; 5; 3; 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженні зупинимось лише на

одному можливому аспекті рецепції та інтерпретації вісниківцями Шевченкової герменевтики (а таких аспектів існує чимало), що стосується поетичного витлумачення батьківщини як екзистенціалу – тобто способу (чи модусу) буття людини.

Формулювання цілей статті. Метою нашої праці є тлумачення художньої інтерпретації екзистенціалу батьківщини у поезії Т. Шевченка (як базової герменевтичної традиції) та вісниківців (як продовжувачів цієї традиції). Вирішення цієї генеральної мети сприяють наступні завдання: окреслити філософсько-герменевтичне трактування поняття екзистенціалу як модусу людського буття; витлумачити поняття батьківщини як екзистенціалу та основообразу (землі, світу, історії); простежити характер трактувань батьківщини через характер закорінення літературних персонажів Т. Шевченка та вісниківців у материзму як буттєвий ґрунт.

Виклад основного матеріалу. Будь-який модус, згідно концепції німецького філософа Мартіна Гайдеггера, допомагає нам пізнати буття людини (присутності), а через нього – буття взагалі. Однак окремі з них володіють промовистою пізнавальною здатністю, стають екзистенціалами-експлікатами (наприклад, радість, свобода, смерть, доля, жах та ін.) [13, с. 62, 63]. Це ж стосується і буттєвих рис персонажів, їхнього буття у художньому світі, їхньої художньої екзистенції як художнього типу присутності [4, с. 106-139].

Навіть поверхневий огляд поезії Т. Шевченка та вісниківців (Ю. Дарягана, Є. Маланюка, Ю. Липи, О. Стефановича, Ю. Клена, О. Ольжича, О. Теліги, Н. Лівичко-Холодної, І. Ірлявського,

М. Гриви, О. Лятуринської, М. Чирського та ін.) дозволяє виявити один із провідних, фундаментальних екзистенціалів, що допомагає глибоко, на смислового рівні, пізнати буття поетичних протагоністів. Цим екзистенціалом-експлікатом виступає **батьківщина** (Україна) як наскрізний основообраз, постійна змістова ідея та генеральний смисловий концепт. При цьому в інтерпретованій поезії дається власне українське тлумачення поняття батьківщини взагалі, оскільки, як стверджував німецький філософ Освальд Шпенглер, «кожна культура має притаманне їй поняття батьківщини і вітчизни» [20, с. 491].

Насамперед важливим видається відзначити український характер *місця* і *часу* буття літературної людини як присутності (буття-у-світі). Йдеться про такі взаємопов'язані константи людського Umwelt-у, що входять і до художнього універсуму, і до екзистенціального «чотирикутника» М. Гайдеггера, як земля, світ і час («небо»), котрі виражаються насамперед як суті національно-історичного, а не вузько особистісного, узагальнено-побутового типу. У цьому плані в літературних досвідах аналізованих поетів ми бачимо не просто землю (якийсь абстрактний топос), а опору екзистенції, «землю народу» як споконвічний «грунт-основу», на котрій засновується народ у своєму «історичному здійсненні». Ми бачимо «світ народу в його історичному здійсненні» [15, с. 282-288]. Ми бачимо, що сутнісним (доленосним) існуванням людини може бути лише екзистенція в межах «історичного шляху» як «події спільноти, народу» [13, с. 430].

Це означає, що персонаж, закорінюючись або ж позбуваючись власних буттєвих коренів, постійно проживає в просторово-часових межах батьківщини, котра літературно витлумачується (відповідними образними структурами) як **Україна-земля** (простір батьківщини, що «закривається»), **Україна-світ** (простір батьківщини, що «відкривається») й **Україна-історія** (час, що конкретизується як історичний шлях нації). До речі, таке органічне пов'язання із національним простором як «землею» притаманне саме **націоналізмові** як суспільному світогляді, політичному рухові та формі культури, оскільки, як відзначають націоналісти, для націоналістів земля має виняткове значення – «це місце, де жили предки і де історія позначила “батьківщину”» [11, с. 84]. При цьому у досліджуваних поетичних досвідах постійно присутня антитеза: художньо протиставляється Україна як спустошений (колоніальний, буттєпокинаний) і неспустошений (національно-органічний, самобутній) часопростір.

Тому для літературного буттєвого мислення протагоніста Т. Шевченка вітчизна, з одного боку – це «рай», «край прекрасний, розкошаний, багатий», це світ «садка вишневого коло хати», «світ тихий, край милий», це «земля козака» і Божя, густо полита кров'ю оборонців України (передусім козаків), а з іншого – це «пекло» (антирай), «окрадена земля», «гори окрадені», це «наша – не своя земля», це гинучий світ «розритої могили» і позбавлених власної історії «перевертнів»-«свинопасів»: «Такії, Боже наш, діла / Ми творимо у нашій раї / На праведній Твоїй землі! / Ми в раї пекло розвели, / А в Тебе другого благослав...» [18, с. 223] («Якби ви знали паничі...» (1850)).

У літературному віданні вісниківців Шевченкова контрастна рецепція та інтерпретація України продовжується. При цьому спустошена батьківщина часто набуває гіперболізованих рис антибатьківщини, Малоросії. Характерним у цьому плані може бути звернення до поезії Євгена Маланюка. Тип «органічної» (Є. Маланюк), неспустошеної України розвиває образ батьківщини як шевченківського «садка вишневого» – це «тихий рай», «краса землі», це світ «антично ясної» «Еллади Степової», простір історіотворчого чину римлян, варягів, козаків, це «поле бою», де «в просторах / Дзвенять мечі» [8, с. 225, 227] (Діва-Обида), це образ батьківщини, загострений емігрантською перспективою: «І все частіш пригадується синь / Херсонщини, дитинства краєвиди, / Стихія степу, сонячна Синюха, / Граніти скель і вітер верховий» [8, с. 598] («Спогад» (1964)). Мегаобраз буттєпокинаної вітчизни утворений натовість образними структурами (часто символізовані чорним кольором національної смерті в межах епітетів), що витлумачують «зруйнований» часопростір – це «чорний рай», ув'язнена «Чорна Еллада», «розп'ята краса», це світ «калічних» і «візантійських україн», «мізерія чужих історій», це земля, «що у скверні втопилася», «мертва твердь»: «Господь забув і одвернув обличчя, / І от земля запалась, як труна, й / Над пустою її удвох владичать / Антихрист і неситий Адонай» [8, с. 328] («Батьківщина» (1938)). У романтично-героїчних візіях протагоніста Олега Ольжича дуже чітко витлумачується Україна як «підзамча» («Притулене тут під горою – / Спокійне Пізамча усе. / Лиш вітер стрімкою рікою / І хмари, і зорі несе» [9, с. 64] («Підзамча» (1941)), і як земля «Страшного суду», знищена окупантом територія – «ясні зорі» і «тихі води... степів, спустошених огнем» [9, с. 80] («О Україно! Хай нас людство судить...» (1929)).

Так з'являється можливість окреслювати феномен батьківщини (України) як **фундаментального екзистенціалу**, що структурує проживання й окремоти, індивідуальної національної присутності (**українця**), і колективної, надіндивідуальної національної присутності (**українського народу, нації**) в поезії досліджуваних авторів. Тут-буття нормальних, незмаргіналізованих людини і народу зображається/витлумачується не через модуси абстрактного суб'єктного існування, а через органічно українські, сутнісно національні буттєві риси в межах національного часопростору. З іншого боку, у такий спосіб літературно підтверджується герменевтична максима «фундаментальної онтології» (Г.-Г. Гадамер) М. Гайдеггера (та представників багатьох інших органічних, ненігілістичних філософських систем – Руссо, Гердера, Фіхте, Шеллінга, Карлайла, Дільтея, Шпенглера та ін.) про батьківщину як онтологічну основу існування присутності, її буття-у-світі: те, що в «ґрунті» батьківщини – «коріння людини», що саме в батьківщину будь-яка нормальна людина «закорінена» [16, с. 105]. **Бути людиною, звідси, означає бути людиною національною.**

Саме оця природна для людини буттєва закоріненість (виразно передана через модус турботи, наприклад, у «Мені однаково, чи буду...»)

навіть спонукає ліричного протагоніста Т. Шевченка до тимчасової відмови від потойбічного діалогу із Богом, для прикладу, у «Заповіті» (доки не буде звільнена батьківщина). Вона ж зумовлює й уперту (всупереч обставинам та малоросійським настановам «письменних») діяльність на духовному полі батьківщини – орання «перелогу» [17, с. 255] («Чигирине, Чигирине...» (1844)), своєї «убокої ниви» [17, с. 355] («Не нарікаю я на Бога...» (1860)), й оте природне для українця бажання до повернення і побутового вrostання в Україні (наприклад, у «Не молилася за мене...» (1850)), а також безкомпромісної боротьби за «честь, славу, за братерство, / За волю Вкраїни» [17, с. 284] («Гоголю» (1844)) із колонізаторами-знецорінювачами.

Такого ж типу усвідомлення власних буттєвих коренів характерне і для ліричного героя Є. Маланюка (серце якого «повне» вітчизною «вищерт» [8, с. 110] («Ісход» (1920)), навіть включно із збереженням шевченківської хліборобської та воєнної образності. Звідси й розмикаючі ейдологеми України як «поля бою», як життєтворчого селянсько-козацького тут-буття, що протиставляється убивчому міському небуттю, підвладному «Нудьзі» й «Пороку» в «Атавістичному» [8, с. 475–476] (1925). Саме з цієї селянської екзистенції народжується могутній, хоча й стихійний всенародний спротив червоним окупантам, символізований образом «Головного Отамана Села»: «Із селянських, із житніх зітхань, / Із таємних мужицьких глибин, / Там, де степ під ралом затиха / І болячкою пухнуть горби...» [8, с. 215] («Чорна Еллада»). Україна для ліричного героя – це буттєва «нива», що дозволяє не асимілюватися й не спустошитись українським емігрантам у далекій Канаді: «І люди – не пустеля і намет. / Вкорінених в тверду пшеничну ниву / Не захитать. Хай вітер долі дме / Й доба йще одну зготує зливу, – / Ці видержать у двійнику вітчизни / І першим внуком, і нащадком пізнім» [8, с. 581] («Канадський сонет» (1965)).

Своє глибинне, онтичне вкорінення в батьківщину усвідомлюють і ліричні протагоністи інших вісниківців. Наприклад, герой Юрія Липи, навіть в епітафії, коли, здавалося б, мав би домінувати голос там-буття, виражає безсмертність і святість тих, що жили вітчизною: «Я смертю вирізбив: ти стань і прочитай, – / Одно святе є в світі – кров людей хоробрих, / Одні живуть могили – вірних Батьківщині» [7, с. 111] («Епітафія»). В інших творах цього поета ми бачимо, що саме закорінення в батьківщину – «найпрекраснішу з країн» – стає основою для пошанування історіотворчого чину під час Визвольної Війни 1917–20-го рр. і водночас віри у переможне, самодостатнє майбутнє «грізних» «звитязців», «відважних», «сміливих дітей»: «Вперед, Україно! В Тебе – тяжкії стопи, / Пожари хат димляться з-під них: / Ні Росії, ні Європі / Не зрозуміти синів Твоїх!» [7, с. 120–123] (Сімнадцятий). Саме органічний зв'язок із поневоленою вітчизною дозволяє ліричній героїні Олени Теліги залишатись емоційною, живою, життєрадісною людиною, водночас проявляти «твердість і суворість», там, де цього вимагає добро справи. Критерієм ставлення до людей стає турбо-

та про батьківщину: «О краю мій, моїх ясних привітів / Не діставав від мене жодний ворог» [12, с. 28] («Не треба слів. Хай буде тільки діло»).

Водночас тут можна помітити типологічний онтологічно-екзистенціальний перекук на когерентно-смысловому рівні між художніми досвідами українських класичних митців та ідеями західноєвропейської філософської герменевтики XX ст., представники котрої утверджували «осмислююче мислення», борючись за буттєву «вкоріненість теперішньої людини» у батьківщину і протиставляючись технократичному спустошуючому «рабству» неоліберальної цивілізації [16, с. 102–111].

Сказане дозволяє підійти до іншого важливого моменту. А саме: з'являється, на наш погляд, можливість попереднього **художнього окреслення батьківщини (України) не лише як константи і сутності тут-буття (екзистенції), але й як еквівалента буття взагалі**. Цю еквівалентність забезпечує інтерпретація вітчизни передусім як буття національного суцього (в тому числі чи передусім людини) і як опорної основи буття національної присутності. Такому витлумаченню сприяє розгляд батьківщини у поетичних досвідах досліджуваних письменників та в онтологічній герменевтиці як «близького» і «найближчого» в бутті людини, як «ґрунту», у котрий «закорінене» існування кожного нормального індивіда, зрештою, як чогось «споконвічного», того, що, як стверджує слідом за класичними герменевтами, ідеалістами, філософами-романтиками та преромантиками Ганс-Георг Гадамер, «забути не можна»: «Батьківщина не просто місце тимчасового перебування, яке обирають і можуть забувати. Батьківщину не забувають. Вона, за знаменитим визначенням Шеллінга, щось споконвічне» [1, с. 188].

Напрочуд промовисто, що саме таке художнє витлумачення України, **України як буття**, України як найближчого, незабутнього і вічного ґрунту тут-буття постійно віднаходимо в аналізованій поезії Т. Шевченка і вісниківців. У Т. Шевченка – це, наприклад, образи «повитого красою» того, чому нема «почину, і краю немає», що «ніхто... не додбає і не розруйнує», що заховане предками у «високих могилах», що увічнюється самобутнім і могутнім образом «садка вишневого коло хати». У Є. Маланюка – це щось «своє, незбагненно родиме», те, «що жилами зв'язало, / Що в кров і мускули вросло», це ті «невідь», «лоно світу», «пільма зачаття» і «хаос прабуття» (пор. із «прастаном» [13, с. 204] суцього у М. Гайдеггера), в котрі «відпливає» ліричний герой, це «вічний образ на сірім цоколі часу», це рідна херсонська хата і «тверда пшенична нива». У Юрія Клена – це Софія і Київ, «лани наддніпрянські», верби, сонце, вітер, «високі церкви», це переможна вічність – «життя, що не має ні меж, ані краю», для якого століття «клятих літ» (й особливо більшовицька окупація) – лише тимчасовий епізод бездержавності: «Це нам іти крізь сум років, / крізь біль наруг, крізь ніч гірку неслави, / а Ти в крилатім шумі прапорів / колись зустрінеш буйний травень» [6, с. 129] («Україна»). Для ліричного персонажа Івана Ірлявського – це передусім образи рідного Закарпаття («доли, горби... верхів'я», ріки, «карпатські оселі», сонце, зорі, бори, «дзюрчання

потоків», Тиса, Карпати), але й загальнонаціональні суцї теж – Київ, степ, «*Крути і Базар*»; це те, що «*манить, чарує, веде*», «*вказує завжди дороги*» за гори – на Київ, те, що постійно присутнє у Карпатах: «*На горах вік-вічно тут бродить / дух смерті й нової борні*» [10, с. 165] («Срібна земля»).

Особливо виразно можна помітити національну «цілющість Батьківщини» і, відповідно, позанаціональну «згубну безридність» [14, с. 314] на прикладі наскрізного основообразу всіх аналізованих поетів, що стає найповнішим і найточнішим експлікатом буття як саме українського буття. Йдеться про **персоніфікацію України (вітчизни) як буття в образі матері**.

Утвердження інтерпретаційного розширення семантики образу матері (розвиваючи фольклорну традицію) характерне насамперед для поезії Т. Шевченка (а вже через нього воно утвердилось у всій наступній українській літературі). Переносючи очевидну вагомість біологічно-культурної ролі (народження і виховання) жінки-матері в появі людської особистості у сферу буттєву, отримуємо фундаментальне розуміння протаністом Кобзаря ролі батьківщини-буття (України, «України» як «матері», «неньки»), що породжує буття суцього: уможливорює «наявність наявного», передусім присутність присутності (українця – як «дитини», українців – як «діточок», «дітей»). Ідеться при цьому про суто **культурно-націоналістичний** процес пробудження інтелектуальної за допомогою художньої «націоналістичної мови і символізму» найголовніших родинних почуттів, приспаних чи понівечених імперіалізмом. Як відзначає Ентоні Сміт, «націоналізм не може обійтися без образного порівняння з родиною» і продовжує: «Націю зображують як одну велику родину, її членів – як братів і сестер, **дітей батьківщини, вітчизни** (курсив наш. – П.І.) тощо». Таким чином, твердить англійський учений, «національна родина» «заступає індивідуальну родину, але пробуджує не менш міцну відданість і палку любов» [11, с. 86].

Отже, **так само як мати робить можливим появу (присутність у світі) дитини, так само вітчизна (як буття) уможливорює появу такого суцього, як людина**. Відповідно Україна (як «своя добра і рідна матір» окреслена так у передмові до нездійсненого видання «Кобзаря» Т. Шевченком) уможливорює появу українця як члена «єе великого семейства» [19, с. 30] та українців (народу, нації) як власне самого цього «сімейства», «сім'ї вольної». Націотворче пробудження, культивування і вираження органічного зв'язку людини зі своєю вітчизною як буттєвою «матір'ю» (герменевтичне усвідомлення отого природного і неминучого для нормального тут-буття «закорінення» в ній) стає основним «сміслозмістовим» (Г.-Г. Гадамер) ядром поетичної творчості генія. Це надзвичайно важливо було у час царського спустошення, масового винародовлення України у ХІХ ст., коли навіть, щоб зробити літографію Головатого, Т. Шевченко звертається (31.01.1843) листом (через Я. Кухаренка) до кубанців: «...на Україну я не надіюсь, там чортма людей, німці прокляті – більш нічого» [19, с. 23].

Одним із численних переконливих прикладів такого художнього витлумачення образу «мате-

рі» може бути поема «Посланіє» [17, с. 348-354] (1845), де українці зображаються як «*діти*» України («*брати*» між собою), «*старої матері*», яких протаніст скеровує на автентичне, іманентне (не «німецьке») прочитання власної історії, пізнання справжньої «*слави України*», скеровує на міжстратумну солідарність, що все разом уможливить відродження батьківщини («*...мати усміхнеться, / Заплакана мати*»). Однак водночас герой застерігає тих «дітей», що «*свого... цураються*», що обривають/убивають (метафора «забування») власний онтологічно-екзистенціальний зв'язок із батьківщиною-матір'ю, тих, що «*Гірше ляха... / Її розпинають. / Заміс[т]ь пива праведную / Кров із ребер точать*». Ці індивіди перетворюються у безридного, знекоріненого маргінала, «злого» нелюда, вилученого з усіх нормальних стосунків буття-у-світі. Вчинок його, фактично, карається так, як вчинок біблійного Каїна-братовбивці: «*Бо хто матір забуває, / Того Бог карає*» *Того діти цураються, / В хату не пускають. / Чужі люди проганяють, / І немає злomu / На всій землі безконечній / Веселого дому*» [17, с. 352].

Мати показується як онтологічна основа нормального **національного**, родинного тут-буття людини, котра дає кожному традиційні основи автентичного існування: «*рано до схід сонця*» «*молилася*», «*турбувалася*», «*звичаю навчала*» своїх «*добрих дітей*», свої «*квіти*» [17, с. 252-253] («Розрита могила» (1843)). Мати як буття – невід'ємна й органічна частинка екзистування людини. Саме це ми маємо можливість спостерігати в рефлексії «І Архімед, і Галілей...» (1860): «*...А буде син, і буде мати, / І будуть люди на землі*» [18, с. 353]. І навпаки. Не випадково образ підневільної, колонізованої, «катованої» України (переважно вдови, неспроможної генерувати буття суцього) подається як антитеза до «*усміхненої*», веселої (часто молодої) матері. Це – «*удова-небога*», «*сліпа каліка*», «*покритка*», «*вдова сиротина*», «*бездітна вдовиця*», «*сирота*». Окреслені персоніфікації та епітети витлумачують батьківщину як «*сплюндровану*» людину – переважно збідовану й згорьовану жінку (каліка), без чоловіка (вдова чи покритка), без родини (сирота), без дітей (бездітна). Так зримо увиразнюється, інтерпретується спустошувальна нищівність окупації для буття українського суцього: «*Степи мої запродали / Жидові, німоті, / Сини мої на чужині, / На чужій роботі. (...)* / *...могили мої милі / Москаль розриває. (...)* / *...А тим часом перевертні / Нехай підпростаять / Та допоможуть москалеві / Господарювати, / Та з матері полатану / Сорочку знімати. / Помагайте, недолюдки, / Матір катувати*» [17, с. 253] («Розрита могила»).

Продовження Шевченкової традиції витлумачення образу України-буття як матері припав на й літературному дискурсові вісниківців. Найбільш масштабно – у Є. Маланюка. Хоча цей поет схильний розвивати також образ України як вірної дружини, навіть воїна. Тому батьківщина витлумачується ним як «*мати*», «*Мадонна*», «*степова Деметра*», «*понтійська Навсікая*», «*Сольвейг*», «*Діва-Обида*» тощо. Сутнісний, герменевтично місткий образ України (буття) як «*Матері-Землі*» і як «*вічності*», а героя (українця) як «*сина*», що увиразнює авторське прозвіраюче

бачення («знання») органічного онтологічно-екзистенціального зв'язку між ними (закодованого в образах «хати», «шляху», «обрію»), дає герменевтичний диптих «Post scriptum» (1964), особливо його другий вірш: «Тоді кожен оглядеться і зрозуміє, / Що ця хата, цей шлях і цей обрій – це Мати-Земля, / Що її ображати ніхто не сміє – / Ні каган, ні король, ні мешканець Кремля. / Що не треба заплутано метикувати / В залежності від нагод і годин, – / Тільки знати: / Вона – Мати, / Ти – син. / І бачити вічність – блакить бездонну, / І тільки вічністю міряти час. // Не благувати, не переконувати / Ні їх, ні нас» [8, с. 552].

Натомість образ уявленої батьківщини роздвоюється на дві антагоністичні структури, що в окремих творах синкретично поєднуються. Йдеться про Україну як «бранку степову» чи обмануту «покритку Катерину» і як Малоросію – добровільну «повію», «відьму-сотниківну», «Антимарію» тощо, котра втрачає риси матері, не може бути буттям – основою українського сущого, бо є лише іграшкою імперських народів: «Тільки ти, перекозана мандрівниками, – / Всім даруєш розтерзане тіло для втіх, / І кусають, і душать брудними руками, / І з плачем твоїм злиті харчання і сміх» [8, с. 552] («За добою – доба. За ерою – ера»).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На завершення нашого короткого розмислу, що є радше вступом до важливої теми, зауважимо наступне. По-перше, поглиблена (сміслова) інтерпретація сутності екзистенції протагоніста і персонажа у всіх досліджуваних поетів дозволяє окреслити **Україну (батьківщину) як фундаментальний екзистенціал-експлікат, що конститує основоструктуру національного сенсу екзистенції персонажа як літературної присутності**. А це дозволяє в наступних роботах перейти до пошуку та витлумачення інших експлікатів, що, поруч із Україною, входять до основоструктури національного сенсу, оскільки є постійно присутніми в тут-бутті персонажа як українця, постійно визначають сутність його самості та характер присутності загалом. По-друге, аналіз літературного витлумачення модусів людського існування вивів нас на можливість витлумачення літературного розуміння самого буття, еквівалентом котрого в аналізованих письменників виявилась **батьківщина**. По-третє, вивчення літературно-герменевтичного діалогу вісниківців із архетипною поезією Т. Шевченка є продуктивною моделлю для пізнання іманентних смислових рівнів художніх досвідів, котру можна застосовувати для вивчення інших українських та зарубіжних авторів.

Список літератури:

1. Гадамер Г.-Г. Батьківщина і мова // Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика / Вибрані твори / Пер. з нім. / Г.-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2001. – С. 188-195.
2. Іванишин П. Вульгарний «неоміфологізм»: від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка / Петро Іванишин. – Дрогобич: ВФ «Відродження», 2001. – 174 с.
3. Іванишин П.В. Аберация християнства, або Культурний імперіалізм у шатах псевдохристології (основні аспекти національно-екзистенціального витлумачення): Монографія / Іл. Г. Доре / П.В. Іванишин. – Дрогобич: ВФ «Відродження», 2005. – 268 с.
4. Іванишин П.В. Національний спосіб розуміння в поезії Т. Шевченка, Є. Маланюка, Л. Костенко: монографія / П.В. Іванишин. – К.: Академвидав, 2008. – 392 с.
5. Іванишин П.В. Національно-екзистенціальна інтерпретація (основні теоретичні та прагматичні аспекти): Монографія / П.В. Іванишин. – Дрогобич: ВФ «Відродження», 2005. – 308 с.
6. Клен Ю. (Освальд Бургардт). Вибрані твори. Поезія, спогади, статті / Ю. Клен. – Дрогобич: Науково-видавничий центр «Каменярь» Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2003. – 616 с.
7. Липа Ю.І. Твори: В 10 т. / Ю.І. Липа. – Львів: Каменярь, 2005. – Том 1: Поезія / Худож. оформл. І.Б. Шутурми. – 543 с.
8. Маланюк Є. Поезії (Упорядк. та передмова Т. Салиги, примітки М. Старовойта). Мистецьке оформлення О. Тищука / Євген Маланюк. – Львів: УПІ ім. Івана Федорова; «Фенікс Лтд», 1992. – 686 с.
9. Ольжич О. Поезія, проза / О. Ольжич / Передмова М. Жулинського. Упорядник Н. Лисенко. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2007. – 544 с.
10. Поети Празької школи: Срібні сурми. Антологія / Упорядкування, передмова та літературні силуетки М. Ільницького. – К.: Смолоскип, 2009. – 916 с.
11. Сміт Е.Д. Національна ідентичність / Е.Д. Сміт. – К.: Основи, 1994. – 224с.
12. Теліга О. О Краю мій...: Твори, документи, біографічний нарис / Олена Теліга. – 2-ге вид., випр. і допов. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2006. – 496 с.
13. Хайдеггер М. Бытие и время; Пер. с нем. В.В. Библихана Мартин Хайдеггер. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503 с.
14. Хайдеггер М. Искусство и пространство / Мартин Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 312-316.
15. Хайдеггер М. Исток художественного творения / Мартин Хайдеггер // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. Трактаты, статьи, эссе. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – С. 264-312.
16. Хайдеггер М. Отрешенность / Мартин Хайдеггер // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. / Под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 102-112.
17. Шевченко Т.Г. Повне зібрання творів: У 12 т. / Т.Г. Шевченко / Редкол.: М.Г. Жулинський (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 2001. – Т. 1: Поезія 1837-1847 / Перед. слово І.М. Дзюби, М.Г. Жулинського. – 784 с.
18. Шевченко Т.Г. Повне зібрання творів: У 12 т. / Т.Г. Шевченко / Редкол.: М.Г. Жулинський (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 2001. – Т. 2: Поезія 1847-1861. – 784 с.
19. Шевченко Т.Г. Листи / Т.Г. Шевченко // Шевченко Т.Г. Зібрання творів: У 6 т. (вид., автентичне 1-6 томам «Повного зібрання творів у дванадцяти томах») / Редкол.: М.Г. Жулинський (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 2001. – Т. 6. Листи. Дарчі та власницькі написи. Документи, складені Т. Шевченком або за його участю. – 2003. – С. 11-239.

20. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Образ и действительность / Освальд Шпенглер / Пер. с нем. Н.Ф. Гарелин; Авт. Комментарии Ю.П. Бубенков и А.П. Дубнов; Худ. обл. М.В. Драко. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 688 с.

Иваньшын П.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЭКЗИСТЕНЦИАЛ РОДИНЫ В ПОЭЗИИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО И ВИСНЫКИВЦІВ

Аннотация

В статье рассматривается базовое для литературоведческого анализа поэзии Т. Шевченко и висныкивців понятие родины (Украины). Родина в статье изучается как фундаментальный способ человеческого бытия. Привлекаются поэтические опыты Е. Маланюка, Ю. Липы, Ю. Клена, О. Ольжича, О. Телиги, И. Ирлявского. Рассматривается художественное осмысление родины как бытийной матери для человека.

Ключевые слова: родина, экзистенция, Шевченко, бытие, нация, поэзия, протагонист, интерпретация, мать.

Ivanyshyn P.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

EXISTENTIAL OF MOTHERLAND IN THE POETRY OF TARAS SHEVCHENKO AND VISNYKIVTSI

Summary

The article discloses the basic of the literary analyses of poetry of T. Shevchenko and visnykivtsi concept of motherland (Ukraine). The article considers motherland as the fundamental way of the human being. The poetic experiences of Y. Malanyuk, Yu. Lypa, Yu. Klen, O. Olzhych, O. Teliha, I. Irlyavsky are involved. Considered the artistic understanding of the motherland as an existential mother for a man.

Keywords: motherland, existence, Shevchenko, being, nation, poetry, protagonist, interpretation, mother.

СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ГРУПИ «ЛЮДСЬКІ ЕМОЦІЇ»**Каракевич Р.О.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті досліджується семантична структура фразеологізмів німецької та української мов семантичної групи «людські емоції» (емоції позитивні, негативні), котра набуває важливе лінгвокультурологічне значення. Аналіз процесів утворення та розвитку фразеологізмів у різних мовах дає можливість визначити їх національно-культурну специфіку, виявити лінгвокультурологічні особливості фразеологічних номінацій, розглядати фразеологічні одиниці як ментальне надбання етнокультури, їх функціональність та семантичну структуру.

Ключові слова: семантична структура, лінгвокультурологічне значення, національно-культурна специфіка, фразеологічні номінації.

Постановка проблеми. Фразеологічні одиниці (ФО) відображають пізнавальні мисленнєві процеси та структуру етносвідомості, фіксують зв'язок зафіксованих у мисленні предметів, процесів, явищ дійсності з мовними закономірностями та аномаліями. Дослідження цього зв'язку стало об'єктом вивчення когнітивної ономаціології. Застосування методики когнітивного дослідження для аналізу ФО дає змогу простежити, як саме мова створює «надпочуттєвий соціальний простір культури», поглиблює уявлення про особливості інтеграції різних психічних функцій етносвідомості та колективного позасвідомого у процесі номінації [8].

Дослідження ФО семантичної групи «людські емоції» дає можливість визначити почуття та емоції у психіці людини. Дослідження народу неможливе без вивчення його менталітету. Саме на матеріалі цих фразеологізмів ми можемо простежити за етнічним глибинним рівнем колективної та індивідуальної свідомості, за менталітетом, де відображається складова частина основних уявлень людей, закладених у їх свідомість культурою, мовою, релігією, наукою, суспільними контактами. Фразеологізми з відповідною семантикою містять у собі те, що можна назвати узагальненим образом національного характеру у його емотивному вимірі. Семантична група на позначення психіко-емоційних станів класифікується за семантичними сферами з позитивним смисловим наповненням і негативним смисловим наповненням.

Актуальність статті зумовлена антропоцентричним спрямуванням сучасних лінгвістичних досліджень на розкриття поняття семантичної структури ФО німецької та української мов у рамках семантичної групи «людські емоції».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз ФО, як лінгвокультурологічний матеріал, пошук зв'язку між образом (антропоцентричними, навколишньої дійсності, надприродних істот та явищ), відбитим номінативною одиницею із символами, та іншими знаками національної та загальнолюдської культури, що засвоєна народом носієм мови є необхідним для з'ясування етнокультурних особливостей, потрібних для семантичного, структурного, функціонального аналізу, адже, система образних основ фразеологізмів є засобом втілення та накопичення основ культурно – національного світогляду й соціального досвіду етносу. Образи у ФО є – національно-спе-

цифічними, які відображають дійсність у дзеркалі етнічних та індивідуальних пріоритетів [2].

Таким чином, національно-культурний аспект дослідження мовних одиниць дав змогу ширше розкрити функціонально-семантичні можливості фразеологізмів, що містять безеквівалентну лексику, поглибити розуміння їх змісту, а конкретний аналіз слов'янських та неслов'янських фразеологічних одиниць дає можливість краще побачити як національну своєрідність кожного з цих мовних явищ, так і те спільне, що їх об'єднує, визначаючи в певній мірі відмінні і спільні риси цих двох культур. В ході нашого аналізу виявлені певні ряди фразеологізмів з неповторною національно-культурною семантикою, що мають унікальний лінгвокультурний образ кожного з цих народів.

Беручи до уваги аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, а це насамперед такі розвідки як: «Культурно-національна специфіка та символіка номінативних одиниць (на матеріалі фразеологізмів німецької мови)», «Лінгвокультурологічні засади вивчення фактів мови й культури у зіставній фразеології», «Функціональний аналіз фразеологізмів у мовному аспекті», – семантичні процеси, що відбуваються, свідчать про те, що теоретичні основи семантичної реалізації ФО у фразеології носять універсальний характер.

Наукова новизна одержаних результатів. Здійснено порівняльно-історична характеристика фразеологізмів семантичної групи «людські емоції» на матеріалі німецької та української мов; виявлений їх культурологічний аспект, функціональність, джерела національно-культурної специфіки та лінгвокультурологічні особливості фразеологічних номінацій у мовному аспекті.

Мета даної розвідки полягає у виявленні семантичної структури, функціональності, конотативності фразеологічних одиниць німецької та української мов у рамках семантичної групи «людські емоції».

Об'єкт: фразеологічні одиниці у рамках семантичної групи «людські емоції».

Виклад основного матеріалу. Функціональність фразеологічних одиниць німецької та української мов передбачає виявлення їхніх семантичних, синтаксичних і прагматичних особливостей, а також має на меті розгляд типологічних можливостей тієї чи іншої мови. Якщо будь-яка мова є світобачення, то він зобов'язаний цим не тому,

що він є певним типом мови, а тим, що говорять або відповідно передають цією мовою [1, с. 510].

ФО німецької та української мов, які ми досліджуємо – виражають емоції, позначають дії, поведінку, стани, властивості, ознаки людини. Людина розуміє, що таке «добро» і що таке «зло», що таке «щастя» і що таке «нещастя», «любов і ненависть». Дуже часто у компонентному складі ФО ми зустрічаємо семіотичні концепти простору із позитивно чи негативно психіко-емоційним семантичним значенням, проте структура фразеологізмів створює антонімічне семантичне значення. Наприклад, висота у релігійному світогляді – це позитивний концепт простору, бо пов'язаний із міфологемом Бог – небо високо – небо та у ФО даний компонент, що належить до семіотики, несе як негативне так і позитивне семантичне забарвлення. Наприклад: нім. *es schreit zum Himmel!* – це потребує розплати (негативне забарвлення); нім. *die Engel im Himmel singen hören* – дуріти від болю (негативне забарвлення); нім. *aus allen Himmeln fallen* – впасти з неба – розчаруватись – (негативне забарвлення); нім. *dem lieben Gott den Tag absteht* – байдикувати (нейтральне забарвлення); нім. *leben wie ein Gott in Frankreich* – їздити як сир в маслі, жити співаючи (позитивні емоції); нім. *das Leben genießen* – насолоджуватись життям (позитивні емоції); нім. *das Leben in die Bude / ins Haus / bringen* – вносити пожвавлення в якусь справу (позитивні емоції); нім. *sie leben und weben in ihrer Kunst* – вони душою і тілом вірні своєму мистецтву (нейтральне забарвлення) [9, с. 528].

ФО просторового концепту із негативною семантикою мають в собі компоненти, що несуть негативно та позитивно заряджений характер (вниз, донизу, вверх, Бог, далеко, близько, перейти, пройти). Тут ми маємо фразеологізми-антоніми на позначення, наприклад: *скрутного становища, краху, важкого життя, втрати авторитету/поваги, підкорення/припинення, поганого настрою, відчаю, зневіри, смутку, переживань, поганої якості, повернення до реальності, важкої праці, тягара*. Із поданих вище прикладів, ми спостерігаємо, що простір у свідомості людини є суб'єктивним, та антропо-предмето-центрованим. Такі просторові універсалії у свідомості багатьох народів світу пов'язуються з аксіологічною антиномією «добре-погано», що несуть оцінне, емоційно-позитивне чи негативне навантаження. Дж. Лакоф та М. Джонсон називають таке явище орієнтаційною метафорою [8, с. 135]. Наприклад, семантика ФО до концепту семіотичного (простору) «*вгору – вперед – праворуч*» несе оцінне, емоційно-позитивне навантаження, коли «*униз – під – назад – ліворуч*» має негативне психіко-емоційне навантаження. Це впливає із асоціативних уявлень пов'язаних із релігійною свідомістю етносу (Бог – небо – високо – вверх – рай; Зло – пекло – донизу – земля – під – назад – ліворуч), з первісними уявленнями про картину Всесвіту, на ритуалах і звичаях правобічної переваги тощо.

Дослідження особливостей фразеологічної семантики ФО групи «людські емоції» дає змогу оцінити питому вагу функціональності і розуміння поняття «культурної конотації», що є одним з основних в описі мовної картини світу, оскільки

саме у конотативних емоційно-оцінних характеристиках мовних одиниць виражається світобачення носіїв певної мови. До факторів, що детермінують творення мовних образів, обов'язково включається і чинник мовної особистості, причому з урахуванням її національної специфіки номінації [2].

Так, наприклад, до семантичної структури ФО входить група фразеологізмів «*людські емоції*», під час аналізу якої ми виділили семантичну парадигму зі значенням *відчувати*, яка поділяється на ряди із семантикою *процес відчуття, початок процесу відчуття*. І, так, до семантичної парадигми зі значенням *відчувати*, наводимо такі приклади: нім. *sie lebten glücklich und zufrieden bis ans Ende ihrer Tage* – укр.: вони жили щасливо до кінця своїх днів; або нім. *dem glücklichen schlägt keine Stunde* – укр.: щасливі годину не помічають; нім. *jeder ist seines Glückes Schmied* [6, с. 563], (*jeder ist selbst für sein Glück verantwortlich, kann durch seine Handlungen sein*) – укр.: кожен коваль свого щастя, кожен відповідальний за своє щастя; нім. *Schmetterlinge im Bauch haben* – glücklich, aufgeregt, verliebt sein; sich leicht fühlen. Доречі яке ж походження цього вислову? Американський письменник Florence Converse (1871-1967) використав уперше у своїй книзі «House of Prayer» слова, а саме: «butterflies in the stomach», що німецькою означає («Schmetterlinge im Magen»). Вислів здобув велику популярність, а до середини 20 сторіччя прийшов у Німеччину як фразеологізм. З того часу закохані пари мають «Метелики у животі» [6; 7]. *Im siebten Himmel sein* – (überglücklich/verliebt sein, freudig entrückt/in Hochstimmung sein) – укр.: бути на сьомому небі від щастя. Ми часто так говоримо про велику радість, але не всі знають, звідкіля взявся цей вислів і що саме він означав колись. А вислів цей дуже давній. Ще Аристотель, великий грецький вчений і філософ IV ст. до н. е., вжив його у творі «Про небо». Пояснюючи як влаштовано небесне сплетіння, Аристотель мав нову для того часу думку: небо – це сім непорушних кришталевих півкуль, ніби вкладених одна в одну. До кожної небесної сфери прикріплені зірки й планети. Сьоме небо – найвище. Отже уявити себе на сьомому небі – те саме, що бути на вершині щастя. А число 7 магичне число. Відтак добре було б звернутися до українського симболарію [3, розд. II, III].

До семантичної парадигми *початок процесу відчуття* наведемо такі приклади: нім. *Fröhliche Weihnachten und ein glückliches Neues Jahr!* – укр.: щасливого Різдва та Нового Року!; нім. *Geld allein macht nicht glücklich* – укр.: гроші не можуть зробити щасливими; нім. *Daumen drücken* – укр.: jemandem Glück wünschen. ФО з семантикою радіти, бути зібраним, впевненість, любити, довіряти, бути щасливим, боятись, соромитись, бути збентеженим, мати жаль, ненавидіти, недовіряти, зневіритись, нудьгувати, дратуватись, гніватись, бути розгубленим, сумніватись різняться яскравою експресивністю. Вони можуть мати різноманітні семантичні, лексичні, граматичні структури, а також, спільний компонент значення. Це спільне семантичне ядро ФО, наприклад, «бути в якомусь стані» – це семантичне ядро, що складається з тематич-

них груп нейтральної, позитивної та негативної семантики, у кожній із яких простежується членування за синонімічними рядами або метафоричними концептами. Наприклад, нім.: *Bäume ausreißen können* – sich stark und mutig fühlen; нім.: *eine Gänsehaut kriegen/bekommen* [7, с. 110] – eine starke Empfindung haben oder einfach frieren; *Krokodilstränen weinen* [6, с. 751] – traurig tun, obwohl man sich in Wirklichkeit freut; *ein Gesicht machen wie zehn Tage Regenwetter* [6, с. 547] – schlecht gelaunt/traurig sein *grinsen wie ein Honigkuchenpferd* – Freude zeigen; *schauen wie ein Ölgötze* – teilnahmslos / dumm gucken; *fuchsteufelswild werden* – sehr wütend werden; *platt sein* – beeindruckt sein oder erschöpft sein; *die Zähne zusammenbeißen* – sich Schmerz oder Anstrengung nicht anmerken lassen; *Brand haben* – sehr durstig sein; *Kohldampf haben* – sehr großen Hunger haben, sich aufs Essen freuen; *den lieben Gott einen guten frommen Mann sein lassen* (безтурботно жити) – faul sein [7, с. 132]. Отже семантичну групу на позначення психіко-емоційних станів ми класифікуємо за семантичними сферами: з позитивним смисловим наповненням, з негативним смисловим наповненням та з нейтральним смисловим наповненням. Так ФО *eine Gänsehaut bekommen* [7, с. 110]. *Krokodilstränen weinen, ein Gesicht machen wie zehn Tage Regenwetter, fuchsteufelswild werden* [7, с. 123] – можна віднести до сфери з негативним смисловим наповненням. А фразеологізм *grinsen wie ein Honigkuchenpferd* – до сфери з позитивним смисловим наповненням. До групи з нейтральними смисловим наповненням віднесемо ФО *den lieben Gott einen guten / frommen Mann sein lassen* [7, с. 132].

З поданого вище матеріалу, ми можемо прийти до висновку, що у структурі внутрішньої форми ФО семантично-тематичних груп «психічно-емоційний, ментальний розвиток людини», «соціальний, фізіологічний розвиток людини», важливе місце займає опорний, конотативний компонент, на якому лежить основне смислове навантаження і на підставі якого базується образ. ФО групи людські емоції є універсальними і можуть отримувати національно-специфічні особливості під впливом національного менталітету, який залежить від соціального, психічного, фізичного розвитку людини, що й відображається відповідними мовами. Дослідження семантичної структури фразеології у лінгвокультурологічно-

му аспекті, а лінгвокультурологія побудована на «глибинному рівні семантики» [4, с. 28] дозволяє виявити специфічні риси менталітету відповідної нації, що зумовлені особливостями світосприйняття, системою моральних вимог, норм, цінностей і принципами виховання. В. Постовалова відзначає, що мова – «дзеркало культури, яке відбиває образи минулих культур, інтуїції та категорії світоуявлень. Слід враховувати, що мова є скарбницею і виразником загальнолюдських морально-етичних цінностей. Дослідження мовних рис конкретного етнолінгвокультурологічного світу дає можливість розкрити глибинні процеси цього явища – менталітет (психіко-емоційний стан людини), яке є важливим чинником культурного коду нації» ... [5, с. 26-31].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досліджуючи семантичну структуру ФО у рамках семантичної групи «людські емоції», ми робимо висновок, за яким система образів, закріплених у фразеологічному складі мови, є певною кумуляцією світобачення й пов'язана з матеріальною, соціальною чи духовною культурою даної мовної спільноти, а тому може засвідчувати її культурно-національний досвід і традиції. Фразеологічний склад, зокрема групи з емотивним компонентом, є найбільш прозорим для втілюваних лінгвістичними засобами концептів «мови» етнокультури, оскільки в образній основі фразеологізмів (зокрема, у символах, стереотипах) ми бачимо, чи відчуваємо характерологічні риси світосприйняття, світорозуміння певного етносу, які виступають складовою частиною поняття «менталітет, мораль, життя, спосіб життя».

На основі цього дослідження висувається і наступне, пов'язане передусім із технологією втілення експресії у зміст даного фразеологізма. Це означає, що за наявності у фразеологізмів експресії та культурно-національної специфіки, вони повинні мати свій засіб втілення в їхню знакову організацію та свій спосіб маркування цієї специфіки і експресивної сили. Таким засобом втілення культурно-національної специфіки фразеологізмів служить образність, а способом маркування цих якостей є інтерпретація образності в знаковому культурно-національному просторі даного мовного соціуму. Такого роду інтерпретація становить зміст експресивності, яку ми називаємо культурно-національною конотацією [2]. Тому наступне наше дослідження буде присвячено дже-ралам «культурно-національної конотації».

Список літератури:

1. Гадамер Г. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 520 с.
2. Каракевич Р. О. Джерела національно-культурної конотації фразеологізмів. Компаративні дослідження австрійсько-українських літературних, мовних та культурних контактів. Ювілейний збірник на пошану кандидата психологічних наук, доцента Василя Лопушанського. – ТОМ 5, Дрогобич. – 2017. – С. 310-314.
3. Каракевич Р. О. Типологічна характеристика артефактів і ментафактів у ФО німецької та української мов: дис. ... канд. філол. наук: 10.012.17 / Роксолана Орестівна Каракевич. – Рівне, 2012. – 222 с.
4. Ольшанский И. Г. Лингвокультурология в конце XX в.: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX в.: Сб. обзоров / исслед. Отдел. языкознания; Редкол.: Березин Ф. М., отд. ред. и др. – М.: РАН; Ин-тут научн. информ. по общественным наукам, 2000. – С. 26-55. – (Серия: «Теория и история языкознания»).
5. Постовалова В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В. И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 25-33.
6. Das Große Deutsch-Russische Wörterbuch / O. I. Moskalkaja. – М., 2004. – Bd. 1 – 760 S., Bd. 2 – 680 S., Bd. 3 – 364 S.

7. Großes Wörterbuch. Redewendungen und Sprichwörtliche Redensarten, 1995. – 446 s. / Redaktion: Christa Marsen, Dr. Hermann Ehmann.
8. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. – Chicago; London University of Chicago Press, 1987. – 220 p.
9. СФУМ Словник фразеологізмів української мови [уклад. В. М. Білоноженко та ін.]. – К.: Наукова думка, 2003. – 1104 с.

Каракевич Р.О.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ГРУППЫ «ЛЮДСКИЕ ЭМОЦИИ»

Аннотация

В статье исследуется семантическая структура фразеологизмов немецкого и украинского языков семантической группы «людские эмоции» (положительные, отрицательные), которая имеет важное лингвокультурологическое значение. Анализ процессов развития фразеологизмов в разных языках дает возможность определить их национально-культурную специфику, выявить лингвокультурологические особенности фразеологических номинаций, рассмотреть фразеологические единицы как ментальное достояние этнокультуры, их функциональность и семантическую структуру.

Ключевые слова: семантическая структура, лингвокультурологическое значение, национально-культурная специфика, фразеологические номинации.

Karakevych R.O.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE SEMANTIC STRUCTURE OF PHRASEOLOGISMUS EXPRESSING «PEOPLE'S EMOTIONS»

Summary

The article is devoted to the semantic structure of phraseologisms in German and Ukrainian in the semantic group «People's emotions» (positive and negative emotions) which is acquiring an utmost linguo-cultural importance. The analysis of the processes of the formation and development of phraseologisms in different languages gives an opportunity to define their national and cultural specificity, to reveal linguo-cultural peculiarities of phraseological nominations, to consider phraseological units as a mental acquirement of ethnoculture, their functionality and semantic structure.

Keywords: semantic structure, linguo-cultural importance, national and cultural specificity, phraseological nominations.

ПРОБЛЕМА ВЖИВАННЯ КОМИ В РІЗНИХ ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЯХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Ковальчук О.П.

Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка

У статті висвітлено і проаналізовано погляди відомих вітчизняних та зарубіжних лінгвістів щодо проблеми вживання коми у французькій мові. Аналіз довів, що більшість пунктуаційних знаків вживаються в однакових випадках, як у французькій, так і в українській мовах. Деякі труднощі викликає вживання коми, тому що саме у застосуванні цього знаку існує більше розбіжностей у двох мовах. Але крім розбіжностей існують багато спільних випадків вживання коми. На основі узагальнення досліджень розкрито основні завдання і правила, якими повинен керуватись учитель в процесі навчання вживанню знаків пунктуації французької мови.

Ключові слова: кома, знаки пунктуації, навчання, французька та українська мови, розбіжності, вживання, граматичні конструкції.

Постановка проблеми. В наш час тяжко заперечити важливість вивчення іноземної мови. Зліт людського інтелекту, світовий соціально-економічний прогрес і тенденція до мирної співпраці та об'єднання держав визначають всю **актуальність** даного питання. Сучасність висуває свої вимоги щодо викладання іноземних мов. Важливою умовою використання даних психології та методики у цій галузі є застосування їх досягнень на практиці, тобто удосконалення педагогічної майстерності викладачів вузів та вчителів при бездоганному володінні іноземною мовою [5, с. 41].

В зв'язку із зміною вимог до навчання іноземної мови в середніх загальноосвітніх навчальних закладах школярі, які закінчують школу, повинні володіти не тільки усною мовою, вміти читати, розуміти іноземну мову на слух, але також володіти в межах програмних вимог писемним мовленням. Оскільки питання писемного мовлення постало в останні роки, методика навчання французької мови не висвітлює того, як вчити учнів і, навіть, студентів пунктуації писемного французького мовлення. Це пояснює актуальність і необхідність розробки методики навчання пунктуації тим більше, що і в вузівських підручниках нормативної граматики питання використання коми не висвітлене в достатній мірі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щодо стану розробки даної проблеми, то в лінгвістичному плані було проаналізовано роботи Л.Г. Веденіної, Н.А. Шигаревської, Є.А. Реферовської, А.К. Васильєвої, які достатньо досконало висвітлюють питання використання коми, але перш за все відсутнє порівняння застосування знаків пунктуації.

Аналізуючи судження Е.К. Нікольської, Л.І. Ілії, Е.О. Костецької і інших дослідників, щодо формулювання мети пунктуації як розділу синтаксису і щодо формулювання принципів застосування знаків пунктуації, можна стверджувати, що вживання знаків пунктуації у двох мовах, що порівнюються, базується на різних принципах. У французькій мові є сталі правила, але багато залежить від інтонації, тоді як в українській мові вона ґрунтується на смислових, логічних відповідностях між членами речення (особливо це стосується вживання коми). *Virgule* від лат. «*virgula*» – маленька палочка [4, с. 108].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Крім того, в практичних посібниках,

підручниках для шкіл та вищих навчальних закладів, відсутні методичні поради щодо використання знаків пунктуації у двох мовах. Оскільки пунктуація французької мови досить складно побудована, за свідченням деяких лінгвістів, на інших принципах, то постає питання про розробку практичних рекомендацій, які були б окремо сформульовані для середньої школи і вищих навчальних закладів, так як на даний час студенти педагогічних навчальних закладів взагалі не вивчають жодних правил вживання знаків пунктуації, зокрема коми, під час навчання іноземної мови.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення питання використання коми як знаку пунктуації в різних граматичних конструкціях французької мови, використання коми в художніх творах української мови та порівняння вживання коми в аналогічних граматичних конструкціях двох мов; розробка певного мінімуму правил, перш за все стосовно коми, для того, щоб у писемному мовленні уникнути помилок неправильного застосування знаків пунктуації.

Виклад основного матеріалу. Одним з елементів писемного мовлення є пунктуація, яка допомагає зрозуміти зміст того, що людина пише. Значна частина використання знаків пунктуації збігається у двох мовах, тобто в рідній мові і у французькій мові. Пунктуація служить засобом позначення на письмі умовними знаками смислового та інтонаційного поділу мовлення. Тобто за допомогою знаків пунктуації позначаються паузи, інтонація, наголос, які властиві розмовній мові.

У французькій мові знаки пунктуації такі самі, як і в українській. Вони служать:

1) для позначення смислового та інтонаційного поділу (членування) мовлення, тобто меж речення, а також для розподілу речення на частини, або відрізки, які мають цілісний смисл;

2) для вираження відношення того, хто говорить до висловлювання, тобто основної модальності речення; ствердження, питання, вимоги, для вираження емоцій, що супроводжують мовлення.

Знаки пунктуації повинні, таким чином, служити для передачі всіх ритмічно-мелодійних засобів мовлення, що призначені для його інтонаційного поділу.

У французькій мові система знаків пунктуації базується, переважно, на природних паузах

в усному мовленні, тоді як в українській мові – головним чином вона ґрунтується на смислових відношеннях між членами речення. Тому ці дві мови представляють суттєву різницю у вживанні знаків пунктуації, особливо у вживанні коми. Правила французької пунктуації для інших знаків (крім коми) однакові.

Вживання коми у французькій мові побудоване на логічних і синтаксичних відношеннях у реченні в меншій мірі, порівняно з українською мовою, і перш за все передає емоційний поділ мовлення. Вживання коми більш підпорядковане наміру того, хто говорить, ніж в українській мові. У французькій мові кома вживається рідше і допускається більша свобода у її вживанні [1, с. 83].

Це не означає, що вживання коми довільне, але правила вживання коми можуть бути сформульовані як найбільш звичайні, переважаючі, але які допускають деякі відхилення від них. Вживання коми у французькій мові має, все ж таки, важливе значення для правильного розуміння тексту. Відрізняють пунктуацію логічну, яка підпорядкована системі правил і пунктуацію експресивну, яка не підпорядкована встановленим правилам, але підпорядкована стилістичному задуму. Використання знаків пунктуації допускає певну свободу у їх вживанні. Деякі письменники вживають велику кількість ком, крапок, двокрапок і т. д., інші керуються помірністю у їх використанні.

Французькі дослідники розглядають пунктуацію як засіб уточнення смислу фрази шляхом членування на синтагми для того, щоб зробити її максимально зрозумілою для читача. Інформація, що передається за допомогою пунктуативних знаків, вважається незначною. Автор спеціального дослідження французької пунктуації Сансін стверджує, що письмове мовлення (писання) може не користуватися знаками, посилаючись на те, що тривалий час людство обходилося без них, але тут же наводить фрази, смисл яких залежить саме від знаків і спотворюється після зміни їх позиції.

Grâce, pas prendre (казнить нельзя, помиловать).

Grâce pas, prendre (казнить, нельзя помиловать).

До речі, епіграфом до своєї роботи, той самий Сансін використав висловлювання французького історика Мішле: «*Il suffit du déplacement d'une virgule pour dénaturer le sens de ma pensée*».

Французькі лінгвісти співвідносять пунктуацію з інтонацією фрази, вважаючи, що кожен знак обов'язково відповідає паузі, а іноді і зміні в мелодії фрази.

«La ponctuation sert à marquer, à l'aide des signes, les pauses et les inflexions de la voix dans la lecture».

«La ponctuation indique l'emplacement où l'on doit faire des pauses lorsqu'on le lit à haute voix et la nature de ces pauses».

«Tout signe de ponctuation, même une virgule, correspond à un arrêt de la voix et du sens» [8, с. 365].

Ця точка зору висловлювана ще в XVIII ст. автором «Енциклопедії» Д. Дідро.

Російські лінгвісти, як зауважує Л.Г. Веденіна, будують обґрунтування своїх точок зору на інших позиціях. На основі експериментальних спостережень вони прийшли до висновку, що пунктуація складає окрему систему і вона, як

система співвіднесена з тим, що є в усному мовленні [6, с. 127].

Бувають випадки прямої відповідності між інтонацією і засобом розташування тексту, але взагалі не існує підстав стверджувати, що усна форма мовлення відповідає письмовій. Наприклад, неможливо знайти інтонаційний еквівалент дужок.

Французькі лінгвісти докоряють французьким письменникам незнання правил пунктуації або недбале ставлення до них *«...beaucoup d'écrivains de valeur eux-mêmes, et cela est vrai aujourd'hui, ne connaissent pas cette partie de grammaire. Pour faire un bon livre, il faut non seulement bien penser et bien écrire, mais aussi bien ponctuer»*.

Українського читача, що звик до точних правил пунктуації, встановлених традицією і що суворо виконується, дивує вільне використання коми у французькій мові.

Порівнюючи речення лівої та правої колонки, ми бачимо, що в одних і тих самих синтаксичних умовах – однорідні члени речення, розділені сполучником *et* (1,1a), між підметом і присудком простого речення (2,2a), в складному реченні з підрядним означенням (3,3a), а також зі вставними словами (4,4a) – кома вживається, але може бути відсутня.

З комою	Без коми
1) <i>Mme Aubain s'y décida, et eut tout de suite repris sa fille à la maison, sans le climat de Pont-l'Evêque.</i>	1a) <i>Il baissait le mufle, secouait les cornes et tremblait de fureur en beuglant horriblement.</i>
2) <i>Les tests sévères et les nombreux contrôles auxquels sont soumis tous nos produits, garantissent une qualité constante et des teintes rigoureusement suivies.</i>	2a) <i>La réalité qu'on a définie au début de cette note sous les noms de langue et système est un fait. La réalité du continuum sur lequel travaille l'historien en est un autre.</i>
3) <i>Les murs seraient des placards de bois, dont les ferrures de cuivre lui-raient.</i>	3a) <i>Que se prépare-t-il au juste pour aujourd'hui 14 heures au Palais d'Orsay, sous les plafonds dont je n'ai pas utilisé la photographie sur la première page de mon journal.</i>
4) <i>Rameau, par exemple, rédigeait son «Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels», en voisin des Encyclopédistes.</i>	4a) <i>Je récusé par exemple l'idée d'un Peter accouchant d'une conscience politique: il en possède une dès le début.</i>

З точки зору Л.Г. Веденіної це дає підставу стверджувати, що французьке речення не знає стабільних правил використання коми. «Характерна риса сучасного французького синтаксису – надзвичайна своєрідність, свобода та діяльність в поводженні з комою» [2, с. 98]. «Використання коми відноситься до області стилістичного синтаксису, кома служить засобом відображення на письмі індивідуально-інтонаційного забарвлення фрази, вільно використовується для суб'єктивно-емоційного розчленування її...» [3, с. 113].

Правильність вживання коми між підметом і присудком, дієсловом та прямим додатком найбільш вражає нашу мовну свідомість, яка сформувалася на досвіді і нормах та зразках рідної мови. Свобода у використанні коми у французькій мові – це свобода відносна. В реченні цей знак є необхідним для вираження смислу висловлювання.

Порівняємо приклади у двох колонках:

1) <i>Les voyageurs, qui avaient faim demandèrent à manger.</i>	1a) <i>Les voyageurs qui avaient faim demandèrent à manger.</i>
2) <i>Entends ma chère, entends.</i>	2a) <i>Entends, ma chère, entends.</i>
3) <i>J'étais parti, depuis longtemps on m'attendait.</i>	3a) <i>J'étais parti depuis longtemps, on m'attendait.</i>
4) <i>Des lignes, qui s'entrecroisent, se mêlent et se démêlent.</i>	4a) <i>Des lignes qui s'entrecroisent, se mêlent et se démêlent.</i>

І насправді, відсутність коми суттєво змінює смисл так само, як і її переміщення. Розглянемо приклади 1 і 1a: в першому випадку – попросили їсти не всі подорожжючі, а лише ті з них, котрі були голодні. Тоді як варіант 1a без коми узагальнює – їсти попросили всі подорожжючі, вони зголодніли. Використання коми замість нульового знаку може змінити відношення між особами: *ma chère – та, котру чують* (варіант 1), або *та, котра чує* (варіант 1a).

Перенесення коми також впливає на смисл і структуру речення. На прикладі 3, кома в другій позиції відносить ознаку до іншої особи і в першому випадку «*depuis longtemps*» характеризує дію якоїсь третьої особи «*мене довго чекали*». В другому випадку – обставина стосується дієслова першої особи «*я поїхав давно, мене чекали*». На прикладі 4, спостерігаємо, що у зв'язку з переміщенням коми, означення стає дієсловом: «Пересечаються лінії соединяются и разъединяются».

Французькі автори вважають кому знаком паузи, функція якої полягає в розділенні однорідних членів речення або окремих членів, не пов'язаних з реченням граматично [7, с. 129].

Л.Г. Веденіна наголошує, що функції коми в реченні складніші і різноманітніші, ніж вважають французькі лінгвісти. Вони визначаються декількома факторами, і перш за все позицією цього знака в реченні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Оскільки застосування пунктуації пов'язане з граматичними конструкціями, з їх засвоєнням, то в методичному плані разом з навчанням граматичного матеріалу, особливо при вивченні синтаксису французької мови, необхідно одночасно вчити студентів та учнів граматичних правил, які пропонуються спеціально для студентів вузів і, окремо, для учнів шкіл.

Для школярів слід пропонувати наступні правила: а) кома між однорідними членами речення; б) виділення комами звертань; в) відсутність коми перед сполучником «*et*»; г) відсутність коми перед підрядним реченням-додатком. Для студентів правила дещо ускладнюються: а) кома між однорідними членами речення; б) виділення комами звертань; в) виділення комами обставин місця і часу; г) кома між частинами безсполучникового складного речення; д) виділення комами підрядних обставинних речень на початку і в середині речення; е) відсутність коми перед підрядними реченнями-додатками; є) вживання коми у прямій мові.

Вправи, які можна рекомендувати з метою засвоєння цих правил наступні:

1) аналіз і пояснення знаків пунктуації у французьких реченнях;

2) диктанти, в яких необхідно самостійно застосовувати знаки пунктуації;

3) переклад речень з рідної мови на французьку, у яких вживання коми відрізняються і в яких співпадають.

Отже, можна зробити висновок, що необхідно докласти зусиль педагогам, лінгвістам і методистам, щоб розробити методичні поради для навчання пунктуаційних знаків. У зв'язку з актуальністю писемного мовлення у школі необхідно провести ряд змін у програмі навчання іноземної мови і ввести пунктуацію в курс іноземної мови як у школі, так і у вищих навчальних закладах.

Список літератури:

1. Васильева Н.М. Синтаксис простого предложения в современном французском языке / Н.М. Васильева – М.: Просвещение, 1983. – 213 с.
2. Веденина Л.Г. Спорный вопрос пунктуации французского языка / Л.Г. Веденина // Филологические науки. – 1997. № 6. – С. 94-101.
3. Веденина Л.Г. Пунктуация французского языка / Л.Г. Веденина – М.: Высшая школа, 1978. – 158 с.
4. Илия Л.И. Грамматика французского языка / Л.И. Илия – М.: Высшая школа, 1964. – 288 с.
5. Ковальчук О.П., Ковальчук В.Д. Застосування принципу опори на рідну мову в процесі викладання французької мови на початковому етапі навчання / О. Ковальчук, В. Ковальчук // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 39, 2013. – С. 41-43.
6. Николаева Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках / Т.М. Николаева – М.: Просвещение, 1968. – 239 с.
7. Реферовская Е.А. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис / Е.А. Реферовская – М.: Просвещение, 1982. – 267 с.
8. Юзвяк О.О., Ковальчук О.П. Мотивація як складова частина професійної спрямованості навчання майбутніх вчителів, що вивчають французьку мову як другу іноземну / О. Юзвяк, О. Ковальчук // Молодий вчений. – 2017. – № 4.3(44.3). – С. 299-302.
9. Sève A., Perrot J. Dictionnaire orthographique et grammatical / A. Sève, J. Perrot – Paris: Ed. Orthovert, 1968. – P. 438.

Ковальчук О.П.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПРОБЛЕМА УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАПЯТОЙ В РАЗЛИЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье проанализированы взгляды известных отечественных и зарубежных лингвистов, касающихся проблемы употребления запятой во французском языке. Анализ доказал, что большинство знаков пунктуации употребляются в одинаковых случаях, как во французском, так и в украинском языках. Некоторые трудности вызывает употребление запятой, так как именно в употреблении этого знака существует больше различий в двух языках. Но кроме различий, существует много общих случаев употребления запятой. В итоге обобщения исследований раскрыты основные задачи и правила, которыми должен руководствоваться учитель в процессе обучения употреблению знаков пунктуации французского языка.

Ключевые слова: запятая, знаки пунктуации, обучение, французский и украинский языки, различия, употребление, грамматические конструкции.

Kovalchuk O.P.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROBLEM OF USE OF COMMA IN VARIOUS GRAMMATICAL CONSRTUCTIONS OF FRENCH LANGUAGE

Summary

The views of famous national and foreign linguists on problem of use of comma in french language has been discussed and analyzed in the article. Analysis has shown that most punctuation marks are used in identical cases, both in French and in Ukrainian. Some difficulties cause the use of commas, because it is precisely in the use of this sign there are more differences in two languages. But apart from the discrepancies, there are many common cases of comma use. Based on generalization of studies the principal tasks and rules have been revealed which the teacher has to use during teaching of use of punctuation marks of French.

Keywords: comma, punctuation marks, teaching, french and ukrainian languages, differences, use, grammatical constructions.

ДО ПИТАННЯ ПРО СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Кондратів ІІ.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті здійснено огляд семантико-синтаксичних експлікацій наукового дискурсу. При цьому, головну увагу привернуто до синтаксем суб'єктивної модальності й виокремлено їх основні типи. Встановлено, що синтаксеми зі значеннями достовірності та гіпотетичності становлять основу наукового дискурсу. Крім того визначено роль оцінних та уточнювальних висловлювань в межах дискурсу. З'ясовано також, що синтаксеми зі значенням переповідності є необхідними елементами «дискурсотворення». Принагідно порушено проблеми авторської модальності та інтертекстуальності в наукових текстах.

Ключові слова: науковий дискурс, синтаксеми суб'єктивної модальності, синтаксеми достовірності, гіпотетичності, переповідності, оцінки, уточнення; авторська модальність, інтертекстуальність.

Постановка проблеми. Питання про зміст семантико-синтаксичних категорій і засоби їх експлікації в межах окремого дискурсу належать до актуальних проблем синтаксису й цілої низки нових мовознавчих наук. Саме це зумовило широку поляристість думок через неоднозначну природу самого лінгвістичного явища. Спершу його позиціонують як формально-граматичну, далі як функціонально-семантичну та комунікативну й, накінець – як семантико-прагматичну категорію.

Сучасна лінгвістична наука орієнтована на детальне вивчення засобів втілення мовного коду в жанрово-дискурсивній парадигмі. Задля цього залучаються найрізноманітніші практики мовного аналізу, серед яких чільне місце посідає дискурс-аналіз. Як метод і принцип наукового пізнання він природним чином окреслив загальну спрямованість дослідження такого складного явища як науковий дискурс, що, в цілому, корелює з прагматичною орієнтацією сучасної лінгвістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню змісту, сутності та обсягу семантико-синтаксичних категорій, термінологічному впорядкуванню категорійного апарату було присвячено чимало розвідок. Найбільш послідовними вважаємо праці вітчизняних та зарубіжних мовознавців В. Адмоні, Ф. Бацевича, І. Гальперіна, Л. Кадомцевої, Н. Формановської. Вагомих здобутків досягли також А. Агафонов, Н. Гуїванюк, К. Колшанський, О. Мельничук, М. Мірченко, Н. Рябокін, В. Шинкарук та ін.

Важливим комплексним дослідженням у цьому аспекті, як видається, є монографія «Категорія комунікативної інтенції в українській мові» С. Шабат-Савки, що слугує ґрунтовною теоретичною базою для досліджень комунікативно-прагматичних потреб різних типів дискурсів, зокрема, й дискурсу наукового.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Оскільки на сьогодні бракує розробок, які порушують проблеми авторської модальності нехудожніх текстів та лінгвістичних основ наукової інтертекстуальності, ми дотично торкаємося цих проблем і позиціонуємо їх насамперед із синтаксемами зі значенням переповідності.

Запропонована розвідка синкретично поєднує аспекти багатьох гуманітарних наук, що нині динамічно розвиваються та формують «обличчя» сучасної лінгвістичної думки. Власне, вона

є спробою переходу від традиційної лінгвістики тексту до функційної стилістики та лінгвістичної прагматики.

Метою статті є виокремлення основних семантико-синтаксичних засобів, що розширюють семантико-прагматичний потенціал наукового мовлення.

Виклад основного матеріалу. Мова науки – це особливий тип функціонування літературної мови, що реалізується сукупністю метатекстових одиниць – особливих маркерів, за допомогою яких можна:

1) наголосити на чомусь важливому, привернути увагу читачів до важливих фактів: *слід (варто) зауважити, особливо важливо виокремити. Розглянемо (наведемо приклад), особливу увагу треба зосереджувати, перейдемо до питання, зауважимо насамперед, тільки, аж ніяк не;*

2) пояснити уточнити виділити щось: *наприклад, для прикладу, як-от, приміром, зокрема, а саме, тобто, як ось, це значить, передусім (передовсім), так, тільки, лише, навіть;*

3) поєднати частини інформації: *й(й), також, тобто, іншими словами, інакше кажучи, крім того, разом з тим, між іншим, мало того, за-разом, згідно з цим, відповідно до цього, як зазначалося раніше, як про це йшлося;*

4) вказати на порядок думок, їх зв'язок і послідовність викладу: *по-перше, по-друге, з одного боку, з іншого боку, ще раз, почнемо з того, що...;*

5) висловити впевненість або невпевненість (дати оцінку повідомлюваному): *безсумнівно, безперечно, без усякого сумніву, беззаперечно, поза всяким сумнівом, напевно (напевне), звичайно, природно, обов'язково, неодмінно, безпомилково, розуміється, не потребує доведення, можливо, ймовірно, samozрозуміло;*

6) узагальнити, зробити висновок: *у результаті можна дійти висновку, є підстави стверджувати, із сказаного випливає, з огляду на авторитетність, отже, таким чином, зрештою, врешті, після всього, сутність викладу дає підстави потвердити про..., на основі цього ми переконалися в тому...;*

7) зіставити або протиставити інформацію, вказати на причину (умову) і наслідок: *а, але, проте, однак, не тільки (не лише), а й...; всупереч положенню (твердженню); як з'ясувалося; попри те, внаслідок цього, а отже, незважаючи на те, як з'ясувалося;*

8) зробити критичний аналіз відомого або бажаного: *автор аналізує (розглядає, характеризує, порівнює, доводить, обґрунтовує, підкреслює, виокремлює..., зупиняється на..., формує, наголошує...), зроблено спробу довести, наведено переконливі докази, враховані попередні висновки, варто спробувати, можна погодитись* [19, с. 116-117] та ін.

Ці та інші засоби є виразниками цілеспрямованості наукового мовлення, а їх підбір, зазвичай, здійснюється за умови збереження змістової та структурно-граматичної єдності, відповідно до поставленої комунікативної мети. При цьому слід пам'ятати, що основною метою наукового стилю є повідомлення об'єктивної інформації, доведення істинності наукового знання, пояснення причин явищ, опис істотних ознак, властивостей предмета наукового пізнання, і, як наслідок, успішна презентація результатів наукової діяльності.

Загальновідомо, що науковий дискурс «є результатом глибокої аналітико-синтетичної діяльності дослідника» [18, с. 320], яка передбачає висунення наукової ідеї, potwierдження чи спростування гіпотези. Він чітко окреслений стереотипними комунікативно-поведінковими потребами, що виводить його за межі традиційного розуміння дискурсу.

Відомо також, що до детермінантних ознак наукового дискурсу належать: точність, об'єктивність, інформативність, логічна послідовність, узагальненість, висновковість, доказовість. Проте, безперечно, найістотнішою ознакою цього стилю є аргументованість, оскільки основна його комунікативна мета – «не тільки репрезентувати результати свого дослідження, а й аргументувати та обґрунтувати наукову гіпотезу, логічно викласти правильність і переконливість авторської ідеї, термінологічно виважено й точно інформувати про розгортання дослідження» [18, с. 319]. Така наскрізна аргументованість наукової мови зумовила чіткий і організований її синтаксис.

Синтаксична організація наукового тексту вирізняється лінійністю викладу, детермінована широким використанням складних та простих речень, ускладнених різними напівпредикативними зворотами, вставними словами та конструкціями, частим використанням безособових конструкцій, сурядних та підрядних типів синтаксису і відповідає вимогам логічності, конкретності, доказовості. Зокрема, особливого поширення набули складнопідрядні речення з компонентами з огляду на..., незважаючи на те, що, унаслідок того, що і под., у яких цілісно відображена потреба аргументування наукового викладу через встановлення причинно-наслідкових семантико-синтаксичних відношень між головною і підрядною частиною, до прикладу: **Незважаючи на те, що туристичні терміни та поняття зафіксовані сьогодні не одним словником, довідником чи енциклопедичним виданням, проте істотно бракує словника, що відображав би лінгвокультурні особливості, які притаманні туристичній сфері чи традиціям гостинності кожного окремого етносу** (О. Ляховин).

Проте окремої уваги, на наш погляд, заслуговують конструкції з суб'єктивною модальністю, а це, насамперед, пов'язано з тим, що презентація наукових уявлень здійснюється суб'єктивно, тобто з точки зору автора як суб'єкта наукового

мовлення. Їх основне призначення – вказувати на ступінь достовірності чи вірогідності сказаного, що визначається особою автора.

Нагадаємо, що суб'єктивна модальність, спираючись на погляди Ф. Бацевича, є «експліцитною (розгорнутою) організацією адресантом засобів мовного коду, його інформативної (в широкому сенсі слова) складової, організацією, яка стосується ставлення адресанта до повідомлюваного» [5, с. 187]. Ця складна семантико-синтаксична категорія у науковому дискурсі, як правило, реалізуються в низці суб'єктивно-модальних висловлювань, що є, з одного боку, «авторизованими інтенціями, які вводять модус суб'єктивних смислів автора, указують на додаткове джерело інформації, апеляцію мовця до осіб, які не беруть безпосередньої участі у процесі спілкування, проте їхній досвід, спостереження є важливими для успішного плину комунікації, з іншого боку, це інтенції достовірності, інтенції гіпотетичності, пов'язані з модусною категорією персуазивності, що відображає кваліфікацію мовцем повідомлюваного у плані впевненості/невпевненості, імовірності та вірогідності» [18, с. 198-199].

Відзначимо, що з особливо високим рівнем частотності в межах наукового дискурсу культивуються вставні слова та словосполучення, що вказують на констатацію певного факту, ступінь достовірності повідомлення, виділення основної інформації. Вони також «вказують на ступінь обізнаності мовця про певні факти, події, а тому спрямовані на вираження вірогідності повідомлюваного, упевненості та висновковості» [18, с. 201]. Для втілення такого типу комунікативного наміру використовується ціла низка суб'єктивно-модальних синтаксисом, серед яких: *звісно, звичайно, справді, безперечно, отже, зрештою, по суті, безумовно та ін.*, напр.: *Ми, звичайно, не уявляємо собі, наскільки кожний із нас відповідальний за те, якою буде мова майбутнього* (О. Сербенська). *Зрештою, робити висновки про Франкове розуміння методологічних завдань історії літератури на підставі однієї чи навіть кількох його розвідок – справа ризикована* (М. Гнатюк). *Сучасні вчені-мовознавці єдині у думці, що чинник адресата, безперечно, виявляємо у писемно-мовленнєвих актах, що передусім репрезентується у стилістичній забарвленості тексту (дискурсу), виборі звертань* (Т. Космеда). *У філософії, звісно, також розглядають поняття Еґо і суміжні з ним* (Т. Космеда). *Нема сумніву, що Омелян Огоновський знав праці М. Петрова, рецензію М. Дашкевича* (М. Гнатюк). *Отже, щоб вивчити кожну наступну мову, людина має підключати до процесу її вивчення пам'ять, мислення і головне – волю / бажання, реалізуючи таким чином важливий принцип дидактики – принцип усвідомленості в навчанні* (Л. Васильєва).

Для забезпечення ефекту логічного впорядкування мовлення, виділення основної інформації, увиразнення результату використовуємо вставні синтаксисами власне, до речі, зокрема, наприклад: **Власне, момент історичного розвитку впливає на наступний етап цього розвитку, подібно до того, як у фізиці до початкової напруги додається вплив напруги, що виникла у зв'язку з проходженням струму** (М. Гнатюк). До чис-

ла гуманітаріїв приєдналися й програмісти; зокрема, І. М. Довгий разом з О. А. Сербенською розробили комп'ютерний тренажер до «Антисуржика» – до *речі*, один із перших такого типу в Україні (О. Сербенська). У цьому, *власне*, відмінність французького письменника від класичних постмодерністів, які все ставлять під сумнів, руйнують міфи, проголошуючи «кінець історії» (Н. Яцків). Як зауважує дослідник Б. Тихолоз, амбівалентність образу змія яскраво простежується, *наприклад*, на матеріалі творчості Григорія Сковороди (М. Стецик).

Маємо приклади, коли семантика достовірності підсилює наявне модальне значення висловлювання, й ти самим створює ефект «накладання», тобто подвійної модальності в змістовій організації. Наприклад: *Без сумніву*, «література Кресів» створила свій специфічний спектр проблем, стереотипів, мотивів (М. Мацькович). *Правдою є те*, що І. Франко у 70-х роках ХХ ст. під впливом ідей М. Драгоманова, *по суті*, заперечує ідею самостійності української літератури, вважаючи вслід за М. Драгомановим, що для інтелігенції може бути спільною і українська і російська література (М. Гнатюк). На підставі розглянутих прикладів у парадигмі суб'єктивно-модальних висловлювань виділяють інтенції *достовірності*.

Високу частотність уживання у науковому дискурсі мають синтаксеми *авторизації*. Як стверджують дослідники, це, насамперед, пов'язано з категорією інтертекстуальності. Відомо, що наукова інтертекстуальність породжена дослідницькою потребою комплексного підходу до вивчення проблеми чи явища, а отже, постійно мотивує суб'єкта комунікації до залучення знань та досвіду попередників, осіб, що не беруть безпосередньої участі в інтеракції.

С. Шабат-Савка слушно зауважує, що «інтертекстуальність є важливим елементом оприлюднення результатів дослідження» [18, с. 352]. Це й пояснює факт постійного введення в наукові тексти типових синтаксисів зі значенням *переповідності* чужих слів чи джерела повідомлення. Так у науковому дискурсі надаємо перевагу парентезам, серед яких можна виокремити ті, що: 1) вказують на конкретного носія думки (як зазначає..., як зауважує..., на думку...), наприклад: *На думку В. Карасика*, мовна особистість – це система мовної організації людини, в структурі якої можна виокремити такі компоненти: мовну здібність, комунікативну потребу, комунікативну компетенцію, мовну свідомість, мовленнєву поведінку (Л. Пазюра, Н. Туркіян). Символ, *як зазначено в «Літературознавчому словнику-довіднику» Р. Гром'яка*, проявляється в певному образі і тягнє до загальної ідеї, прагнучи розширити її зміст. За своїм змістом, *як слушно вважає О. Лосєв*, символ багатозначний. Перехід від образу до символу, *як зауважує А. Арутюнова*, визначений факторами екстралінгвістичного порядку (Л. Голомідова); й 2) ті, що узагальнюють або ж стверджують положення предметної чи загальної компетенції, пор.: *Психологи вважають*, що якщо людина не вміє говорити «ні». То не можна бути повністю впевненим, що її «так» – справжнє «так» (Н. Голуб). *Загальновідомо*, що когнітивна діяльність Ното

sapiens обов'язково містить два аспекти: відображення й оцінювання (Т. Космеда). *Відомо*, що І. Франко у своїй статті «Принципи і безпринципності» заперечує суто тенденційний підхід до літературних творів, що його культивував С. Єфремов (М. Гнатюк). Ознакою кожної мовної особистості є її мовна спроможність, мовна й комунікативна компетенції, особливе світобачення, світосприйняття та світорозуміння, що відображено, *як відомо*, в індивідуальній мовній картині світу (Т. Космеда).

Як бачимо, мова науки експліцитно детермінована елементами «чужого мовлення», що на шаровуються на власний погляд автора і втілюють, на наш погляд, не лише текстотвірну, а й дискурсові функції.

Нагадуємо, що переповідання «чужого» висловлювання може виражатися в прямому і непрямому цитуванні, й тому варто пам'ятати про основні правила грамотного оформлювання різних типів цитат.

Деякі дослідники (А. Агафонова, Н. Гуйванюк, С. Шабат-Савка) вказують на тісний зв'язок між суб'єктивним ставленням мовця і категорією оцінки. Так *авторизована оцінка* «поєднує вказівку на автора суб'єктивного сприйняття і констатації предмета, факту чи явища дійсності (суб'єкта оцінки) сам об'єкт оцінки та характер оцінки (саму оцінку)» [10, с. 23].

Зважаючи на те, що мова науки позбавлена емоційно-експресивної детермінанти, широкого представлення дана категорія не має. Найчастіше, все ж, зустрічаються випадки експлікації негативної оцінки в конструкціях типу *на жаль, шкода, прикро: На жаль*, висновок ученого не позбавлений деякого схематизму. М. Драгоманов, маючи іноді своє *упереджене ставлення до діячів народовського напрямку в Галичині, переносив це ставлення на національні думки й ідеали...* (М. Гнатюк).

Таку «емоційну прогалину» частково покривають використанням предикативних прислівників на зразок *цілком, слушно, доречно, важко, варто, треба*, що, певною мірою, володіють семантичним значенням оцінки ситуації, напр.: *Важко* однозначно погодитись з такою думкою авторитетного вченого (М. Гнатюк). Н. Момот *слушно зауважує*, що текст щоденника насичений емоційно забарвленою лексикою, що цілком логічно, адже в дев'ятому репрезентовано «живе мовлення»... (Т. Космеда).

Серед числа суб'єктивно-модальних висловлювань наукового дискурсу вагоме місце посідають конструкції з семантико-прагматичними значеннями *можливості, гіпотетичності, ймовірності* й реалізуються через модальні синтаксеми *можливо, мабуть, напевно, очевидно, вочевидь, видно тощо*: У літературознавстві утвердилась думка, що основоположником світової антимісії слід вважати Є. Замятіна. Без його «Ми», *ймовірно*, не було б ані «Чудового нового світу» О. Гакслі, ані «1984» Дж. Орвела (Г. Сабат). *Імовірно*, що слово «Армагедон» є транслітерацією єврейського словосполучення «гору в місті Мегидо(н)» на півночі Палестини, з якою пов'язані тяжкі битви старозавітних часів. З Мегидо, *мабуть*, й ототожнені з юдейсько-християнською інтерпретацією «гори Ізраїлеві» (М. Стецик). Проте діють закони буття:

кожна особистість підпорядковується середовищу, що, **можливо**, є для неї й чужим (Т. Космеда). **Очевидно**, мало ведеться просвітницька робота, а та, що ведеться, **видно**, є непереконливою (Т. Космеда). Вимір ступеня володіння міжкультурною комунікацією, **вочевидь**, повинен визначатися такими параметрами, як розуміння феноменів реального світу й самого себе в цьому світі (Т. Космеда). Такі типи конструкцій ситуативно допомагають уникнути категоричності висловлювань, дають можливість запропонувати, а не нав'язати конкретну ідею, є елементами здогаду чи реконструкції певної ситуації. Їх широке використання відображає цілісний комплекс логічних операцій, орієнтованих на висування та доведення наукових припущень.

Для **уточнення** деталей висловлення науковці використовують синтаксеми *правда, щоправда, справді*, напр.: *Не знайшла в науковому світі підтримки відновлена наприкінці XIX ст. академіком Соболевським теорія М. Погодіна. Її успішно заперечили Микола Дашкевич та Олександр Веселовський. Правда, згодом ця теорія знову вириє у 90-х роках XIX ст., що було зумовлено появою широковідомої парці О. Огоновського «Історія літератури руської»* (М. Гнатюк).

Заслужують на увагу ще такі типи висловлювань, у яких вбачаємо прагнення автора активізувати (відновити) увагу адресата за допомогою 1) звернень, що виражені імперативними грамами сумісної дії, напр.: **Згадаймо**, що власне естетика передбачала три способи аналізу твору: естетичний, психологічний та соціологічний (М. Гнатюк). **Нагадаймо**, що, на думку дослідників, уперше номінація «Україна» зафіксована в Іпатієвському літописі 1187 р. стосовно окраїн Переяславської землі (Т. Космеда). **Наголосимо**: якщо текст «Кобзаря» називають «безпосереднім діалогом людини з Богом», то що-денник Т. Шевченка – це, зрозуміло, його безпосередній діалог із собою (Т. Космеда); 2) питально-риторичних висловлювань, що актуалізують важливу думку чи порушують концептуальні проблеми: *І. Франко, який високо цінував О. Пипіна, усвідомлював, наскільки нез'ясованими до кінця були на той час завдання історії літератур? Чи повинна історія літератури займатися іс-*

торією творів? Чи повинна вона бути історією літературних ідей чи історією літературних біографій? <...> Ці питання й досі залишаються дискусійними, хоча зрозуміло, що історія літератури повинна займатися цими проблемами (М. Гнатюк); 3) вставленими конструкціями, що вводяться в текст для принагідного, додаткового зауваження: *Літературний процес учений тлумачить залежно від об'єкта дослідження, значення художнього твору, його впливу на читача (проблеми, що їх розробляє сьогодні рецептивна естетика)* (М. Гнатюк). Такі конструкції, незважаючи на їх самостійний характер, також певним чином є засобами реалізації суб'єктивної модальності, їх наявність регламентована чіткою авторською позицією та потребою доповнити зміст основного речення, уточнити інформацію, принагідно зауважити про щось.

Не варто суб'єктивну модальність отожденовати з точкою зору. Між ними, як стверджує Ф. Бацевич, є «багато спільного, оскільки вони пов'язані зі ставленням адресанта (мовця, автора) до повідомлюваного. Відмінність полягає в тому, що модальність – складова точки зору, тобто одне з її втілень» [5, с. 188]. Модальність, як правило, є вираженою у тексті, а точка зору може бути прихованою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на прикладі залучених до аналізу фрагментів наукового дискурсу було здійснено спробу виокремлення синтаксичних засобів експлікації комунікативно-прагматичних потреб, основу яких складають суб'єктивно-модальні висловлювання. Таким чином, з-поміж них виділяємо синтаксеми на позначення достовірності, переповідності, гіпотетичності, а також ті, які репрезентують авторизовані, оцінні та уточнювальні висловлювання.

Однак, мусимо погодитись, що такий підхід є, радше, оглядовим, оскільки зведений до функціонального аналізу перформативних (виражальних – І. К.) ознак окресленого дискурсу й не дає нам змоги глибше охопити весь спектр зазначених проблем. Тому вважаємо доцільною потребу більш детального вивчення суб'єктивного чинника у мові науки з огляду на її жанрову специфіку та комунікативно-інтенційні можливості.

Список літератури:

1. Адмони В. Г. О модальности предложения / В. Г. Адмони // Учлные записки Ленинградского госпединститута. – Т. 21. – Факультет иностранных языков. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1956. – Вып. 1. – С. 47-70.
2. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 2003. – 434 с.
3. Бацевич Ф. С. Категорії комунікативної лінгвістики: спроба визначення / Ф. С. Бацевич // Мовознавство. – 2003. – № 6. – С. 25-33.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. К.: ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
5. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. К.: «Академія», 2011. – 304 с.
6. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К.: Наукова думка, 1992. – 224 с.
7. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: [підручник] / І. Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
9. Гуиванюк Н. В. Формально-семантичні співвідношення в системі синтаксичних одиниць / Н. В. Гуиванюк. – Чернівці: Рута, 1999. – 336 с.
10. Гуиванюк Н. В. Антропоцентричний підхід до вивчення мовних одиниць / Н. В. Гуиванюк, А. М. Агафонова. – Чернівці: Рута, 2001. – 56 с.
11. Єрмоленко С. Я. Лінгвостилістика: основні поняття, напрями й методи дослідження / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 2005. – № 3/4. – С. 112-125.

12. Кадомцева Л. О. Синтаксична модальність речення / Л. О. Кадомцева // Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / [за заг. ред. академіка І. К. Білодіда]. – К.: Наукова думка, 1972. – С. 119-137.
13. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
14. Мацько Л. І. Стилїстика української мови: [підручник] / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько / [за ред. Л. І. Мацько]. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
15. Мірченко М. В. Модальність як комунікативно орієнтована категорія речення М. В. Мірченко // Граматика слова і граматика мови: [зб. наук. пр. / укл.: А. Загнітко (наук. ред.) та ін.]. – Донецьк: ДонНУ, 2005. – С. 175-190.
16. Радзівська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзівська. – К.: Видавництво НАН України, 1998. – 194 с.
17. Семенов О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. / О. М. Семенов. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
18. Шабат-Савка С. Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові: [монографія] / С. Т. Шабат-Савка. – Чернівці: «Букрек», 2014. – 412 с.
19. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К.: Алерта, 2010. – 696 с.
20. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: [підручник] / К. Ф. Шульжук. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 408 с.

Кондратив И.И.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Аннотация

В статье сделан обзор семантико-синтаксических экспликаций научного дискурса. При этом, основное внимание привлечено к синтаксемам субъективной модальности с выделением их основные типы. Установлено, что синтаксеммы со значениями достоверности и гипотетичности составляют основу научного дискурса. Кроме того, определена роль оценочных и уточняющих высказываний в пределах дискурса. Выяснено также, что синтаксеммы со значением пересказанности являются необходимыми элементами создания дискурса. Попутно затронуты проблемы авторской модальности, а также интертекстуальности в научных текстах.

Ключевые слова: научный дискурс, синтаксеммы субъективной модальности, синтаксеммы достоверности, гипотетичности, пересказанности, оценки, уточнения; авторская модальность, интертекстуальность.

Kondrativ I.I.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TO THE PROBLEM OF SEMANTIC-SYNTACTIC MEANS OF THE SCIENTIFIC DISCOURSE ORGANIZATION

Summary

The article deals with the semantic-syntactic explications of scientific discourse. At the same time, the main attention has been paid to the syntaxemes of subjective modality and their main types have been singled out. It has been proved that syntaxemes with the values of authenticity and hypotheticality form the basis of scientific discourse. In addition, the role of evaluative and refinement statements within the discourse has been defined. It has also been found out that syntaxemes with the value of convergence are necessary elements of «discourse creation». Besides, problems of author's modality and intertextuality in scientific texts have been raised.

Keywords: scientific discourse, syntaxemes of subjective modality, syntaxemes of reliability, hypothetical, convergence, evaluation, refinement; author's modality, intertextuality.

УДК 821.111-34

ЖАНРОВІ ТА СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНТИЧНОЇ КАЗКИ ЛЮДВІГА ТІКА «БІЛЯВИЙ ЕКБЕРТ» (1797)

Левицька Л.Я.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті зроблено спробу дослідити жанрові особливості романтичної казки Людвіга Тіка «Білявий Екберт». Визначено характерні риси авторського методу і стилю в контексті єнського романтизму. Доведено, що казка «Білявий Екберт» – це своєрідний ансамбль жанрових форм, які переплітаються в одному творі.
Ключові слова: Людвіг Тік, комедія-казка, новела-казка, романтична казка, стиль, тема, ідея, жанрова своєрідність.

Постановка проблеми. Романтизм – напрям мистецтва, що виник у Західній Європі наприкінці XVIII ст. як відповідь широких мас населення на події Великої Французької буржуазної революції, яка ознаменувала перелом у соціальному житті народів. Зародження Романтизму в Німеччині припадає на 1795-1806 роки і знаменується діяльністю єнського гуртка та носить назву «універсального романтизму». Активними учасниками гуртка стали Ф. Гарденберг, Л. Тік, І. Фіхте, Ф. Шеллінг, Ф. Шлейєрмахер та інші. Їхня діяльність мала два напрямки: літературно-художній та філософсько-естетичний з перевагою теорії. Література цього періоду позначена тісним зв'язком з філософією (І. Фіхте, Ф. Шеллінг). Поширення романтизму призвело до збагачення літературних жанрів та руйнування колишніх уявлень про межі і правила творчості. Основними жанрами стали драма, новела, романтична поема, балада, роман у віршах, а також казка. Втеча від дійсності у світ фантазій і вигадок не виключала інтересів романтиків до навколишнього світу. Але дійсність, побачена крізь призму романтичної іронії, жила у творіннях німецького романтизму [2].

1796 рік прийнято вважати точкою відліку існування школи єнського романтизму і епохи романтизму в Німеччині взагалі. Саме в цей час Людвіг Тік створив один з найефектніших і неоднозначних своїх творів – новелу-казку «Білявий Екберт». Цей твір, неодноразово проаналізований критиками, отримав безліч різноманітних інтерпретацій. Проте, й донині він залишається свого роду літературознавчою загадкою: туманними залишаються образи дійових осіб, не цілком зрозумілі тема і ідея казки [7, с. 37].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення і дослідження творчості Л. Тіка неодноразово здійснювалося у наукових розвідках Н. Берковського, Б. Шалагінова, Л. Дудової, А. Михайлова, Е. Цейделя, А. Дмитрієва. Літературна казка була предметом дослідження В. Бахтіної, Л. Брауде, М. Липовецького, І. Лупанової. Пізню творчість Л. Тіка вивчала Є. Панкова; Г. Ткачева аналізувала театр Людвіга Тіка, Т. Зотова досліджувала жанрову своєрідність драматургії Л. Тіка і ранньоромантичну теорію поезії. На сучасному етапі Л. Дудова, Б. Шалагінов, Н. Мафтин займаються дослідженням творчості Л. Тіка. У західному літературознавстві дослідження доробку Тіка-драматурга є також куди інтенсивнішим за вивчення його казок. Над

цим свого часу працювали Р. Паулін, М. Пульвер, В. Рас, О. Вайсер, Й. Керн та інші. На жаль, не всі казки яскравого представника літератури німецького романтизму перекладені на українську мову та цілісно досліджені вітчизняними літературознавцями.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Висвітлення даної проблеми видається цікавим і актуальним, оскільки наявні наукові праці – як вітчизняні, так і зарубіжні – не задовольняють потреби в цілісному осягненні впливу Л. Тіка на розвиток німецької літературної казки доби Романтизму, залишаючи поза увагою широкий спектр нерозв'язаних проблем, та незрозумілих аспектів, котрі стосуються його творчості. Те, що стаття спрямована на аналіз саме жанрових особливостей казки «Білявий Екберт», є важливим для дослідження та розуміння інших праць романтики, оскільки в ній, на нашу думку, виявлено характерні риси авторського методу і стилю.

Мета статті – дослідити жанрові особливості романтичної казки Людвіга Тіка «Білявий Екберт» та визначити характерні риси авторського методу і стилю в контексті єнського романтизму.

Виклад основного матеріалу. Видатним майстром розповіді-казки літератури романтизму був Людвіг Тік (1773-1853). Його творчість повсюду віддзеркалила період дивовижної віри у всемогутність і тріумф мистецтва, властивої єнським романтикам. Л. Тік не тільки схилився перед давньою німецькою поезією та фольклором, а й невтомно працював над виданням цих пам'яток національної культури. Як і пізні романтики, Л. Тік зміг пересвідчитися у нездійсненності прекрасних ідеалів енци і, можливо, одним із перших зумів зауважити небезпеку, яку приховує в собі наступ масової культури, показати, до чого призводить необмежене потурання смакам натовпу (п'єси «Кіт у чоботях», «Світ навиворіт», «Принц Цербіно»), та якою нищівною може бути влада грошей і багатства («Білявий Екберт», «Рунненбург»).

У системі художнього мислення романтиків, які не визнавали жорстких меж між жанрами, казка розуміється не тільки як жанр, скільки як найбільш вільна і «романтична» форма мистецтва. «Ми не знаємо, що вона таке і дуже мало що можемо сказати про те, як вона виникла, – говорить один з героїв «Фантазуса» Л. Тіка. – Ми знаходимо її, кожен обробляє її на власний лад, представляючи при цьому щось своє, і все-таки у деяких речах сходяться майже всі. Ніхто

не може повністю позбутися того колориту, того прекрасного тону, який оживає в нас, коли ми лише чуємо слово «казка» [11, с. 105].

Визначним зразком романтичної казки є «Білявий Екберт» («Der blonde Eckbert», 1797) – один з вставних текстів «Фантазуса». «Екберту» передує фрагмент книги, який є ключовим для розуміння не тільки даної казки Л. Тіка: «...навіть найкрасивіша місцевість населена примарами, які проходять крізь наше серце. Вона може так дивно переслідувати нас і викликати настільки незрозумілі відблиски в нашій фантазії, що ми біжимо від неї, бажаючи врятуватися в світському бутті. Саме так, ймовірно, народжуються у нашій душі поеми і казки, коли ми жажливу порожнечу, жажливий хаос наповнюємо образами, прикрашаючи безрадінний простір з допомогою мистецтва... У цих природних казках змішується заворожуюче і страшне, химерне і по-дитячому наївне, і це приводить нашу фантазію в сум'яття аж до поетичного божевілля, щоб тільки в глибині душі дати їй волю і звільнити її» [11, с. 112–113]. Наведений уривок дає змогу зрозуміти особливий характер романтичної казки Л. Тіка. На думку німецьких дослідників, ідеї, що розвиваються у «Фантазусі» (зокрема, у наведених фрагментах), лягли в основу літературної фантастики і багато в чому перегукуються з теоріями «фантастичного», а «Білявий Екберт» є, «мабуть, першою справді фантастичною історією у німецькій літературі» [10, с. 30].

Складний характер «Білявого Екберта», у якому реальний та ірреальний плани якраз настільки переплетені, що у сприйнятті героя навколишній світ виглядає «зачарованим» і допускається двоєке тлумачення подій, обумовив різні інтерпретації і жанрові дефініції тексту. У Л. Тіка крім загальноприйнятих «романтична літературна казка» і «казкова новела» можна зустріти і інші жанрові визначення (Natur-Märchen «природна казка», Anti-Märchen «анти-казка», Wahnsinns-Märchen «божевільна казка»), які тим не менш акцентують «казковий момент» [9, с. 385].

Розгляд жанрової специфіки казки Л. Тіка, потребує дослідження просторово-часової структури тексту у світлі оригінальної авторської концепції казкового і дивовижного, що вплинула на «західні» теорії «фантастичного». Просторово-часова будова «Білявого Екберта» вже, на перший погляд, виявляє його суттєву відмінність від казки у традиційному сенсі цього слова. Вступна частина тексту має цілком реалістичний, об'єктивний (розповідь від 3-ї особи) характер і насичена різними деталями (точне, здавалося б, зазначення місця дії, опис зовнішності, життєвого устрою персонажа) [12, с. 64]. Проте, деталізація і просторово-часове визначення видаються уявними. Конкретика при визначенні місцевості (Гарц) знімається уточненням «в одній з місцевостей» («in einer Gegend des Harzes»), адже Гарц, за фольклорними переказами, традиційно вважається місцем перебування нечистої сили. З цього й випливає, що головним для автора було не вказати певне місце дії, а наголосити на ізоляваності, відчуженості героїв від зовнішнього світу. Це підтверджує і значення слова «замок» – «das Schloß» від «schließen» – «закривати», що свідчить про обмеженість, замкнутість простору.

З початку розповіді підкреслюється «усамітнення» («die Einsamkeit») героїв, що далі стає лейтмотивом усього твору. Час дії у тексті – віддалене минуле, можна припустити, що це середньовіччя, проте будь-які історичні реалії при цьому відсутні. Екберт – лицар, власник замку, не показаний у системі взаємовідносин з людьми. Відмінною рисою його характеру є замкненість, відстороненість від навколишньої дійсності. При детальному аналізі навіть відомості про його зовнішність: «чи не середнього зросту», «коротке світле волосся», «блідє обличчя з запалими щокми» («kaum von mittlerer Größe», «kurze hellblonde Haare», «das blasse eingefallene Gesicht»), вік: «років сорока» («ohngefähr vierzig Jahre alt») виявляються недостатніми для того, щоб чітко уявити собі портрет головного героя: вони дуже приблизні і невизначені. У лицарському укладі життя, обмеженому, заснованому на помірності й упорядкованості, Л. Тік, мабуть, хотів показати спосіб життя бюргерства XVIII ст., точніше, філістерства, яке так засуджували романтики [11, с. 126]. Не випадково спокій і умиротворення, що зображено на початку твору, насправді виявляються тільки зовнішніми і далі відступають під натиском «чужих», ірраціональних сил, що, ймовірно, за задумом автора-романтика, вказує на неможливість сховатися від справжнього життя у всіх його проявах. Те, що за безтурботністю, розміреністю існування героїв ховається ретельно приховуване неблагополуччя, якась таємниця, підтверджується дивним способом життя Екберта і Берти, їх постійної меланхолії і закритості, усамітнення. Виникає відчуття недосказаного, яке ще більше зміцнюється авторським відступом [11, с. 126].

Багато що стає зрозумілим, коли Екберт пропонує своєму єдиному другові Вальтеру вислухати розповідь дружини про пригоди, пережиті нею в юності. Л. Тік вміло використовує атрибутику «готичного жанру», загострюючи напругу цього моменту. Замок, відблиск полум'я в каміні, туманна осіння ніч – свою розповідь Берта починає рівно опівночі – так, за допомогою кількох штрихів, автор створює особливу обстановку, яка наближує нас до зображення загадкових подій минулого. Подальша розповідь, вже від імені героя, має зовсім інший характер і значно ускладнює твір, переводить його в інший просторово-часовий вимір, викликаючи цим сюжетну інверсію. Саме центральний фрагмент тексту (історія Берти) має у собі «чудесне», «казкове», яке присутнє у тексті завдяки використанню автором фольклорно-казкових образів і мотивів. При цьому початок історії Берти – її блукання в лісі і горах – не дуже схоже на казку, воно досить реалістичне.

Самотність, страх Берти перед незнайомою, чужою місцевістю, викликані цілком природними причинами. Загроза, яка походить від цього чужого для героїні світу, заснована не на присутності у ньому фольклорно-казкових істот, героїв-антагоністів. Вона виходить від самої природи та пов'язана з внутрішніми відчуттями і сприйняттям Берти (вже саме слово «гори» викликає у неї страх), що не властиво фольклорній казці [8, с. 74]. Проте, в цьому епізоді можна виділити і фольклорно-казкову основу.

Зустріч (найважливіший казковий мотив) Берти і дивної Старої у чорному вносить зміни

у характер зображуваних подій. З цього моменту героїня Л. Тіка опиняється в особливій, казковій дійсності. Стара, лісова хатина, чарівна пташка, собачка, яка виконує волю Берти, виступають явними атрибутами фольклорної казки. Тим не менш героїня наполягає на достовірності всієї історії («підтвердженням» цього є, вкрадене у Старої дорогецінне каміння, яким володіють Екберт і Берта). Перш ніж почати свою дивну розповідь, Берта попереджає слухачів про те, щоб вони не сприймали її як казку. Такий зачин вказує на незвичайність, екстраординарність подій і в той же час з самого початку готує до їхньої оцінки з позиції «реальної дійсності» (погляди читача та героя на «реальне» і «чудове» збігаються). Проте побачене і пережите Бертою настільки сильно впливає на її свідомість, що вона у певний момент не знає, що відбувається уві сні, а що наяву. «Чудесна суміш» («ein wunderbares Gemisch») ірреального і звичного у «Білявому Екберті» безпосередньо пов'язане з публікацією Л. Тіка, яка присвячена розгляду аналогії між сном і поетичною творчістю. У сні дивне, чудове здається звичайним і природним. У творі казкар моделює ситуації, коли «звичайне, буденне життя можна розглядати як казку і точно так само сприймати пречудове як найбуденніше» [1, с. 30].

На відміну від героя фольклорної казки героїня Л. Тіка одночасно зачарована і «наполовину оглушена» («halb betäubt»). Однак, поступово Берта починає ставитися до «чудесного» як до чогось само собою зрозумілого. Її сприйняття навколишньої дійсності перестає дисонувати із загальною чарівно-казковою атмосферою. «Казковий» характер мають час: «вічний», ув'язнений в низці повторюваних подій, і простір «лісового усамітнення»: навмисно умовний, підкреслено відмежований від «реального» світу. Вживаючись у казковий час-простір, у майже казкову героїню перетворюється маленька Берта, яка не бажає жодних змін протягом символічних шести років (число 6 означає рівновагу, гармонію). Подальші її дії досить легко вкладаються у звичну фольклорно-казкову схему: викрадення чарівної пташки, втеча з лісової хатини, повернення в «реальний» простір людей, вдалий шлюб. Однак драматично-психологічний підтекст зовні щасливої розв'язки (страх розплати за здійснене, внутрішня самотність) перетворює весь «казковий» фрагмент на антиказку, що, в якійсь мірі, підтверджує «реальність» того, що сталося. Після повернення у «реальний» світ відношення Берти до «чудесного» знову стає антиказковим. Тепер це позиція «зі знаком мінус»: страх, неприйняття «чужорідного-чудесного» (вбивство Бертою чарівної пташки), тоді як наслідком попередньої реакції героїні (цікавість, здивування/потрясіння) було повне прийняття «дивного-чудесного» [5, с. 387].

Знаковим у творі є момент, коли друг Екберта Вальтер, подякувавши за цікаву розповідь, раптом називає ім'я собачки, яке забула Берта. Цей епізод вносить у розповідь щось зловісне і незрозуміле. Оскільки саме ім'я «Strohman» є зверненням до минулого (передбачається, що лише Берта і Стара могли його знати), назва імені позначає в тексті те місце, коли минуле вривається у теперішнє, а справжнє життя здається

якоюсь дивною казкою. З цього переломного моменту темп оповіді ущільнюється, перебіг подій прискорюється, а в кінці стає зовсім хаотичним і незвичним для логічного розвитку подій. Розповідь ведеться від третьої особи, але при цьому носить суб'єктивний характер. Події подаються крізь призму сприйняття Екберта, який не може розібратися у «загадках», чи то він марить, чи то його минуле тільки привиділося йому уві сні, настільки «чудесне» зливається у його свідомості зі «звичайним» [4, с. 413].

В ірраціональному чудесному романтики бачили той «рідний світ, який всюди і ніде» (Новаліс). У казках Л. Тіка «сфера чудесного протиставляється емпіричній реальності, де царює «істина розуму». З цієї точки зору «чудесне» є тотожне поняттю «казкове» у тому сенсі, який вкладали у термін «казка» романтики: «і справді казкові мотиви, і інтонації, і всі таємничі і надприродні явища і події, лише б все це було не схоже на повсякденне життя, протилежне йому». Заключний епізод – зустріч Екберта зі Старою, пісня чарівної пташки, гавкіт собаки – повертає розповідь до початкового моменту зустрічі з прекрасним. Історія Екберта включає у себе історію Берти, демонструючи ілюзорність руху в часі і просторі [3, с. 27].

Мотив смерті, що виникає у кінці твору, наближає романтичну казку Л. Тіка до «готичної новели». Поряд з цим, у зв'язку з відсутністю чіткого розмежування між «казковим» і «чудесним» у літературознавстві, під терміном «чудесне» можна розуміти лише традиційні казкові мотиви та інтонації. Вказуючи на епізодичність у «Білявому Екберті» «чудесного» (у вузькому сенсі), німецькі дослідники протиставляють його «фантастичному». Необхідною умовою останнього, на їхню думку, є незвичайні, надприродні події, які супроводжують «страх» і «жах». За цією термінологією, «фантастичне» є наслідком зради «чудесному» центральної частини тексту («казковий» фрагмент), яка символізує гармонію, єдність людини і природи [6, 40]. Божевілля Екберта у заключній частині тексту сприймається як результат зіткнення зі світом надприродного, підсумок його руйнівного, страхітливого впливу на людський розум. Однак, божевілля героя можна розглядати і як пояснення, причину того, що відбувається: спотворене сприйняття «реальності» насправді викликане хворою свідомістю Екберта.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, двоїстість трактування подій, наявність вставного оповідання, сюжетна інверсія свідчать про складність структури романтичної казки Л. Тіка. «Чудесна суміш»: переплітання реального і ірреального начал є основою авторського методу і стилю та має визначальне значення для побудови сюжету, а також характеристики часу і простору у творі. Злиття двох сфер – реального та ірреального – у завершальній частині тексту демонструє ілюзорність руху в часі і просторі, породжуючи особливий «фантастичний», «жахливий» ефект. Реальність та авторська фантазія, наявність фольклорно-казкових ознак у «Білявому Екберті» обумовлюють жанрову своєрідність тексту, метафорично виражають діалектичну єдність світу, так як це розуміли ранні романтики.

Казки літератури романтизму, а зокрема Людвіга Тіка – це своєрідний ансамбль жанрових форм, які зливаються в одному творі. Такий унісон дав змогу автору з усією повнотою мистецької думки розкрити найголовніші аспекти

життя тогочасної Німеччини і втілити їх у такому безневинному і по-дитячому привабливому жанрі – казці. Перспективним у подальшому вбачаємо вивчення і аналіз жанрових особливостей пізніх творів Л. Тіка.

Список літератури:

1. Бент М. И. Немецкая романтическая новелла: Генезис, эволюция, типология. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та. – 1987. – 120 с.
2. Берковский Н. Я. Романтизм в Германии / Н. Я. Берковский – Ленинград. – 1969. – 245 с.
3. Дмитриев А. С. Теория западноевропейского романтизма // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. А. С. Дмитриев – Москва: Изд-во МГУ, 1980. – С. 5-43.
4. Жизнь летит через край. Сказки и истории немецких романтиков (Л. Тик, Е. Гофман, и др.) – Москва: Правда, 1991. – 716 с.
5. Карельский А. В. От героя к человеку: Два века западноевропейской литературы / А. В. Карельский – Москва, 1990. – 538 с.
6. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки / М. Н. Липовецкий. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1992. – 183 с.
7. Лупанова І. П. Сучасна літературна казка і її критики (нотатки фольклориста) // Проблеми дитячої літератури / І. П. Лупанова – Петрозаводськ, 1981. – С. 3-39.
8. Неелов Є. М. Казка, фантастика, сучасність / Є. М. Неелов. – Петрозаводськ: Карелія, 1987. – 126 с.
9. Paulin R. Ludwig Tieck: A Literary Biography. – Oxford: Clarendon press, 1986. – 434 p.
10. Ribbat E. Ludwig Tieck: Studien zur Konzeption und Praxis romantischer Poesie. – Berlin, 1978. – 290 S.
11. Tieck L. Schriften in 12 Bänden / Band 6: Phantasmus. – Frankfurt am Main, 1985. – 1524 S.
12. Weisser O. Ludwig Tieck als Kritiker des Dramas und Theaters. – Darmstadt, 1928. – 75 S.

Левицкая Л.Я.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЖАНРОВЫЕ ТА СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ ЛЮДВИГА ТИКА «БЕЛОКУРЫЙ ЕКБЕРТ» (1797)

Аннотация

В статье сделана попытка исследовать структурные особенности жанра романтической сказки Людвиг Тика «Белокурый Экберт»; выявляются характерные черты авторского метода и стиля в контексте йенского романтизма. Доказано, что сказка «Белокурый Экберт» – это своеобразный ансамбль жанровых форм, которые соединяются в одном произведении.

Ключевые слова: Людвиг Тик, сказка, романтическая сказка, стиль, тема, идея, жанровое своеобразие, особенности.

Levytska L.Ya.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE GENRE AND STYLISTIC FEATURES OF THE ROMANTIC TALE OF LUDVIG TIECK «BLOND ECKBERT» (1797)

Summary

The article focuses on the analysis of the genre of fairy tales in the literature of German romanticism on the materials of the romantic tale «Blond Eckbert» written by Ludvig Tieck. It examines the genre structure properties in the tale and determines characteristic features of the author's method and style in the context of Jena Romanticism. It is proved that the tale is a unique ensemble of genre forms, which merge into a single work.

Keywords: Ludvig Tieck, fairy tale, romantic tale, style, theme, idea, genre originality.

УДК 811.161.2'367.625

АКЦЕНТНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЕСЛІВ ТРЕТЬОГО СТРУКТУРНОГО КЛАСУ ІЗ СУФІКСОМ -А- (-Я-) У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ІВАНА ФРАНКА

Легка Л.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано акцентуаційні особливості суфіксальних та префіксально-суфіксальних дієслів третього структурного класу (з тематичним суфіксом -а- (-я-) у поезії Івана Франка, які представлені чотирма акцентними типами: кореневим, суфіксальним, суфіксально-кореневим та суфіксально-флексійним. **Ключові слова:** наголошування, акцентний тип, акцентна норма, варіантний наголос, дієслова.

Постановка проблеми. Одним із засобів українського віршування виступає наголос, бо він є елементом ритмічної організації вірша, виконує важливу роль у формуванні ритмомелодики, стилістичної довершеності. Поетичне мовлення має свою специфіку, позаяк у ньому зберігаються загальні тенденції літературної мови та відображено індивідуальні риси поетично-мовленнєвої практики письменника. Показово у плані акцентуаційного дослідження є поезія Івана Франка, про яку сам письменник говорить так: «у своїй конечній цілі поезія сходиться з молитвою, підносить душу над буденну дійсність, робить нас іншим чоловіком, ліпшим, ніж звичайно, побільшує в серці запас доброго чуття, любові і замилювання до правди» [10, т. 41, 526].

Франкознавство має значні здобутки, проте питання, що стосуються мовностилістичних особливостей поетичних текстів не повністю ще з'ясовані. Акцентний розвиток слів та їхніх граматичних форм, представлений у поетичному мовленні Івана Франка є важливим джерелом дослідження системи наголосу сучасної української літературної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні закони й тенденції наголошення слів у сучасній українській літературній мові визначені в працях В. Складенка та В. Винницького. Акцентну характеристику слів на матеріалі поетичного мовлення досліджували В. Винницький, Р. Міджин, А. Зинякова, Т. Оніщук, О. Рязанова, М. Сачко, Л. Легка. Мовностилістичні особливості творів Івана Франка, зокрема наголошування, є мало дослідженими. Питання наголошування дієслів були предметом дослідження таких українських лінгвістів як І. Огієнко, Л. Булаховський, В. Складенко, З. Веселовська, В. Винницький, В. Задорожний, В. Русанівський, К. Іваночко, Г. Кобиринка, О. Пономаренко.

Поетичні твори Івана Франка становлять багатий і цікавий матеріал для дослідження та вивчення, бо в них значною мірою репрезентоване і літературне, і діалектне наголошування лексем.

Мета дослідження – проаналізувати особливості акцентуації дієслів III структурного класу із суфіксами -а- (-я-) у поезії Івана Франка.

Матеріал для дослідження вибрано із поетичних творів Івана Франка: Іван Франко. Зібрання творів: У п'ятдесяти томах. – К., Наук. думка, 1976 (Томи 1, 2, 3, 5, 6, 7). Приклади взято з поетичних текстів, наголоси визначено за ритмічною будовою. Римськими цифрами позначено том, арабськими – сторінку. Акцентні типи по-

значено великими літерами наголошених морфем – кореневий (К), суфіксальний (С), флексійний (Ф). Акцентуаційний аналіз здійснено на основі структурного поділу дієслівних основ, поданого В. Винницьким [3, с. 312-389].

Виклад основного матеріалу. З префіксальним акцентуванням акцентний тип II у поезії Івана Франка функціонує невелика кількість префіксально-суфіксальних дієслів доконаного виду, мотивованих суфіксальними (безпрефіксними) дієсловами із суфіксом -а- (-я-): *вибити, видати, видужати, видержати, визнати, випрямити* – Знов *випрямить* духу нового, нове ще ярмо до старого (І, 234); *вислухати, висьорбати, вислати, виссати, вистаратися* – Що в уряді *вистаратися* треба (ІІІ, 22). У поезії засвідчено дієслова, які належать до різних акцентних типів, і в них наголос виконує форморозрізнявальну функцію, наприклад: *викликати, викликати* – Так удар кресала іскру *викликає* із кременя (ІІІ, 66); *вирватися, віскубати, виплакати, вічерпати*.

Кореневе наголошування дієслів із суфіксом -а- (-я-). Акцентний тип К поширений в українській мові. Він характеризується нерухомим кореневим наголосом в особових формах однини і множини. До цього типу належить низка дієслів як суфіксальних, так і префіксально-суфіксальних з інфінітивною основою на -а- (-я-): частина трискладових і деякі чотирискладові дієслова, що мають суфікси -аю- (-яю-), -ає- (-яє-) в основі теперішнього часу. У поезії Івана Франка засвідчені такі вербативи кореневого акцентного типу: *балакати, бігати, білгати, блимати, блискати* – Не *гримають* мушкетери, Не *блискають* шаблі (ІІІ, 327); *бризкати, брязкати* – чути співи голосні, *брязкають* чарки блискучі (ІІІ, 42); *бухати* – І мов пожежа *бухав* гнів, з їх рухів і очей, і слів (ІІ, 56); *віяти, розвіятись, зв'ятись* – Коли в тій бурі *звіялись* атомів міради (ІІІ, 189); *гратися, гримати, грюкати, загрюкати, двигати* – Розпливітеса росов, вас не *двигав* я з собов (ІІ, 291); У Словарі української мови за ред. Б. Грінченка, а також у Малорусько-німецькому словарі це дієслово подане з варіантним наголосом – кореневим і суфіксальним *двигати* [Желех.: 173], Українська літературна вимова і наголос реєструє названу лексему з накореневим наголосом – *двигати* [УЛВН, 150], Словник наголосів М. Погрібного, Орфографічний словник української мови 1994, Складні випадки наголошування С. Головащука цієї лексеми не фіксують. *Дихати* – І так безвладне ледве *дише* тіло, працює живо мисль, іде все далі сміло (ІІ, 299); *діяти, дужчати, дмухати, думати* – Про по-

стійне і величне *думай* тут, душе моя (ІІІ, 60); *дряпати*, *доглупатися*, *здуржати*, *подужжати*, *здибати*, *здибатися* – Повірни́ка старого здибл_ю й друга, (ІІІ, 111); *капати*, *кашляти*, *каятися*, *кевкати* – Два орли на пальмі посідали, *кевкали*, мов спільне щось гадали (VІІ, 68); *кланятися* – Ми *кланя́ємся* Богу, що створив і небо й землю, нас не уморив (VІ, 142); *кликати*, *покликати*. З варіантним наголошуванням засвідчене дієслово *кидати*, характерне тодішній нормі. *Кидати* – Не *кидай* рідні, сину мій дорогий (ІІІ, 317) *кидати* – То сюди, то туди, то вгору, то в долину їх бурхливі хвилі припадку *кидають* (VІ, 365); *кланятися*, *кликати*, *коротати*, *краяти*, *крятати*, *закрякати* – Ти знов літаєш надо мною галко, і *крятеш* горя пісню монотонну (ІІІ, 152); *лапати*, *лаяти* – Блаженний муж, кого за теє *лають* (ІІІ, 140); *маяти* – Край шляху смокви листям *мають* (ІІІ, 362); *міряти* – Сей край багатий, оком не зуймеш, ніхто ще там ланцем не *міряв* теж (ІІ, 264); *мріяти*, *надіятися* – Тому *надіюсь*, знов ще покличу́ть тебе (VІ, 365); *нездужати*, *нюхати*, *обідати*, *охати*, *падати*, *патякати* – Сказати правди ліпше, ніж *патяка́ть* (VІ, 478); *плавати*, *плакати*, *плюскатися*, *повзати*, *подобатися*, *поратися*, *плигати*, *радити*, *різати*, *рухатися*, *сипати*, *всипати* – Даремно, піс-не! Тихо будь! Не *сип* ще мук до мук (ІІ, 169); *сіпати*, *скупати*, *слухати*, *сликати*, *стукати*, *сіяти* – Ти *сіяв* би слова потіхи і принукки, Мов теплий дощ на спраглі ниви й луки (ІІІ, 178), *сяяти* – Нехай там радість *сяє*, Най сміх лунає (ІІІ, 169); Інше звіздам, що на небі *сяють* (ІІІ, 199); *такати*, *тріскати* – Знов *тріскає* хвиля пісень, язиками блисне огонь (ІІ, 122); *фукати*, *хлипати*, *ховзатися* – Пестош і смерть моя, *ховзаю́сь* тривожно я (ІІІ, 65); *хухати* – *Хухають* вони і *шепчуть*, *крають*, *латають* і *ліплять* (І, 97); *цвєнькати* – ...мов та синиця *цвєнькає*, *пищить*, *вищить* (ІІІ, 29); *цвірінкати*, *цмокати* – Тут війт робив громадські суди, а жид лиш *цмокав* залюбки (ІІ, 19); *чалапати* – То як вроздріб *чалапали*, їх римляни *пришлани*, що ні сісти, ані встати (VІ, 426); *числити*, *шарпати*, *ширцати* – Такі розкішні пахощі, що груди аж *ширцали* і дух у тілі ріс (ІІІ, 163); *шпортати*, *штуркати* – Мов круки, жертву *отривають*, то *штуркають*, то *підіймають* (ІІ, 70); *щупати* – Лук взяв, руками пильно *щупав* (І, 291).

Наголошування дієслів акцентного типу С. Дієслова акцентного типу С характеризуються нерухоми наголосом на суфіксі основи в усіх особових формах однини й множини. Це найчисельніший акцентний тип дієслів із суфіксом -а- (-я-) в українській мові, широко репрезентований у поетичних творах Івана Франка. До нього належать низка дво-, три- і чотирискладових дієслів з інфінітивною основою на -а- (-я-) і суфіксами -аю- (-яю-), -ає- (-яє-) в основі теперішнього часу: *бажати* – Я не скінчу тебе, моя убога пісню, в котру *бажав* я серце перелить (ІІІ, 32); *балакати*, *бгати* – «Агій, – почнуть естетики кричати, вони давай її в сонети *бгати*» (І, 155); *благати*, *блукати*, *борикатися* – Поки там він *борикався* і з хвилями *спотикався*, аж став на сухій землі (VІ, 435); *буяти*, *вагатися*, *вбивати* – *Вбивали* мало їх, а більшу часть *хапали* (VІІ, 243); *вважати*, *вглядати*, *вгризатися*, *вдаряти*, *величати*, *величатися* – Неначе правдою самою, я *величався* все тобою! (І, 86); *вертати*,

верстати, *вигасати*, *викладати*, *вилізати*, *випускати*, *виринати* – Каміння грюк в душі мені *лунає*, з душі ж луна та співом *виринає* (І, 143); *виробляти* – Таке-то *виробляють* кожний день, не мучені ніким, самі собі мук додають, (VІ, 16); *виристати*, *виряджати*, *висихати*, *виступати*, *витати* – Пречудний спокою, *витай* надо мною, святою рукою прогонюй мій жаль (І, 44); *виявляти*, *відбирати* – А в вас *підноситься* рука у бідних тих, верети *відбирають* за жмільку бур'яну (ІІІ, 37); *відкладати*, *відмовляти*, *відчиняти* – Засвідчений діалектизм *отвирати* – І рамена сильні в безмір *отвирає* (ІІІ, 298); *вінчати*, *увінчати*, *вітати*, *завітати*, *привітати*, *привітатися* – Бо великий день *вітаєм*, він *заблисне* над сим краєм (ІІІ, 296); *вкладати* – Й ти в свою пісню, співа-че, *вкладай* біль свій і щастя, й життя їй віддай (І, 76); *влучати*, *вмирати*, *воскресати* – *Літають*, *вмирають* і *воскресать*, в огні стояти й не горіти (І, 305); *всміхатися*, *втікати* – І враз я *здере-вів* і *стрепенуся*, *втікаю* бажав, та не *поворох-нувся* (ІІ, 135), *втішатися* – Котрої розцвітом *втішався* я, що й досі п'яна ним душа моя (ІІ, 135), *втинати* – Як добрі щепи *садівник плекає*, так, що всі зайві парості *втинає* (ІІ, 189); *втихати*, *втрачати*, *гадати*. З авторським наголосом ужи-те дієслово *глаголати*: *Слухаймо*, що депутати бу-дуть в раді *глаголати* (ІІІ, 241); *горлати* – Та люд став *горлати* по ім'ю Помпея *називати* (VІ, 248); *грати* – Ринви *грають*, шибби *плачуть*, утишиться не *хотять* (ІІІ, 7); *гукати*, *гуляти*, *довбати*, *дожджати*, *докоряти*, *доторкатися*, *дрімати*, *жадати* – Всіх сил, всіх дум, чуття, *стрем-ління* людини *жадає*, їх *вичерпує* до дна (ІІІ, 16); *забавляти*, *задишатися*, *зазирати*, *зайжджати*, *замикати* – Він з богом *хоче воювати*, він *цер-ков* сміє *замикати* (ІІ, 56), *замииляти* – Почав Ігор лихо *замииляти*, як би більшу данину *діста-ти* (VІ, 87); *замічати* – Болющий хрип глухий *лу-нає*, пан свище, мов не *замічає* (ІІ, 82), *зарікатися*, *запрягати*, *засліпляти*, *заставляти* – Геї, хто на світі *крапцу* долю має, *святу* землю в бан-ку *заставляє* (І, 102); *застидатися*, *застилати*, *зхиляти* – Давати дари, правом *заххиляти*, *обо-ронять* мечем і кріпким луком (І, 309); *збиратися*, *ближатися*, *звертатися*, *зволікати*, *згадати*, *згуцатися*, *здирати*, *здіймати*, *знати* – І кож-дий з нас те *знав*, що слави нам не буде, що аж тоді *підуть* по сій дорозі люди (І, 66); *зневажати*, *зустрічати*, *карати*, *кінчати*, *клякати*, *конати*, *кохати* – Все, що я *кохав* безмежно і що *зрадило* мене (ІІІ, 37); *купатися* – Так най же *купається* нині в вині *побіда* могого народу (ІІІ, 323); *ламати* – Силу *рукам* дай, щоб *пута ламати*, ясність *дум-кам* – в *серце* кривди *влучати* (І, 28), *лунати* – І *пісня лунає* від краю до краю, тут *пана* немає, немає й *рабів* (І, 45). Наголос виступає смислороз-різнявачем семантики дієслів *лупати* – *лупати*. З наголосом на корені має значення «кліпати», а з суфіксальним – «колоти, відколювати»: *Лупай-те* сю скалу! Нехай ні жар, ні холод Не *спинить* вас! *лупатися*, – І *стогне*, і *приска*, й *клекоче* вода, *лупається* берег і в воду *спада* (ІІІ, 311); *лишати*, *лякати*, *манджати* – Була *десята*. Люд по ву-лицях *плотився*, до своїх діл *давн*о *усяк манджав* (ІІІ, 329); *махати*, *минати*, *моргати*, *набирати* – А хоч *мовчали*, меч *острили*, в *молитві* *набирали* сили (ІІІ, 301); *навчати*, *надихати* – Оскільки

надихає нас усіх Святого духа милосердя, (I, 183); **називати, нападати, наповняти, нарікати, наряджати, оберігати, обіймати** – Безмір обіймай душею (III, 181); **обіймати, приобіймати, обійматися, облегиатися** – Всякий довіз і всякі обмінні торги крайового й чужого добра облегиають (VI, 385); **одягатися, оглядатися, озиратися, оминати, осідлати, оповідати, повідати** – «Отам йому будучину», – віщун повідає (VI, 370), **палати, пам'ятати, пеняти** – Раз якось на нього за щось я пеняв, а він в руках шкіру воловую мняв (VI, 162); **питати, пишатися. пізнати, поважати, позирати, платати** – Сій радощі, плекай любовні мрії (III, 127). З авторським наголосом засвідчений діалектизм **полапати**: На мою думку, їх треба **полапати**, З них публічно злого духа **ізгнати** (III, 232); **помічати, потурати, починати, проклинати, прощати, прощатися** – Всім прощай – і прощення доступиш (III, 192); **пручатися, пускати, пхати** – Люблю я свій язик, та хто'го «**коверзає**», де можна, там якісь прівінц'ялізми **пхає** (I, 304), **рівняти** – Борітеся! Терпіть! По всій землі, **рівняйте** стежку правді! (I, 58); **ридати** – Сила родиться й завзяття, не **ридає**, а здобувати (I, 24); **розмовляти**. Форморозрізнювачем виступає наголос у дієслові **розсипати**: я **розсипав** свій жал, губив свій сум (III, 26); **рубати світати** – Встань, о глян, вже ніч **минає**! Встань, о глян, вже день **світає**! (III, 296); **складати, спасати, сподіватися** – Та через зв'язок з ним **сподівався**, він **відискати** давню власть свою (VI, 271); **сповіщати** – Послухайте, що я вас **сповіщаю**, і не питайте ви мене, хто я (I, 322); **споминати** – То все щиро, а не **здурю**, ім'я боже **споминав** (I, 403); **справляти** – Дрогобич бал **справляє** (III, 248); **спіткати** (у значенні трапитися) – А напереді смерть тебе **спіткає** (III, 169); **старати, старатися, страждати, стинати, стискати, стріляти** – Гарна дівчино, пахучая квітко! Оком і словом **стріляєш** ти мітко (I, 94); **стрічати** – В житті мов на шляху **лиш** сотні **стрічаєш**, та в поспіху їх **безугасно** **лишаєш** (I, 61); **ступати, тікати, тривати, тримати, тручати, уважати, увеселяти, ударяти, удирати** (в значенні тікати) – Мов **сполошені** **ворони**, через борозди й **загони** на високі **удирають** (VI, 223); **умирати, уникати, упадати** – Мов під **хрестом**, **отсе** під ним я **упадаю**, з батьківської руки твоєї **допиваю** (II, 183); **уплітати** – Сіла **мовчки**, не **питає**, **соломаху** **уплітає** (I, 132); **упоминати, усміхатися, утішати, хапати, хитатися** – Та **тумани** **хитаються**, **понад селом** **згуцаються** (III, 41), **цуратися, чвалати, чекати** – Мільйони **чекають** **щасливої зміни**, ті **хмари** **плідної** **будущини** **тіни** (I, 26) **читати, шкандибати, шмагати, штовхати, шпурляти, шукати, являтися** – **Являться** **будуть** **світлим** **боком...** (I, 166).

У поезії Івана Франка засвідчені **дієслова акцентного типу СК**, які мають наголос на суфіксі основи в інфінітиві; у 1-ій особі однини теперішнього часу і в наказовому способі – на суфіксі класу основи, який виконує роль флексії, а в інших особових формах однини й множини теперішнього часу – на корені. У минулому й майбутньому часі виступає суфіксальна акцентуація. Цей тип охоплює більшість дієслів з інфінітивною основою на -а-(-я-) і суфіксами -у- (-ю-), -е- (-є-) в основі теперішнього часу: **брежати** – Злотий **пес** на сонці **бреже** (I, 358); **в'язати** – Віз **пере-**

вернеш, **сніп** **зле зв'яжеш** (II, 13); **казати** – Що **вже й казат**, цікаві то **часи**! (I, 206). Дієслівна форма 1-ої особи однини **кажу** у поезії Івана Франка має варіантне наголошення на закінченні та на корені. Рухомість наголосу в дієсловах цього акцентного типу була відома ще в давньоруській мові. Потім у говорах української мови по різному наголошуються словоформи 1-ої особи однини теперішнього часу. У південно-східних діалектах закріплюється флексійне акцентування, а в південно-західних установлюється кореневий (парокситонний) наголос. Така диференціація починається з другої половини XVIII ст. [4, с. 282]. В. Винницький доводить, що «західноукраїнська дієслівна парокситонеза постійно конкурує з літературним наголошуванням. Вона має досить широкий арсенал, виходить за межі південно-західного регіону, стабільна у народно-розмовному мовленні, не уніфікується з літературним акцентуванням і постійно пробиває дорогу до літературного вжитку. Тому з погляду сучасної норми рекомендованим, звичайно, слід вважати флексійне наголошування дієслівних форм цього типу (кажу, пишу, роблю і под.), а як можливе (розмовне) – парокситонне акцентування: **кажу, пишу, роблю і под.**». І такі акцентні варіанти варто було б засвідчувати у найновіших українських словниках» [3, с. 383]. **Клепати, кресати, лизати, орати** – Сумує він, з тужливим співом **оре** (I, 60); **позволяти** – **Позволь** же нам **пограбувати** його (VI, 132); **свистати, скакати, стогнати, чесати, топтати** – Якого **мужа** в мні **вони** **ночами** **топчуть** (VII, 326); **шептати** – Лиш **думка** **шепче** **стиха** (III, 8); **щербатати** – Ще **щербече** у садочку **соловій** (I, 30). До СК акцентного типу також належать дієслова з інфінітивною основою на -а- (-я-) і суфіксами -у- (-ю-), -е- (-є-) в основі теперішнього часу, в яких перед -а- виступають суфікси -от-, -т-; **буркотати, воркотати, реготати, зареготатися, затріпотати, фуркотати** – Як **птахи** з **гнізд** **сполохані** **фуркочуть** (I, 79); **цвіркотати** – **Вже й ластівка** про **працю** **крізь цвіркоче** (III, 330), **хлюпотати** – А **внизу** **тут** **б'єсь** о **скали**, і **хлюпочеться**, **й реве** (III, 59).

Дієслів акцентного типу СФ у поетичному мовленні Івана Франка засвідчено порівняно небагато. Акцентний тип СФ має наголос на суфіксі основи в інфінітиві, минулому й майбутньому часі і на флексії (суфіксі класу основи) – у теперішньому часі і наказовому способі. До цього акцентного типу належать переважно дієслова з однокладовою інфінітивною основою на -а- і суфіксами -у- (-ю-), -е- (-є-) в основі теперішнього часу: **брати, братися, взяти, гнатися, драти** – **Готові** з **друга**, **брата** **шкуру** **драти** (I, 161), **зідрати** – Ні **грошову** **пеню** **зідрати** (VII, 209); **жати** – На **серп**, щоб **жито** **жат**, **життя** **основу** (I, 150); **ждати** – До **весни** **ще** **довго** **ждати** (I, 126), **звати** – Мільйони **зв'є** з **собою** (I, 22); **зватися** – Як **той**, хто **щирим** **патріотом** **зветься** (I, 102), **метати, метатись** – Я **мечусь** **мов** **божевілля** (I, 221); **мчати, почати, зачати, рватися, слати** – А до **римлян** **шлють** **по** **сланців** (VII, 176), **шліть** – І **сю** **ніч** до **Львова** **шліть** (II, 80); **ссати, ткати**. Аналізований акцентний тип характеризується суфіксальним наголосом основи в інфінітиві і в усіх інших осо-

бових формах, крім словформ однини та множини теперішнього часу і наказового способу, де виступає флексійне (на суфіксі класу основи) наголошування. До цього типу належать усі дієслова з інфінітивною основою на -а- та суфіксами -у- (-а-/-и-) в основі теперішнього часу: **блищати** – В ній, мов в свічаді, личко місяця **блищить** (I, 143), **бряжчати** – Невольничі пута **бряжчать** (II, 286); **бурчати** – **Бурчать** черева голодні (VII, 419), **верещати, ричати, пицати, держати** – Аби ж у всім краю порядок **держати** (VI, 29). Дієслово **держати** має варіантне наголошування у формах однини та множини теперішнього часу, але в інфінітиві виступає лише з суфіксальним наголошуванням. У лексикографічних працях кінця XIX – початку XX ст. ці дієслова подано із флексійним наголошуванням у словформах теперішнього часу, а в поезії цієї доби, як зауважує В. Винницький, вони відзначені з варіантною акцентуацією [3, с. 386-387]: **держатися** – Ввік **держитися** предків віри (I, 375), **держався** – **Поважно він держався** (II, 30); **дрижати, дренчати, журчати** – Вдалі **потік журчить** (II, 296); **кричати, лежати** – **Лежить** до вас великий поклик (VII, 255), **мовчати** – Народна мисль **мовчить** німа (II, 17); **мчати, м'явчати** – Вже Герсон став, неначе кіт **м'явчати** (I, 154); **пицати** – Мов котята десь **пицати** (I, 248); **сичати, спати, тріщати** – І **сверчки** в травах **тріщать** (II, 140); **шкварчати** – Хай там чорт у ній **шкварчить** (I, 40).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У поетичних творах Івана Франка простежуються особливості, закономірності й тенденції наголошування дієслів. Суфіксальні та префіксально-суфіксальні дієслова із суфіксом -а- (-я-), які виступають у поетичних творах Івана Франка утворюють чотири акцентних

типи: **К, С, СК, СФ**. Акцентний тип **С** найбільш кількісно представлений у поетичному мовленні Івана Франка дієсловами із суфіксами **-а- (-я-)**, що налічує більше ста п'ятдесяти зафіксованих нами в поетичних текстах одиниць. Акцентні варіанти зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками і є наслідком еволюційних змін в системі наголосу дієслів та їх функціонування. Суфіксальне наголошування дієслів у поезії Івана Франка в основному відповідає літературній нормі. Чисельним є акцентний тип **К** суфіксальних дієслів, наголошування дієслів цього типу в основному збігається з літературною нормою сучасної української мови. У поезії Івана Франка акцентною стабільністю характеризуються дієслова типу **СК**, що мають наголос на суфіксі основи інфінітива, а в 1-ій особі однини теперішнього часу і в наказовому способі – на суфіксі класу основи, який виконує роль флексії. Цей тип охоплює дієслова з наголошеними суфіксами в основі інфінітива -а-, (-я-) і суфіксами -у-(-ю-), -е-(-є-); з інфінітивною основою на -а-(-я-) у яких перед -а- виступають суфікси -от-, -т-. Акцентний тип **СФ** включає дієслова із суфіксами -а- (-я-), які характеризуються суфіксальним наголосом основи в інфінітиві і в усіх інших особових формах, крім словформ однини та множини теперішнього часу і наказового способу, де виступає флексійне (на суфіксі класу основи) наголошування. Отже, у поезії Івана Франка більшість дієслів уживається з наголосом, який збігається з тогочасною і сучасною нормами. Проте поет інколи відходив від такого наголошування і вживав діалектний (парокситонний) наголос. Акцентні варіанти, що функціонують у поезії, відповідають тодішньому і нинішньому наголошуванню, хоча не завжди з погляду сучасного мають однаковий рекомендований і прийнятний наголос.

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. Українська акцентна система: становлення, розвиток / В. М. Винницький. – Львів: Біблос, 2002. – 578 с.
4. Винницький В. М. Акцентуаційні етюди / В. М. Винницький. – Жовква: Місіонер, 2004. – 282 с.
5. Винницький В. М. Функційне навантаження українського наголосу: монографія / В. М. Винницький. – Львів: ДП ВД Укрпол, 2010. – 376 с.
6. Задорожний В. Б. Про причину постійної наголошуваності префікса -ви- в дієсловах доконаного виду / В. Б. Задорожний // Мовознавство. – 2003. – № 4. – С. 66-75.
7. Легка Л. І. Акцентна система дієслів у поетичних творах Лесі Українки (у порівнянні з тогочасною та сучасною нормами): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Л. І. Легка – Київ, 2016. – 20 с.
8. Скляренко В. Г. З історії акцентуації неозначеної форми дієслів української мови / В. Г. Скляренко // Мовознавство. – 1988. – № 2. – С. 38-44.
9. Скляренко В. Г. Праслов'янська акцентуація / Скляренко В. Г. – К., 1998.
10. Русанівський В. М. Структура українського дієслова, Київ: Наукова думка, 1971. – 314 с.
11. Франко І. Я. Зібрання творів: у 50 т. – К., 1986-1980.

Легка Л.И.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

АКЦЕНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛОВ ТРЕТЬЕГО СТРУКТУРНОГО КЛАССА ИЗ СУФФИКСОМ -А-(-Я-) В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИВАНА ФРАНКО

Аннотация

В статье проанализированы акцентуационные особенности суффиксальных и префиксально-суффиксальных глаголов третьего структурного класса с суффиксом -а- (-я-) в поэтических произведениях Ивана Франко. По морфемной структуре и с помощью ударения выделены акцентные типы. Установлено, что рассматриваемые глаголы с суффиксом -а- (-я-) принадлежат к 4 акцентным типам: К, С, СК, СФ. В основном они соответствуют современной акцентной норме.

Ключевые слова: ударение, акцентный тип, акцент, норма, вариантное ударение, глаголы.

Lehka L.I.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ACCENT CHARACTERISTICS OF THE VERBS OF THE THIRD STRUCTURAL CLASS WITH THE SUFFIX -A- (-Я-) IN IVAN FRANKO'S POETRY

Summary

The article analyzes the accentuative features of the suffix and prefix-suffix verbs of the third structural class with the suffix -a-(-я-) in the poetic works of Ivan Franko. According to the morphemic structure and the stress, the accent types have been determined. It has been defined that analyzed verbs with the suffix -a-(-я-) belong to 4 accent types: K, C, CK, CF. Basically, they correspond to the modern accent norm.

Keywords: stress, accent type, accent, norm, variant stress, verbs.

УДК 821-3.09(092)(=162.1=112.2)

МІФОЛОГІЗАЦІЯ МІСТА У ТВОРАХ БРУНО ШУЛЬЦА ТА ФРАНЦА КАФКИ

Лопушанський В.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена висвітленню проблеми міфологізації міста у творах Бруно Шульца та Франца Кафки. Розкривається біографічний і культурно-історичний контекст міфологізації міст у прозі двох письменників. Аналізуються напрямки цієї міфологізації, а також подібності та відмінності міфопоетики міста в Шульца та Кафки.

Ключові слова: Бруно Шульц, Франц Кафка, місто, Дрогобич, Прага, міфологізація.

Постановка проблеми. ЮНЕСКО проголосила 1992-й рік роком Бруно Шульца. Його книги «Санаторій під Клепсидрою» та «Ци-намонові крамниці» перекладені на всі європейські мови, а також на японську, корейську, гебрійську. Франція вшанувала мистця найпрестижнішою літературною премією. Кілька десятиліть тому творчість дрогобичанина була відома лише палким прихильникам його таланту, насамперед у Польщі. Останнім часом зацікавленість творчістю Бруно Шульца зростає не лише в Дрогобичі, де кожні два роки проводиться Міжнародний Фестиваль Бруно Шульца, та в Україні, але й в усьому світі. Науковці, літературні критики все частіше порівнюють його з Францом Кафкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливою подією, яка пов'язана з постаттю і творчістю Б. Шульца, є Міжнародний фестиваль Бруно Шульца у Дрогобичі, який Ігор та Віра Меньок вперше організували 2004 року. Кожні два роки на фестивалі відбуваються літературні зустрічі, конференції, семінари, виставки, присвячені життю і творчості Б. Шульца та іншим польським письменникам-авангардистам. Дрогобичанка В. Меньок уклала «Антологію наукових матеріалів трьох міжнародних фестивалів Бруно Шульца в Дрогобичі» [6], редагувала Матеріали VI Міжнародного Фестивалю Бруно Шульца у Дрогобичі «Бруно Шульц: тексти і контексти» [3], збирала та переклала найцікавіші доповіді з трьох шульцознавчих конференцій.

Автори звертають увагу на спорідненість творчості Б. Шульца та Ф. Кафки, а також на їхній зв'язок із духовним містично-філософським вченням юдаїзму – кабалою.

Л. Мальцев та Є. Регурецька на прикладі оповідань «Цинамонові крамниці» та «Санаторій під Клепсидрою» Б. Шульца і роману Ф. Кафки «Процес» та «Перевтілення» аналізують специфіку міфів Дрогобича та Праги та доводять особливу роль двох міфологем – мотиву перевтілення і образу книги [7].

Є. Фіцовський у праці «Регіони великої ересі та околиці» [10] аналізує земні сліди Бруно Шульца та інтерпретує його літературну, графічну, епістолярну й критичну спадщину. Життя та творчість Бруно Шульца досліджували також Є. Яжембський, С. Баранчак, І. Гнатюк, І. Клех, Б. Лазорак, У. Орлев, В. Панас, С. Росек, В. Александрович. У своїх статтях та нарисах дослідники аналізують спроби інтерпретації шульцівського тексту.

Макс Брод, біограф і друг Франца Кафки, у праці «О Франце Кафке» [2] дослідив і всебічно відтворив важкий життєвий шлях, болісні роздуми про долю співвітчизників на перехресті єврейської, німецької та слов'янської культур, подробиці приватного життя літературного генія. Крім цього важливі дані про особливості життєвого та творчого шляху Ф. Кафки ми зустрічаємо у працях таких дослідників: В. Бен'ямин, К. Давид, Л. Макловская, М. Риклин, Г. Яноух, М. Бянок, В. Бялокозовіч.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Багато літературознавців досліджують спільні мотиви та образи у творах Франца Кафки та Бруно Шульца, виявляють спільні та відмінні риси у творах обох майстрів художнього слова, характеризують біблійні мотиви та вплив кабали і хасидизму у художній картині світу мистців.

Мета статті – дослідити сутність міфологізації міста у творах Бруно Шульца та Франца Кафки, розкрити біографічний і культурно-історичний контекст міфологізації міст у прозі двох письменників, проаналізувати напрямки цієї міфологізації, а також подібності та відмінності міфопоетики міста в Шульца та Кафки.

Виклад основного матеріалу. Спільний біографічний і культурно-історичний контекст міфологізації міст у творчості двох письменників полягає в тому, що Шульц і Кафка походили з асимільованих єврейських сімей, для яких вирішальною у самосприйнятті й самореалізації майбутніх письменників була постать батька. На зламі ХІХ – ХХ ст. – в роки дитинства й молодості обох авторів – Прага і Дрогобич були містами багатокультурної та поліконфесійної Австро-Угорщини, що створювало паралелізм духовно-історичного світосприймання Шульца і Кафки.

Творче наслідування Франца Кафки та Бруно Шульца простежується в рецензії Шульца на роман Кафки «Процес», в напівлегендарній історії про Шульца як перекладача цього роману [12, с. 187], а також в автобіографічних повістях Кафки «Цинамонові крамниці» та «Санаторій під Клепсидрою».

Однак напрямки міфологізації міст Кафки та Шульца полярно протилежні. У відомому лис-

ті до Оскара Поллака, 20 грудня 1902 р., Кафка пише про «матінку Прагу», яка «кігтями» вчепилася в нього. З того ж листа випливає, що можливими варіантами покинути Прагу можуть бути бунт або втеча, причому один шлях не виключає іншого («Треба підпалити її з двох кінців, підпалити Вишград і Градчани – тоді, можливо, вдалося б вирватися») [2, с. 17]. Історично-культурне обґрунтування того парадоксального факту, що «в творчості Кафки немає місця для «поезії Праги» [2, с. 14], дає К. Давид, пояснюючи, що Кафків феномен неприйняття Праги ізольованим становищем єврейства, що, в свою чергу, викликало психологічні та екзистенційні проблеми (Кафка «відчуває себе поза суспільством, відрізнаним від більшості, відкинутим в замкнутий світ, в якому йому важко дихати» [4, с. 136].

Дослідження творчості Шульца і Кафки дозволяє припустити, що культурно-історичне трактування феномена відчуження від Праги, запропоноване К. Давидом, не є вичерпним. Становище письменника єврейського походження в Галичині, Бруно Шульца, вказує на безсумнісну схожість до становища Кафки в Празі, враховуючи трагічні обставини, при яких обірвалося життя Шульца в рідному Дрогобичі 19 листопада 1942 р. Проте міфопоетика міста Шульца і Кафки містить неабиякі відмінності. Справа не тільки в тому, що Дрогобич – провінційне містечко, що до Шульца представляло собою лише «Білу пляму» на літературній карті Європи, а Прага – один з визнаних туристичних центрів, насичених літературними міфами, найважливіший з яких – міф про Голема. Крім соціальних обставин, замкнутість Праги в трактуванні Кафки пов'язана з дефіцитом природного начала. Топос кордону між природою та культурою несе тут яскраво виражену семантичну функцію поділу й протиставлення, а, отже, образ Праги набуде властивостей антиміфу. Показовим у цьому зв'язку є спостереження А. Белобратова у романі Кафки «Процес»: «В романі місто представлене на рівні якоїсь абстракції...»; «Міметичний образ в романі Кафки блоковано свідомо» [1, с. 143].

Однак в аспекті міметичних можливостей і обмежень модерністського художнього методу звернення до прози Шульца доводить, що жадоба «іншого простору» і «іншого часу», що зародилася в рамках індивідуального авторського хронотопу, не виключає топографічної точності при відтворенні краєвиду рідного міста. Тому дослідження поетики міфу Бруно Шульца пов'язані саме з розпізнаванням образів письменника на карті Дрогобича, про що переконливо пише Є. Фіцовський: «Цих реалій, цих справжніх пунктів опори іманентного шульцівського світу можна відшукати багато. Практично кожна, навіть найнебезпечніша метафора Шульца, кожен незначний міф «Цинамонові крамниці» походить з реального життя» [12, с. 141]. Про те ж читаємо в роботі Є. Яжембського: «Схожість міста, в якому розгортаються події, з Дрогобичем не підлягає жодним сумнівам. Кожен, хто знає місце народження письменника, стверджує, що з його повістями в руках можна проводити екскурсії по Дрогобичу, розпізнаючи вулиці, площі та храми» [13, с. 89].

Конкретність і самоцінність міського полотна Шульца, протилежна «абстрактності» й функ-

ціональності міським мотивам Кафки, що тісно пов'язана з присутністю природного начала в прозі першого. Наприклад, в оповіданні «Серпень», що відкриває цикл «Цинамонові крамниці», «воскресіння» міста дитинства вражає флористичним достатком. Примітно, що прогулянка по місту тут розпочинається з центру, з ринкової площі, до околиць, і в цьому русі «розмивається» межа між світами природи і культури: «А ще через кілька будинків вулиці було уже неможливо витримувати міський вид, немов селянинові, який, повертаючись до рідного села, скидає з себе по дорозі міську чепуристість і в міру наближення до села перетворюється поступово в сільського обшарпанця» [11, с. 8]. Таким чином, метафорично «зрощується» топографія міста, світ природи і образ людини, що створює основу «міфоцентричність» естетики і поетики Шульца.

Шульц описує Дрогобич в його винятковому багатстві природних фарб та історичних ремісництв. Повість «Цинамонові крамниці» та «Санаторій під Клепсидрою» – це річні цикли імпресіоністських замальовок: Дрогобич навесні (розповіді «Геніальна епоха», «Весна»), влітку («Ніч Великого Сезону», «Липнева ніч»), восени («Друга осінь»), взимку («Птахи», «Манекени»). Вони включають в себе мандрівки по старому нічному місту «Цинамонових крамниць», повного сюрпризів і таємниць, денну прогулянку американізованими вулицями Стрийської – «вулицями Крокодилів», що символізують гріхопадіння сучасної цивілізації і художній опис архітектурного шедевра Дрогобича, виконаного в стилі «сецесіон», який завдяки Шульцу став відомий як «Вілла Б'янки» (оповідання «Весна») [9, с. 81].

«Цинамонові крамниці» – назва першої автобіографічної повісті Бруно Шульца. На перший погляд, чудернацьку назву своєї збірки, оповідач пов'язав з темним, дерев'яним кольором кориці, якою були обшиті стіни крамниць. Ще зовсім юний герой оповідання відправляється додому за гаманцем батька і губиться в нічному, немов би незнайомому для нього місті, у якому «з'являються, якщо можна так висловитись, вулиці-двійники, вулиці «брехливі» і «обманні» [11, с. 67]. Створюється ефект блукань по лабіринту: виходячи з будівлі театру, оповідач звертає на бічну вулицю в надії дійти до кварталу «Цинамонових крамниць», але опиняється в іншій частині міста, біля будівлі гімназії, яку він проходить наскрізь і далі їде на возі за межі міста, після чого з неймовірною швидкістю повертається на площу Ринок [4, с. 158].

Образи Праги Франца Кафки не вирізняються такою топографічною докладністю як у Бруно Шульца, єдиним винятком є опис собору, який герой роману «Процес» Йозеф К. збирається показати італійському гостю (розділ «У соборі»). Глибока темрява не дозволяє охопити загальний план, за допомогою ліхтарика Йозеф К. освічує деякі фрагменти інтер'єру, причому відсутні частини образу «добудовує» фантазія героя-спостерігача. На фрагментарних картинках можна впізнати пам'ятки празького собору Святого Віта і срібну статую Яна Непомуцького [1, с. 160]. Обійшовши собор кругом, Йозеф К. входить в головні ворота, а потім в бічну капелу, де зустрічає священика та веде з ним в русі довгу роз-

мову. Як і в оповіданні «Цинамонові крамниці», головну роль в цьому епізоді відіграють мотиви самообману та блукань. Фраза священика, адресована Йозефу К.: «Не помились!» – «Täusche dich nicht!», параболічно приховує в собі пряме і переносне значення – по відношенню до образу думок Йозефа і до способу його хаотичного переміщення по собору. Показове використання Йозефом К. того ж дієслова «обманювати» («вводити в оману») для характеристики дій героя з притчі «Vor dem Gesetz» («Перед законом»), переказаної священиком «Der Türhüter hat also den Mann getäuscht» [14, с. 477] («Значить, воротар обманув цю людину»), в результаті чого фраза звучить непрямим докором священику як помилкового помічника героя.

Зближує Шульца і Кафку міфопоетично важливий біографічний факт: народились вони обоє в старовинних містах, оточених соборами (греко-католицьким собором Святої Трійці в Дрогобичі та католицьким костелом Святого Миколая в Празі). Згідно до В. Н. Топорова, місто і розташований в його центрі храм створюють символічний ефект союзу жіночого (материнського) і чоловічого (батьківського) начала: «...жіночий персонаж (діва, мати) співвідноситься з містом (країною), а чоловічий персонаж (наречений) з перебуваючим в центрі його храмом» [8, с. 129]. Собор є архетиповим еквівалентом батьківського образу, що відіграє роль міфопоетичного центру в світі Шульца і Кафки.

Для празького письменника відносини батька з сином практично завжди дисгармонійні, вони пов'язані з мотивом втечі з рідного світу (життя Кафки «будується як серія спроб вирватися від впливу батька». Напротивагу, батько в міфотворчій фантазії письменника-дрогобичанина – «добрий сатана», під опікою якого протікала «геніальна епоха» дитинства письменника: «То було дуже давно. Мами тоді ще не було. Я проводив дні наодинці з батьком в нашій в ту пору величезній, як світ, кімнаті» [14, с. 121].

В оповіданні Бруно Шульца «Геніальна епоха» опис Соборної площі відкривається практично дослівною цитатою з вищезгаданого розділу «У соборі» Кафки, пор. у Кафки: «На соборній площі було порожньо» [5, с. 137] – «Der Domplatz war ganz leer» [14, с. 467]; у Шульца: «Площа Св. Трійці в цей час була порожня і чиста» [11, с. 146]. Проте впадає у вічі і метеорологічний контраст – «ранок... дощовий, дуже вітряний» у Кафки [5, с. 134], «тиха і ясна погода, дні довгі і, можливо, занадто великі для цієї ранньої пори» у Шульца. Описи Шульца і Кафки протилежні також на рівні предметних деталей: зачинені вікна на площі празького собору і відкрите вікно будинку головного героя, яке «виходило на площу Ринок» [11, с. 149].

Відрізняється також наративна оптика Шульца і Кафки. У Кафки відсутній опис зовнішнього вигляду собору, увага зосереджена здебільшого на інтер'єрі. Собор для Йозефа К. виконує символічну функцію пастки, що вступає в дисонанс відносини з традиційним уявленням про храм як притулок в загальноєвропейській культурній картині світу. У Шульца відсутній опис інтер'єру, проте відтворений зовнішній вигляд собору за допомогою піднесеної метафори: «злі-

тає з неба величезна сорочка Бога» [11, с. 147]. Полярні картини світу символічно втілюються в образі собору – похмурого у Кафки і сліпучо-білого у Шульца.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Бруно Шульц відкрив світові Дрогобич так само як Франц Кафка – Прагу. Цьому сприяв спільний біографічний і культурно-історичний контекст. Однак напрямки міфологізації своїх міст у Шульца і Кафки полярно протилежні. Феномен неприйняття Праги Кафкою пояснюється ізолюванням становищем єврейства. Він відчуває себе поза суспільством, відкинутим у замкнутий світ настільки, що йому хочеться покинути Прагу, яка кігтями вчепилася в нього. Для Шульца Дрогобич є його містом, цілим світом, «особливою

країною», «особливою провінцією» і врешті «геніальною епохою», в якій жив і творив письменник.

Конкретність і самоцінність міського полотна Шульца протилежна абстрактності й функціональності міським мотивам Кафки. Образ Дрогобича у Б. Шульца відрізняється топографічною докладністю. Незважаючи на те, що він жодного разу не вживає слово «Дрогобич», ми можемо за описами Б. Шульца проводити екскурсію по цьому місту. Письменник змальовує Дрогобич у багатстві природних фарб. Образи Праги у Ф. Кафки не вирізняються такою топографічною докладністю як у Б. Шульца. Відрізняється також наративна оптика обидвох авторів. Перспективним у подальшому вбачаємо дослідження міфообразу батька у творах Бруно Шульца та Франца Кафки.

Список літератури:

1. Белобратов А.В. Процесс «Процесса»: Кафка и его роман-фрагмент / А.В. Белобратов // Кафка Ф. Процесс (восстановленный по рукописям). – М., 2006. – 191 с.
2. Брод М. О Франце Кафке / М. Брод. – СПб.: Академический проект, 2000. – 521 с.
3. Бруно Шульц: тексти і контексти. Матеріали VI Міжнародного Фестивалю Бруно Шульца у Дрогобичі / редакція Віри Меньок. – Полоністичний науково-інформаційний центр ім. Ігоря Менька ДДПУ ім. Івана Франка. – Дрогобич, Посвіт, 2016. – 684 с.
4. Давид К. Франц Кафка / К. Давид. – Харьков: Фолио; Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 385 с.
5. Кафка Ф. Вибрані твори: Процес. Вирок. Перевтілення: Для ст. шк. віку / упоряд. та приміт. Є. Волощук; пер. з нім. П.В. Таращук, Є.О. Попович. – К.: Генеза, 2004. – 288 с.
6. Меньок В. Антологія наукових матеріалів трьох міжнародних фестивалів Бруно Шульца в Дрогобичі / За ред. Віри Меньок. – Дрогобич: Коло, 2008. – 160 с.
7. Регурецкая Е.М. Мифологизация города в творчестве Б. Шульца и Ф. Кафки / Е.М. Регурецкая, Л.А. Мальцев // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта; сер.: Филология, педагогика, психология, 2016. – № 2. – С. 41-47.
8. Топоров В.Н. Город-дева и город-блудница / В. Топоров // Исследования по структуре текста. – М., 1987. – С. 121-132.
9. Фицовский Е. Приготовление к путешествию, или последний путь Бруно Шульца Е. Фицовский // Новая Польша, 2007. – № 4. – С. 79-83.
10. Фицовський С. Регіони великої ересі та околиці: Бруно Шульц і його міфологія / С. Фицовський / Пер. з пол. Андрія Павлишина. – Київ: Дух і літера, 2010. – 544 с.
11. Шульц Б. Трактат о манекенах, проза, переписка, ссе / Б. Шульц. – СПб.: Академический проект, 2000. – 436 с.
12. Ficowski J. Regiony wielkiej herezji. Szkice o życiu i twórczości Brunona Schulza / J. Ficowski. – Kraków, 1967. – 362 s.
13. Jarzębski J. Prowincja centrum. Przypisy do Schulza / J. Jarzębski. – Kraków, 2005. – 147 S.
14. Schulz B. Das Sanatorium zur Sanduhr / Bruno Schulz / neu übersetzt von Doreen Daume. – München: Carl Hanser Verlag, 2011. – 368 S.

Лопушанский В.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

МИФОЛОГИЗАЦИЯ ГОРОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БРУНО ШУЛЬЦА И ФРАНЦА КАФКИ

Аннотация

Статья посвящена освещению проблемы мифологизации города в произведениях Бруно Шульца и Франца Кафки. Раскрывается биографический и культурно-исторический контекст мифологизации городов в прозе двух писателей. Анализируются направления этой мифологизации, а также сходства и различия мифопоэтики города в Шульца и Кафки.

Ключевые слова: Бруно Шульц, Франц Кафка, город Дрогобыч, Прага, мифологизация.

Lopushansky V.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MYTHOLOGIZATION OF THE CITY IN THE WORKS OF BRUNO SCHULZ AND FRANZ KAFKA

Summary

The article is devoted to highlighting the problem of city mythology in the works of Bruno Schulz and Franz Kafka. The biographical and cultural-historical context of mythologization of cities in the prose of the two writers is revealed. The directions of this mythologization, as well as the similarities and differences of the city's mythology in Schulz's and Kafka's works are analyzed.

Keywords: Bruno Schulz, Franz Kafka, city, Drohobych, Prague, mythologization.

UDC 821.133.1

LA FORMATION DE L'ESPACE CONCEPTUEL DU ROMAN «TOUT COMPTE FAIT» DE SIMONE DE BEAUVOIR

Lukianchenko M.P.

Drohobych Université pédagogique d'Etat nommé d'après Ivan Franko

Propre aux études linguistiques et poétiques modernes, la soi-disant «immersion» dans les particularités du discours individuel de l'auteur nous a permis d'examiner la relation existant entre ce dernier et son œuvre. L'espace sémantique d'un texte littéraire, tout en combinant des sens explicites et implicites, révèle les intentions de l'écrivain les plus importantes qui contribuent à la création de son style individuel et de sa manière artistique. Le roman de mémoires «Tout compte fait» de Simone de Beauvoir se présente comme un espace d'information conceptuelle subjective exprimée à l'aide de certains constituants narratifs spécifiques. Ils sont conceptuellement signifiants dans le discours littéraire et philosophique dudit écrivain, car ils signalent les idées existentielles principales concernant la contingence et l'absurdité de l'être, la vie et le caractère inévitable de la mort, les rapports entre l'homme et le monde ainsi que la thèse idéologique fondamentale sur l'existence qui précède l'essence.

Mots clés: existentialisme, concept, narration, conscience d'auteur, nomination directe, transposition métaphorique.

La mise au point du problème. Propre à la recherche linguistique moderne la soi-disant «immersion» dans le discours individuel de l'auteur prévoit l'examen de la relation existant entre ce dernier et son œuvre. Dans ce cas, tout texte qu'il a créé, est traité comme un fragment de l'image du monde de cet écrivain, car c'est justement dans des moyens langagiers, utilisés par celui-ci dans une œuvre concrète, qu'est reflétée son identité linguistique. L'espace sémantique de tout texte, des mémoires y compris, tout en combinant des sens explicites et implicites, révèle les intentions d'auteur les plus importantes qui contribuent à la création de son style individuel, ainsi que de sa technique narrative et de sa manière d'écriture particulières. Nous traitons les mémoires de l'écrivain français Simone de Beauvoir en tant qu'espace d'information conceptuelle subjective exprimée à l'aide de certains constituants narratifs spécifiques.

L'approche cognitive et communicative vis-à-vis d'une œuvre littéraire vue comme une connaissance organisée et fixée, a servi de fondement pour notre étude du texte de mémoires et pour la compréhension de ce dernier comme un moyen verbalisé permettant d'y relever certaines informations conceptuelles.

Les procédés de présentation des connaissances et des opinions de l'auteur sur le monde, tous les procédés de l'organisation sémantique des mémoires, ainsi que leur construction narrative et leur charge émotionnelle concernent différentes couches du phénomène de la conscience d'un artiste. Ainsi, la conscience d'auteur, celle qui crée justement l'espace cognitif d'une œuvre, est-elle exprimée à tous les niveaux textuels.

L'objectif de l'article est d'étudier l'espace narratif des mémoires de S. de Beauvoir comme un moyen verbalisé pour présenter l'information conceptuelle, dans laquelle un fragment de la vision du monde par l'écrivain est expliqué. Tout en représentant un moyen de transmission de ses connaissances et de ses idées moyennant la langue, il médiatise certains éléments de la conscience d'auteur. Cette dernière fait partie d'un système cognitif intégral de l'œuvre toute entière; elle constitue en même temps un ensemble ordonné de modèles cognitifs [1, p. 9-10], ce qui reflète la réalité environnante en termes du texte de mémoires. La conscience d'auteur devient de plus en plus proche et claire pour le lecteur grâce à quelques accents que l'écrivain met habilement dans le texte. Ces accents spécifiques du roman «Tout compte fait» sont des concepts textuels.

L'analyse des recherches scientifiques. En étudiant ledit roman de Simone de Beauvoir on ne peut ne pas prêter attention au fait qu'on y trouve souvent des leitmotifs conceptuels étroitement liés à la philosophie de l'existentialisme proclamée par son mari et compagnon J.-P. Sartre.

Après la Seconde Guerre mondiale, un nouveau mouvement philosophique – l'existentialisme – a gagné les esprits des Français, a régné dans la littérature et dans le théâtre, a même tenté de jouer un rôle politique. L'existentialisme en tant que courant philosophique et tout un système d'opinions s'est développé pendant la guerre et les premières décennies d'après-guerre non moins difficiles, lors des tournants brusques et souvent contradictoires de l'histoire, ce qui a profondément marqué la problématique existentialiste.

Il est généralement connu que l'existentialisme insiste sur le phénomène de *l'existence* qui est opposée à *l'essence* comme à quelque chose d'éphémère et de compliqué. J.-P. Sartre a déclaré: «L'existence précède l'essence» [6, p. 444]. L'homme, dans sa vision existentielle, est un être responsable, alors «condamné à être libre» [2, p. 325]. Mais il serait erroné de considérer le problème de la liberté de façon abstraite [4, p. 57-58], parce que l'homme se trouve toujours dans «la situation» qui l'oblige à faire son choix en le libérant par le même fait [3, p. 39]. Néanmoins, au moment décisif, au moment de choisir, l'homme se sent soudainement envahi d'angoisse, car une question importante se pose immédiatement: sur quoi devrait-on fonder son choix? Quel est le critère d'un bon choix? Sartre rejette toutes les valeurs communes et toutes les idées reçues. L'homme seul choisit son mode de vie confronté à un hasard absolu de son «être-là» et tient dans ses mains tous les fils qui le lient au monde. Comme il est impossible de choisir une telle ou une autre époque, l'homme peut et doit choisir lui-même dans la sienne, c'est-à-dire il doit se «réinventer» constamment en faisant librement le choix de son propre être.

Ainsi, la philosophie de l'existentialisme, dans son interprétation par J.-P. Sartre, est-elle réduite au postulat que la liberté fait l'essence de l'être humain sur cette terre. Le monde matériel environnant constitue une menace permanente à l'humanité. Dans le chaos de la réalité, personne ne s'intéresse à l'existence d'un individu concret. Les gens voudraient vaincre l'hostilité de cette réalité matérielle, de fusionner avec le monde dans une intégrité indissoluble et harmonieuse. Cependant, ces tentatives mènent à la tragédie, où les gens perdent leurs particularités génériques en devenant des choses ordinaires parmi les autres. L'issue de cette situation Sartre voit dans l'humanisation de la condition humaine dans le monde [2, p. 319-344]. La personnalité humaine, selon ledit écrivain français, pourrait découvrir son caractère unique dans son but et ses projets d'avenir. Il semble néanmoins que cet avenir n'est jamais univoque, ce qui incite l'homme à faire un choix. Même si quelqu'un refuse de le faire, il choisit déjà. Cette logique de Sartre aboutit à l'idée que la liberté est une caractéristique universelle de l'être humain dans le monde.

L'exposé de la matière principale. L'analyse conceptuelle, utilisée lors de la recherche, a permis de délimiter quelques concepts textuels purement

existentiels, à savoir: CONTINGENCE, LIBERTÉ, EXISTENCE (ÊTRE) / NÉANT, MONDE, ABSURDITÉ, VIE / MORT dont la présence est liée sans doute avec l'influence de la philosophie de l'existentialisme sur la conscience et la vision du monde par Simone de Beauvoir.

Le concept CONTINGENCE (l'existence humaine accidentelle dans le monde) est fondamentale dans la philosophie et la littérature existentialistes, dans le roman analysé dudit écrivain en particulier. Il est présenté dans une variété de contextes selon l'aspect du sens lexical du mot «contingence» qui y prédomine et crée un plan conceptuel spécifique. L'un de ces aspects organise les contextes qui met en œuvre le sens philosophique et existentiel du mot. Ce plan conceptuel est réalisé principalement dans des nominations directes où apparaît le mot «contingence» ou d'autres mots sémantiquement corrélatifs: «Jetée dans le monde, j'ai été soumise à ses lois et à ses accidents, dépendant de volontés étrangères, des circonstances, de l'histoire; je suis donc justifiée de ressentir ma contingence; ce qui me donne le vertige, c'est qu'en même temps je ne le suis pas. Il n'y aurait pas de question si je n'étais pas née: je dois partir du fait que j'existe» [5, p. 11]; «Au sens où le hasard se définit par une rencontre signifiante de deux séries causales qu'aucune finalité n'orientait l'une vers l'autre» [Ibid., p. 20]; «Des hasards ont contribué à peupler ma vie» [Ibid., p. 36].

Les exemples cités ci-dessus sont polysémantiques. L'auteur dit que, strictement parlant, la compréhension de l'existence aléatoire dans le monde et l'inévitabilité de la mort ouvre la voie de la liberté à l'homme.

Les concepts LIBERTÉ, EXISTENCE (ÊTRE) / NÉANT, MONDE, ABSURDITÉ, VIE / MORT sont verbalisés tout au long de l'espace textuel dans des nominations directes, celles-ci sémantiquement compliquées parfois à l'aide des transpositions métaphoriques: «Jetée dans le monde...» [5, p. 11]; «[...] ma liberté a consisté à assumer avec bonne volonté et même zèle le destin qui m'était assigné» [Ibid., p. 18]; «Ainsi pendant toutes ces années d'enfance, d'adolescence et de jeunesse, ma liberté n'a jamais pris la forme d'un décret; c'a été la poursuite d'un projet originel, incessamment repris et fortifié: savoir et exprimer» [Ibid., p. 25]; «Mon existence pendant ces vingt années [...]» [Ibid., p. 26]; «C'est essentiellement dans le domaine de la création littéraire que j'ai fait usage de ma liberté; on écrit à partir de ce qu'on s'est fait être, mais c'est toujours un acte neuf» [Ibid., p. 43]; «Mais l'absurdité est alors la seule issue. On brise l'univers de la rationalité par une violence aveugle: à défaut d'une solution, c'est une radicale échappatoire» [Ibid., p. 49]; «Je mourrai tout entière. Je m'en soucie moins qu'autrefois. L'angoisse de la mort, si violente dans ma jeunesse, je ne l'éprouve plus» [Ibid., p. 60]; «La nuit ne me fait plus de ces cauchemars consolants où par-delà ma mort une voix parlait encore pour dire: «Je suis morte». Mais il m'arrive de me réveiller baignant dans une anxiété confuse: j'ai le goût du néant dans mes os. Le néant: si cette idée ne me bouleverse plus, je ne m'y habitue cependant pas. On m'a dit: «Pourquoi le craindre? avant votre naissance, c'était aussi le néant» [...] mais surtout parce que ce n'est pas le néant qui répugne: c'est

de s'anéantir. La liaison de l'existence – conscience et transcendence – avec la vie, au sens biologique du mot, m'a toujours jetée dans la perplexité – encore que je trouve aberrant de prétendre dissocier la première de la seconde. L'existence indéfiniment se jette vers l'avenir qu'elle crée par ce mouvement: c'est pour elle un scandale de butter contre l'extinction de la vie» [Ibid., p. 61]; «Parfois dans la contingence du donné j'entrevois la nécessité d'une oeuvre d'art» [Ibid., p. 292]; «La présence du monde, en m'éblouissant, révélait en creux ma future absence» [Ibid., p. 297]; «[...] le délaissement de l'être au sein du néant» [Ibid., p. 370].

Il est à noter que les mots et les expressions provoquant des analogies sémantiques liées à la MORT, acquièrent dans l'oeuvre analysée de nouvelles connotations spécifiques individuelles propres uniquement à Simone de Beauvoir et sont associées à la vision philosophique du monde par l'auteur. Il s'agit avant tout des analogies sémantiques, à savoir: la mort = le néant, la mort = la finitude, la fin, la mort = l'absence, la mort = le cadavre, la mort = la disparition, le vide, la nuit, l'abyme: «J'éprouve ma finitude» [5, p. 53]; «Cependant, l'idée de ma fin m'est présente. Sous mes pieds s'étire une route qui derrière moi émerge de la nuit, qui devant moi s'y engouffre [...] parfois un tapis roulant m'entraîne vers l'abyme» [Ibid., p. 60]; «La vieillesse, la maladie, en diminuant nos forces vives aident à apprivoiser l'idée de fin» [Ibid., p. 61]; «La semi-indifférence que je constate à l'égard de ma mort vient-elle de ce que l'échéance me paraît tout de même encore lointaine?» [Ibid., p. 61]; «C'est sans doute parce que je me résigne à ma propre disparition que j'accepte aussi celle des autres. Bien entendu, la mort de quelques personnes qui me sont très chères briserait cette indifférence: elles laisseraient dans mon existence un vide qui même en imagination m'est difficilement tolérable» [Ibid., p. 139]; «[...] n'est-il pas dérisoire d'attacher tant de prix à ces hochets quand on est un futur cadavre» [Ibid., p. 220]; «La présence du monde, en m'éblouissant, révélait en creux ma future absence» [Ibid., p. 297].

Une place particulière dans le roman «Tout compte fait» revient à l'opposition conceptuelle «je

(moi) – l'autre», qui est lexicalisée dans les rapports de *moi* (mon, ma, mes, le mien, la mienne, les miens, les miennes) et de *l'autre* (les autres) qui est (sont) étranger(s). On n'oublierait pas que cette opposition est l'une des oppositions conceptuelles fondamentales de la culture. Elles sont universelles parce qu'elles s'avèrent inhérentes à la créativité artistique, à la pensée scientifique ou quotidienne. Ladite opposition est basée sur les mécanismes d'identité et de distinction de *moi* et de *l'autre*. Mon signifie mon propre, particulier, personnel, important en lui-même, tandis que *l'autre* est étranger, différent, opposé, intrus, parfois même hostile. La comparaison de ces concepts comprend: 1) la compréhension de soi-même sur le fond de l'autre; 2) la délimitation de soi-même et de l'autre, l'écartement, l'éloignement, l'isolement même de *moi* entouré des *autres*: «Pas plus que, petite fille, je ne voulais être classée parmi les enfants – j'étais moi – je n'acceptais à présent d'être défini comme une Française: là aussi je pensais que j'étais moi» [5, p. 38]; «Je tiens de lui les mécanismes qui se sont montés dans mon corps, les instruments culturels dont je me sers, mon savoir, mes ignorances, mes goûts, mes intérêts, mes relations à autrui, mes obligations, mes occupations» [Ibid., p. 48]; «[...] nous sommes tous plus ou moins atteints, aveugles à notre présence inerte dans le monde de l'autre» [Ibid., p. 57]; «Mes rapports avec autrui – mes affections, mes amitiés – tiennent dans mon existence la place la plus importante» [Ibid., p. 62]; «C'est sans doute parce que je me résigne à ma propre disparition que j'accepte aussi celle des autres» [Ibid., p. 139]; «Personne, dans cet univers auquel je suis hostile, ne pouvait parler en mon nom; cependant pour le donner à voir il me fallait prendre à son égard un certain recul» [Ibid., p. 172].

Conclusions. À la base de l'analyse accomplie, nous pouvons affirmer que les éléments lexicaux nommés ci-dessus ont une importance conceptuelle incontestable dans le discours individuel philosophique et littéraire de Simone de Beauvoir, car ils jouent le rôle des moyens verbalisés lors de la présentation et du déploiement de l'information conceptuelle où s'explicite un certain fragment de l'image du monde dudit écrivain.

Liste de littérature:

1. Бутакова Л. О. Авторское сознание в поэзии и прозе: когнитивное моделирование / Л. О. Бутакова. – Барнаул: Изд-во Алтайск. ун-та, 2001. – 283 с.
2. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева: Перевод. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319-344.
3. Busnel F. Sartre, vingt ans après / F. Busnel // Magazine littéraire. – 2000. – № 384. – P. 38-39.
4. Colas D. La liberté politique entre Descartes et Marx / D. Colas // Magazine littéraire. – 2000. – № 384. – P. 57-58.
5. De Beauvoir S. Tout compte fait / S. de Beauvoir. – Paris: Éditions Gallimard, 1972. – 634 p.
6. Rincé D., Barbéris D. Langue et littérature. Antologie XIX^e – XX^e siècles / D. Rincé, D. Barbéris. – P.: Editions Nathan, 1992. – P. 444-457.

Лук'янченко М.П.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ РОМАНУ «В КІНЦЕВОМУ РАХУНКУ» СІМОНІ ДЕ БОВУАР

Анотація

У руслі характерного для сучасних лінгвопоетичних досліджень «занурення» в особливості індивідуального дискурсу автора розглянуто взаємозв'язок, що існує між ним і його твором. Семантичний простір літературного тексту, за рахунок поєднання в ньому експліцитних і імпліцитних смислів, забезпечує висвітлення найголовніших авторських інтенцій, які долучаються до формування ідіостилю та художньої манери письменника. Мемуарний роман Сімони де Бовуар «В кінцевому рахунку» є прикладом суб'єктивного інформаційного простору, вираженого окремими наративними складовими. Вони є концептуально значущими в літературно-філософському дискурсі письменниці, оскільки акцентують головні екзистенційні ідеї щодо випадковості й абсурдності буття, життя і невідворотності смерті, відносин між людиною та світом, а також фундаментальної ідеологічної тези про існування, яке передує сутності.

Ключові слова: екзистенціалізм, концепт, оповідь, авторська свідомість, пряма номінація, метафоричне перенесення.

Лукьянченко М.П.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОМАНА «В КОНЕЧНОМ СЧЕТЕ» СИМОНЫ ДЕ БОВУАР

Аннотация

В русле характерного для современных лингвопоэтических исследований «погружения» в особенности индивидуального дискурса автора рассмотрена взаимосвязь, существующая между ним и его произведением. Семантическое пространство литературного текста, за счет сочетания в нем эксплицитных и имплицитных смыслов, обеспечивает освещение главных авторских интенций, которые приобщаются к формированию идиостиля и художественной манеры писателя. Мемуарный роман Симоны де Бовуар «В конечном счете» является примером субъективного информационного пространства, выраженного отдельными нарративными составляющими. Они концептуально значимы в литературно-философском дискурсе автора, поскольку акцентируют главные экзистенциальные идеи относительно случайности и абсурдности бытия, жизни и неотвратимости смерти, отношений между человеком и миром, а также фундаментального идеологического тезиса о существовании, которое предшествует сущности.

Ключевые слова: экзистенциализм, концепт, повествование, авторское сознание, прямая номинация, метафорический перенос.

Lukyanchenko M.P.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FORMATION OF THE CONCEPTUAL SPACE OF SIMONE DE BEAUVOIR'S NOVEL «ALL SAID AND DONE»

Summary

In the context of «immersion» into individual authorial discourse, which is a peculiar feature of modern linguistic and poetic research, we investigate the interconnection between an author and his literary work. The combination of implicit and explicit meanings in a literary text enables to embody the author's major intentions that define the writer's individual style and artistic manner. Simone de Beauvoir's memoir novel «All Said and Done» is an example of a subjective information space expressed by particular narrative constituents. The latter are conceptually meaningful in the author's literary and philosophical discourse since they accentuate the writer's key intentions towards coincidence and absurdity of existence, life and inevitability of death, human relations, the Other and the world as well as the principal thesis of existence that is prior to essence.

Keywords: existentialism, concept, narration, author's consciousness, direct nomination, metaphoric transference.

УДК 398.6(477):811.111

ПАРЕМІЙНА ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЧОРНОГО КОЛЬОРУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Лучечко Т.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Розвідку присвячено зіставному аналізу мовної об'єктивації кольороназви «чорний» в англійських та українських пареміях з огляду на аксіологічне забарвлення її конотативних значень, що дає можливість прослідкувати специфіку колірною світобачення носіїв англійської та української мов, мотивовану етнокультурною маркованістю.

Ключові слова: прислів'я, колоронім, паремійна вербалізація, конотація.

Постановка проблеми. Кожна мова – це своєрідне й неповторне бачення світу. Етнолінгвістичні ідеї, започатковані В. Гумбольдтом і розвинені О. Потєбнею, Е. Сепіром, Б. Уорфом, Л. Вайсбергером, незважаючи на їх тривале неприйняття, нині зайняли належне місце в філософії та лінгвістиці і стали об'єктом всебічного зацікавлення з боку багатьох науковців світу.

Об'єктом лінгвокультурологічних, етнолінгвістичних і когнітивних досліджень все частіше стають різні фольклорні жанри. Паремійні корпуси цікаві не лише як результат акумулювання культурного досвіду, але й як наслідок виявів норм культурного регулювання: цінностей, моралі, норм етикету, звичаїв, обрядів [7, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія вивчення колірної картини світу нараховує вже понад століття. Колір в лінгвістичних розвідках – це пошук лінгвофольклористів та етнолінгвістів (Є. Бартмінський, А. Вежбицька, Г. Яворська та ін.), лексикологів (Р. МакЛорі, Е. Рош-Хайдер, Ж. Соколовська, та ін.) та лексикографів (Б. Берлін, П. Кей та ін.), фразеологів (О. Дзівак, О. Левченко, О. Постовіт та ін.).

Особливості колірною світобачення представниками різних етнокультурних спільнот мотивують існування національних колірних картин світу. Незважаючи на індивідуальність асоціативного поля кожної людини, її належність до певного етносу та культури формує стабільний «центр» певного колірною фрагменту в різних мовах, у зв'язку з чим проявляються певні асоціативні особливості світосприймання носіїв мови [10, с. 204]. А. Вежбицька також стверджує про єдність фізіології колірною сприйняття, але відмінність колірною концепції для представників різних культур [4, с. 234].

Мета розвідки – дослідити специфіку кодування чорного кольору в англійських та українських пареміях, позаяк зіставлення кольороназв у різних мовах – один із найпопулярніших та малодосліджених напрямів сучасної лінгвістики.

Виклад основного матеріалу. У кольоровій гамі культурної та мовної картин світу англійців та українців чорний відіграє важливу роль. На думку Н. В. Уфимцевої, чорний – найбільш розповсюджений та найуживаніший колір [13, с. 209].

Характерною універсальною особливістю чорного кольору є символізація «негативного аспекту». В західній традиції – це смерть, траур, скорбота, меланхолія, приниження, руйнування. У східній – Ворота Пекла. У Стародавній Мекси-

ці, приміром, при ритуальному жертвопринесенні людини обличчя і руки жерців були забарвлені в чорний колір [6, с. 75].

На осі семантичної похідності прикметника чорний І. Голубовська виділяє наступні метафоричні значення пейоративної конотації: 1) «тяжкий, похмурий, безнадійний» (укр. чорний день, чорні злидні, чорна меланхолія, англ. black day, black despair, black humour); 2) «нехороший, злий, лихий» (укр. чорна невдячність, чорна справа, чорне діло, чорна магія, чорна сила, чорне слово, англ. a black mood, a black look, a black deed, a black heart, a black sheep); 3) «злочинний, нелегальний» (укр. чорний ринок, англ. black market, black economy) [5, с. 31-32].

В англійських прислів'ях найбільш якісно репрезентативним є чорний колір. Специфіка його концептуалізації визначається схожістю у багатьох лінгвокультурах, в українській та англійській, зокрема, де чорний здебільшого демонструє негативну оцінку об'єктів довкілля. Приміром, англійські прислів'я.

There is a black sheep in every flock; Every family cooking-pot has one black spot демонструють несприйняття суспільством шахраїв, негідників та неробів. В українському відповіднику *Паршива вівця псує ціле стадо* негативна ознака неробства вербалізується не через колірний код, а через національно забарвлений опозиційний дуалізм *паршивий – добрий*.

Образ чорної вівці у першому прислів'ї є наслідком неправильної інтерпретації ранніх біблійних текстів, а саме виразу *All blacke shepe amonge the lambes* у першій друкованій англомовній біблії М. Ковердейла (1535 р.), який був запозичений із давньогерманського тексту. В інших біблійних переказах зафіксовано *all the browne cattell among the sheepe* чи *every speckled and spotted sheep and every black lamb*. Оригінальні біблійні тексти розповідають історію про пастуха Якова, який запропонував вилучити зі стада плямисту, темну чи будь-яку іншу вівцю чи козу, яка виділялась, щоб пізніше уникнути звинувачення у крадіжці та продемонструвати свою чесність та порядність господареві. Таким чином, *black sheep* символізувала радше чесність та цілісність, ніж погану славу. Однак у численних версіях ранніх біблійних текстів було втрачено оригінальну семантику виразу, що призвело до появи негативних конотацій чорної вівці як нікчемної, нічого не вартої у стаді. Перші письмові згадки про чорну вівцю у принизливому не-

гатиному сенсі з'явилися у Євангелії від Томаса Шепарда у 1640 р. Однак в Англії образ *чорної вівці* почав отожднюватися із образом *чорної кішки* символізуючи погану вдачу [16].

У другому прикладі в компоненті *black* поєднуються значення дуже темного кольору та бруду. Зорове сприйняття чорної плями на поверхні мотивує символізоване сприйняття кольору як бруду. В аналізованому прикладі актуалізується поєднання двох конотацій, що породжує подвійні асоціативні зв'язки зі значенням лексеми.

Прислів'я *Every bean has its black – i na son-ci e plyami; kin' na chotyr'oh nozakh, ta y to spotykaets'ya* [3, с. 314] мовно об'єктивує негативну конотацію колороніма *black*, заперечуючи перфектність людини, вказуює на її вади.

Отож, в семантичному просторі проаналізованих англійських прислів'їв компонент *black* співвідноситься з поняттям недосконалості, недоліку, вразливого місця, яке, однак, не вербалізовано в українських прикладах через колірний код.

Англійське прислів'я *It is ill to put a blithe face on a black heart* демонструє особливості людських відчуттів та настроїв стверджуючи, що важко вдавати веселощі, коли смуток огортає душу. *Чорне серце* – характерна риса злих та сумних людей. Механізм переосмислення в описаному прикладі базується на пейоративній конотації чорного кольору – «тяжкий, похмурий, безнадійний».

Натомість в українських прислів'ях поняття *вразливості* та *безнадійності* вербалізується через ключовий елемент *чорний день*. Зіставлення ознаки чорного кольору та труднощів у житті репрезентовано у фразеологізмі *на чорну годину* як символі крайньої матеріальної скрути. *Чорна година (чорний день)* втілюють лише не колір, а щось набагато глибше [8, с. 41], передбачаючи скрутний час, пору, берегти, відкладати частину чого-небудь наявного [12-11, с. 352]. Наприклад, *гроші май, та про чорний деньок дбай; гроші – хороші, бережи їх про чорний день та лиху годину; рідня тільки до чорного дня; чорний день не мирись, не кумись – сварка буде; держи копійчку про чорний день*. В англійській лінгвокультурі, на противагу українській, поняття «несприятливий, поганий день» фразеологічно репрезентовано в ідіомі *save something for a rainy day*, але не вербалізовано у прислів'ях. Хоча І. Голубовська, групуючи усі пейоративні конотації прикметника *чорний*, згадує також про *black day* в англійській мові, де, вочевидь, його етимологія прослідковується до понять *Black Friday* чи *Black Monday* [5, с. 31], позначаючи великий розпродаж речей після Дня Подяки [16]. К. Баранцев дефініціює *black day* як «чорний, важкий, поганий день» [3, с. 141]. В українському культурному просторі *чорний день* має інше походження, яке, ймовірно, пов'язане з днями сонячного чи місячного затемнення, які наші предки могли вважати «кінцем світу», страшними днями, що передвіщають біду, а згодом і труднощі.

В англійському прикладі *The pot cannot call the kettle black* – *дорікав горщик чавунові, не бачить сова, яка сама* чорний колір також використано в негативному значенні. В аналізованому випадку чорний колір позначає злих та лихих людей (друга група за класифікацією І. Голубовської), які люблять засуджувати інших, а себе

вважають ідеальними в усьому. Походження цього прислів'я датується 1699 р. і мотивується рутинною ситуацією на середньовічній кухні, коли горщики й чайники будучи виготовленими з міцного чавуна чорніли і покривалися кіптявою від вогню [17, с. 225].

Слово *чорний* тлумачиться як «дуже темний колір, утворений шляхом відсутності або повним поглинанням світла» [14, с. 545], найтемніший, колір сажі, вугілля. Українська паремія *Справи як сажа чорні* вербально репрезентує різко негативне ставлення людей до непрозорості, завуальованості та шахрайства, адже чорна справа чи чорне діло – «підступна, брудна справа, що викликає загальний осуд» [12-11, с. 352].

В англійському лінгвокультурному просторі українська фразема *чорні справи* має частковий відповідник *a black beginning* у прикладі *a black beginning makes a black end* – *що погано починається, те погано закінчиться*, який в аналізованому прислів'ї може набувати подвійної негативної конотації: 1) невдалий, провальний; 2) який не викликає схвалення, поганий, ганебний, подібно до українського *чорного діла*. У 1620 р. під час сумнозвісної снігової бурі, відомої як тринадцять днів заметілі, загинули майже всі вівці на півдні Шотландії. На одній великій фермі Патріка Скотта Сільрестейна у помісті Селькікшайє загинуло усе поголів'я окрім однієї чорної вівці, від якої господар сподівався отримати новий виводок. Але, на жаль, рятуючись від переслідування місцевих хлопчаків, вівця потонула в озері. Коли фермер дізнався про цей випадок, він голосно вигукнув: *«a black beginning makes a black end»* [15, с. 12].

Основою первинної мовної категоризації кольорів було поєднання світлих кольорів з теплими, а темних – з холодними на початку еволюції позначень кольору, яке І. Голубовська пояснює важливістю світла та вогню у житті первісної людини [5, с. 28].

У кольоровій гамі паремійних фондів української та англійської мов найчастіше контрастують білий і чорний, що перебувають на опозиційних векторах народної шкали оцінок. У народнопоетичній творчості така опозиція кольорів увиразнюється на рівні символічних значень. Услід за Г. Вежицькою, І. Голубовська вважає, що значення чорного та білого кольорів засвоюється Ostenсивно (наочно) [5, с. 28].

Яскраво виражене негативне значення чорного кольору як символу потойбіччя, смерті, зла, гріха, диявола, а саме, «за християнським віровченням визволення від вічних мук у загробному житті» [12-11, с. 352], вербально репрезентовано в українській паремійній одиниці *Чорна риба не спасе, а біла в гріх не введе*. У пейоративних конотаціях чорного розвинувся аспект «ритуальної смерті». Тому чорний став кольором чернецтва [2, с. 12]. У Біблії колоронім «чорний» вживається 16 разів, переважно для опису темряви, яка пов'язана із судом та покаранням [9, с. 370]. *Чорна риба* в аналізованому прислів'ї, вочевидь, символізує чорне духівництво (духовенство), тобто «частину православного духівництва, яка суворо дотримується чернечої обітничі; чернецтво» [12-11, с. 352].

Пейоративна конотація чорного як зв'язку з темним потойбіччям мовно об'єктивована та-

кож в англійському прикладі *Black will take no other hue* або *Black is my apron and I'm washing it* [15, с. 63], де чорний колір, хоча і набуває негативного забарвлення, проте з різною інтенсивністю. Адже, по-перше, його негативний відтінок може наближатися до нейтрального полюсу, позначаючи неспроможність стати іншим, бути перемальованим. Сенса прислів'я полягає у неможливості змінити природу людини, її характер і необхідності сприймати всі її переваги та недоліки. Українським еквівалентом аналізованого прикладу може бути паремія *Чорних коров набіло не перемієш*, де, на відміну від англійського *black*, смисловим центром стає не лише колоронім *чорний*, але й образ *корови*. По-друге, англо-український фразеологічний словник за редакцією К. Баранцева подає іншу інтерпретацію аналізованого прислів'я, а саме українську мудрість *Чорну душу не відмієш* [3, с. 143].

Англійське прислів'я *The devil is not so black as he is painted* – *Не такий чорт страшний, як його малюють* [3, с. 274] вчить не сприймати людей за описом чи характеристикою інших, адже «люди рідко виявляються настільки поганими, як про це стверджують». Перша письмова згадка про аналізований приклад зафіксована у 1534 р. [17, с. 55]. Символ потойбічних злих сил чорний колір, на відміну від нейтрального (або, навіть, позитивного) українського чернецтва (чорна риза), наділяється найвищим ступенем негативу, позаяк навіть чорта з ним не зрівняти, який насправді може бути не таким страшним і злим у зіставленні з асоційованою зловісністю.

Близьким за символікою до проаналізованого англійського прикладу є *A black hen lays a white egg* та його українські відповідники *Чорна курка несе білі яйця* та *Чорна корова, та молоко біле* [3, с. 142], *На чорній землі білий хліб родить*,

У коваля руки чорні, а хліб білий у котрих чорний колір набуває штучно негативної конотації, будучи радше нейтральним. Чорно-білий дуалізм у аналізованому випадку увиразнює добро та світло в чорному (наприклад, добрі вчинки) і, таким чином, надає усьому прислів'ю позитивного відтінку. Про позитивну символіку чорного кольору в англійській фразеології згадує А. Анісімова на прикладі *to be in the black* – мати гроші на банківському рахунку, успішно займатися бізнесом [1, с. 7].

Концептуальне протиставлення *black* – *white* може також використовуватися для характеристики хибного враження про зовнішній вигляд через оманливість кольорової характеристики об'єкту. При цьому чорний колір, що сприймається як негативна характеристика, виявляється, не свідчить про погані якості: *A black plum is a sweet as a white; There is no wool so white, but a dyer can make it black*. У цих прикладах *black-white* поєднуються з номенами об'єктів, які дійсно мають чорне чи біле забарвлення. Процес переосмислення відбувається не у самому значенні кольору, а охоплює цілу ситуацію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз колірної семантики чорного у паремійному просторі англійської та української мов дає змогу підтвердити припущення І. Голубовської про превалювання здебільш пейоративних конотацій чорного кольору у межах досліджуваних лінгвокультур. Однак таке осмислення аналізованого колірної відтінку у свідомості представників української та англійської лінгвокультур не є чітко традиційною універсалією, позаяк у паремійних фондах обох мов існують прислів'я, де, приміром, чорний колір у вторинному означуванні набуває нейтрального, або ж наближеного до позитивного значення.

Список літератури:

1. Анісімова А. І. Актуалізація концепту «колір» в англомовній фразеологічній картині світу як прояв національної специфіки / А. І. Анісімова // *Англістика та американістика: [зб. наук. праць]* / за ред. А. І. Анісімової, Т. М. Потніцевої [та ін.] – Д.: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – Вип. 7. – С. 4-8.
2. Базыма Б. А. Цвет и психика / Борис Алексеевич Базыма. – Харьков: ХГАК, 2001. – 172 с.
3. Баранцев К. Т. Англо-український фразеологічний словник / Костянтин Тимофійович Баранцев. – К.: Радянська Школа, 1969. – 1052 с.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Анна Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Голубовська І. Колірна семантика у когнітивно-культурологічному висвітленні / Ірина Голубовська // *Studia Slawistyczne. Etnolingwistyka I Komunikacja Miedzykulturowa*. 3. – Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016. – S. 25-42.
6. Клименко О. Л., Горанова Ю. В. Національно-культурна специфіка вербалізації колірної картини світу / О. Л. Клименко, Ю. В. Горанова // *Нова філологія: Зб. наук. праць*. – Запоріжжя: ЗНУ, 2013. – № 55. – С. 73-77.
7. Коцюба З. Г. Рефлексія побутової свідомості в різномовному проverbs'яльному просторі (від універсального до національного): монографія / Зоряна Григорівна Коцюба. – Львів: ДП «Видавничий дім «Укрпол», 2010. – 472 с.
8. Кучерук О. Образна природа семантики кольороназв в українських фразеологізмах / Оксана Кучерук // *Дивослово*. – 2006. – № 12. – С. 40-42.
9. Малишева-Кочубей М. В. Білі та чорні символи у сучасній канадській поезії / М. В. Малишева-Кочубей // *Молодий вчений*. – 2016. – № 6(33). – С. 369-372.
10. Павлова И. П. К проблеме ассоциативно-вербальных связей слов в современном якутском языке / И. П. Павлова // *Современные языковые процессы в Республике Саха: Актуальные проблемы*. – Новосибирск: Наука, 2003. – С. 201-205.
11. Прислів'я та приказки: природа. Господарська діяльність людини / упоряд. М. М. Пазяк. – К.: Наук. думка, 1989. – 480 с.
12. Словник української мови: в 11 т. / [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наук. думка, 1970-1980. – Т. 1-11.
13. Уфимцева Н. В. Ассоциативный словарь как модель языкового сознания / Н. В. Уфимцева // *Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей* / под. общ. ред. Н. В. Уфимцевой. – Москва-Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – С. 207-219.
14. Хокинс Д. Толковый словарь английского языка Oxford / Д. Хокинс. – М.: АСТ, 2008. – 556 с.

15. Cheviot A. Proverbs, Proverbial Expressions, and Popular Rhymes of Scotland / Andrew Cheviot. – London: Paisley, and Paternoster Square, 1896. – 434 p.
16. English Proverbs [Електронний ресурс] / Режим доступу до сл.: <http://www.phrases.org.uk/meanings/black-sheep-of-the-family.html>.
17. Manser M. H. The Facts on File. Dictionary of Proverbs / Martin H. Manser; associate editor, Rosalind Fergusson. David Pickering. – New York: An Inprint of Infobase Publishing, 2002. – 499 p.

Лучечко Т.М.

Дрогобычський державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПАРЕМИЙНА ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЧЕРНОГО ЦВЕТА В АНГЛІЙСЬКОМУ І УКРАЇНСЬКОМУ МОВІ

Анотація

Стаття присвячена сопоставительному аналізу вербалізації колороніма «чорний» в англійських і українських пареміях, враховуючи аксіологічний аспект його коннотативних значень, що дає можливість прослідкувати специфіку кольорового світобачення носіїв англійської і української мов, мотивовану етнокультурною маркованістю.

Ключові слова: прислів'я, колоронім, пареміальна вербалізація, коннотація.

Luchechko T.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROVERBIAL MANIFESTATION OF THE BLACK COLOUR IN THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

Summary

The article focuses on the contrastive analysis of the black colour verbalization in the English and Ukrainian proverbs with respect to the axiological connotations of the colour term on the basis of the universal and national peculiarities of the English and Ukrainian colour conception of the world.

Keywords: proverb, colour term, proverbial manifestation, connotation.

УДК 378.09:811.133.1

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Лучкевич В.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Статтю присвячено вивченню поняття «лінгводидактичні стратегії», їхній класифікації у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Особливу увагу акцентовано на працях французьких лінгводидактів, в яких виокремлено три основні типи стратегій: стратегії навчання, стратегії вивчення, стратегії оцінювання. Здійснено короткий аналіз кожної з них, наголошено на їхніх перевагах і недоліках.

Ключові слова: лінгводидактика, стратегії, навчальні стратегії, стратегії вивчення, стратегії оцінювання, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реалії яскраво демонструють спрямованість навчального процесу на оволодіння особистістю хоча б однією іноземною мовою як важливої складової професійної підготовки з одного боку та особистісного соціального й економічного успіху – з іншого. Навчання іноземної мови сьогодні є безперервним процесом, оскільки тісно пов'язане з адаптацією особистості до нових су-

спільно-економічних умов і глобалізаційних процесів. Відтак, важливим завданням вищої школи є формування знань, умінь й навичок, які сприятимуть студентам у регулюванні самостійного навчання, знаходженні ефективних способів вивчення іноземної мови.

Удосконалення сучасної системи навчання передбачає не тільки застосування новітніх методів і підходів, й а розробку та впровадження

у навчальний процес ефективних стратегій, зорієнтованих на активну самостійну роботу студентів, створення умов для їх творчого розвитку, самостійності й організованості. Зауважимо також, що лінгводидактичні стратегії навчання є одними із головних складників формування іншомовної компетентності студентів, оскільки спрямовані на успішне оволодіння мовою, вироблення конкретних дій, що дозволятимуть планувати, проектувати, оцінювати навчальну діяльність та максимально досягати кінцевого результату. Водночас, різноманітність навчальних стратегій, різні підходи до їх трактування й класифікації стають перешкодою у виборі найбільш ефективних у процесі вивчення іноземної мови, зокрема й французької. Крім цього, розвиток дидактики й методики викладання іноземних мов, зміна підходів до їх викладання, застосування сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі відіграли неабияку роль у розробці нових стратегій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомі результати дослідження теоретико-методичних основ навчальних стратегій містяться у працях як зарубіжних (К. Вайнштейн [12], К. Гріффітс [7], А. Коен, Ф. Ласньє [10], Дж. О'Меллі, Дж. Рубін, Р. Оксфорд [9] та ін.), так і українських (Н. Бражник, І. Задорожна [1], Є. Іжко [2], О. Любащенко [3], С. Ніколаєва [4], Т. Олійник, І. Семенишин та ін.) науковців. Слід зазначити, що впадає у вічі певна диспропорція у дослідженнях українських науковців – досить прискіплива увага до застосування стратегій у навчанні української мови (О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Єрмакова, С. Караман, О. Любащенко [3], М. Пентелюк, К. Плиско, І. Хом'як), обґрунтування сутності поняття «навчальна стратегія» (Т. Бульба, О. Ванівська, Є. Іжко [2], О. Малихін, Л. Шерстюк) та недостатнє вивчення проблеми формування лінгводидактичних стратегій вивчення іноземних мов (Н. Білоножко, І. Задорожна [1], С. Ніколаєва [4], І. Семенишин, О. Сторонська).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу зазначених вище праць з'ясовано, що в сучасних вітчизняних дослідженнях практично відсутнє вивчення праць французьких лінгводидактів, що стосуються формування навчальних стратегій у вищих навчальних закладах. Крім того, питання застосування лінгводидактичних стратегій у процесі вивчення французької мови залишається майже не дослідженим.

Мета статті – на основі різних теоретико-методичних підходів проаналізувати типи лінгводидактичних стратегій, виявити найбільш ефективні із них для застосування у процесі навчання французької мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгводидактиці поняття «стратегії» тлумачиться як стилі, техніки, прийоми чи засоби навчання спрямовані на оволодіння особистістю рідною чи іноземною мовами [3; 4; 10; 11]. Утім, навчальні стратегії можуть використовуватися студентами чи учнями і для покращення результатів навчання [12, с. 317]. В цьому контексті вони виступають певними процесами мислення особистості з метою полегшення навчання. Водночас К. Гріффітс під навчальними стратегіями розуміє дії особис-

тості, які вона свідомо обирає для планування навчального процесу з оволодіння іноземною мовою [7, с. 23].

Різне трактування навчальних стратегій базується на тому, що кожен із науковців брав за основу певний науково-методичний та/чи теоретико-методологічний підхід, а також розглядав дане поняття крізь призму різних наук: психології, педагогіки, мовознавства, філософії тощо. Невизначеність трактування навчальних стратегій вплинуло і на розбіжності у їх класифікації.

Так, у найбільш поширеній серед сучасних лінгводидактів класифікації К. Вейнштейна і Р. Месера виокремлено п'ять основних груп навчальних стратегій [12]: стратегії підготовки (створення необхідних умов для вивчення нового матеріалу); стратегії розробки (встановлення зв'язків між вивченим матеріалом та тим, що буде вивчатися); організаційні стратегії (перетворення/перегрупування/реконструкція нової інформації у більш зручний формат для кращого розуміння); метакогнітивні стратегії (планування, регулювання й оцінюванні своєї навчальної діяльності); стратегії мотивації або афективні стратегії (створення сприятливих умов для навчання).

У класифікації Р. Оксфорд виділено дві основні групи навчальних стратегій, які поділяються на окремі підгрупи [10]: 1) прямі стратегії, що діляться на стратегії запам'ятовування, пізнавальні стратегії, компенсаторні стратегії; 2) непрямі стратегії, до яких відносяться метакогнітивні, соціальні й афективні стратегії.

Відповідно до сучасних підходів вивчення іноземної мови (комунікативного, діяльнісного, компетентнісного) навчальні стратегії націлені на ефективне оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю. Утім, як показав аналіз класифікацій навчальних стратегій, кожна з них відповідає певному аспекту засвоєння іноземної мови: навчальному (оволодіння лінгвістичними знаннями), комунікативному (розвиток мовленнєвих умінь і навичок), метакогнітивному (здатність до самоорганізації та самоконтролю).

Щодо трактування «лінгводидактичної стратегії», то найбільш повно цей термін розкрито українською дослідницею О. Любащенко, яка визначає її «як проект навчального процесу з розподіленою співдіяльністю суб'єктів, який здійснюється за умов керованого усвідомленого оволодіння мовою для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців» [3, с. 20]. Наголосимо, що тлумачення цього поняття дослідниця здійснювала з позиції суб'єктно-діяльнісного підходу до вивчення української мови.

Разом з тим, О. Любащенко виокремила кілька типів лінгводидактичних стратегій [3, с. 37]: а) рецептивні стратегії слухання й читання; б) продуктивні стратегії текстотворення; в) трансформаційні стратегії.

Ці стратегії також поділяються на окремі типи, які сприяють досягненню конкретної мети. Наприклад, стратегії діалогічного спілкування, що входять до продуктивних стратегій текстотворення, побудовані на засадах спільних інтересів його учасників, а стратегії дидактичного спря-

мування, які відносяться до трансформаційних стратегій, націлені на пригадування попереднього матеріалу, його відтворенні в інших ситуаціях, запам'ятовування нових конструкцій тощо.

Цікавою є класифікація стратегій автономного навчання, розроблена Є. Іжко, оскільки безпосередньо відноситься до вивчення іноземної мови. В цій класифікації автор виділяє дві основні групи стратегій [2]: метакогнітивні стратегії, які є загальними і можуть використовуватися під час виконання всіх завдань; «Task-Based» стратегії, що базуються на використанні власних ресурсів студентів у процесі навчання.

До метакогнітивних стратегій Є. Іжко відносить організацію й планування, управління, контроль, оцінювання. «Task-Based» стратегії охоплюють стратегії пам'яті, організаційні стратегії, особистісно-орієнтовані стратегії, когнітивні стратегії. Як видно, вказані стратегії можуть використовуватися одночасно або ж послідовно. Підійшовши свідомо до їх вибору й аналізу допоможуть студентам в організації навчання, самоконтролі й саморозвитку.

Проте, більшість сучасних українських дослідників [1; 3; 4] виокремлюють три види стратегій, які сприяють оволодінню іноземними мовами: 1) навчальні стратегії, до яких відносяться метакогнітивні та когнітивні стратегії; 2) стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності, тобто використання мовних кліше, міміки, жестів, які сприяють успішному усному висловлюванню; 3) комунікативні стратегії, які включають стратегії керування емоційним станом, формулювання запитань і відповідей, згоди, співробітництво з іншими носіями мови тощо.

Коротко проаналізувавши основні поняття й класифікації стратегій з позицій лінгводидактики, доходимо висновку про їхню орієнтацію на студента чи учня, його навчально-пізнавальну й комунікативну діяльність. Значно менше дослідницької уваги приділено ролі вчителя, формування його стратегій для забезпечення якісного процесу навчання, оволодіння учнями навчальних стратегій. З огляду на це, корисним стане досвід французьких лінгводидактів, які вивчають як стратегії навчання, так і учіння.

У французькій лінгводидактиці, згідно «Дидактичного словника французької мови як іноземної», стратегія визначається як сполучення організованих, чітко оформлених, завершених та регульованих операцій, обраних особистістю для виконання поставленого завдання [11, с. 190]. З цього визначення видно, що роль «особистості» не є чітко окресленою (це може бути і вчитель, і учень), що, відповідно, веде до поділу стратегій, які застосовуються учнем й учителем. Це пов'язано з тим, що поняття «стратегії» у французькій лінгводидактиці відноситься до 70-х рр. XX століття, періоду бурхливих змін у підходах до навчання іноземних мов, що супроводжувався глибоким епістемологічним розривом у розумінні необхідності зміщення акцентів із учіння (навчання) на вивчення (оволодіння знаннями й навичками), з учителя на учня. Це, своєю чергою, вплинуло на наступний поділ стратегій: *стратегії учіння (навчання)* та *стратегії вивчення (оволодіння)*, що відрізнялися за типами, цілепо-

кладанням, плануванням, способами діяльності, кінцевим результатом.

Сучасні французькі дослідники в галузі лінгводидактики акцентують увагу на стратегіях навчання/вивчення, додаючи до них й стратегії оцінювання, як головних в організації й плануванні навчального процесу вивчення французької мови як іноземної [6]. Структуру педагогічного планування заняття з французької мови як іноземної подано на рис. 1.



Рис. 1.

На думку Ж.-П. Робера, стратегії навчання безпосередньо відносяться до педагога і спрямовані на вивчення потреб студентів/учнів, адаптацію змісту навчання до їхніх потреб, формування їхньої мотиваційної сфери через цікаві й корисні для них завдання [11, с. 93]. Слід додати, що стратегії навчання базуються на педагогічних й методичних засадах, підходах до навчання іноземних мови, які обираються педагогом з метою ефективного навчання своїх учнів.

У французькій лінгводидактиці існують різні підходи до класифікації стратегій навчання. Проте найбільш розробленою вважається класифікація Ф. Ласньє, який виокремив чотири групи стратегій навчання [8, с. 422-426]: 1) магістральні стратегії; 2) інтерактивні стратегії; 3) стратегії індивідуальної роботи; 4) соціоконструктивні стратегії.

До магістральних стратегій автор відніс усну доповідь та практичну демонстрацію. Зокрема усна доповідь полягає у викладі головних ідей уроку з візуальними опорами, ініціації учні до обговорення цих ідей (ставлення питань, короткі виклади думок щодо окремих ідей). Практична демонстрація передбачає використання аудіовізуальних засобів, опорних схем і таблиць, ілюстрацій, які допомагають розкрити зміст нового матеріалу. Отож, магістральні стратегії реалізуються за допомогою методів, які концентруються на питаннях/відповідях студентів, викликають жваве обговорення й дискусію.

Інтерактивні стратегії включають рольові ігри, дискусійні групи, навчання крок за кроком. Як видно, ці стратегії передбачають співпрацю студентів та залучення до неї викладача. Утім роль останнього визначається як учасника, гідя, помічника. Він може вказувати на труднощі, які можуть виникнути під час обговорення/виконання завдання, долучатися до дискусії, переводити її в інше русло, акцентувати увагу на важливих моментах тощо.

Стратегії індивідуальної роботи полягають в: експліцитному навчанні, що передбачає заохочен-

ня й допомогу викладача у викладі індивідуальних думок щодо окресленої проблеми/завдання; індивідуальній роботі (самостійне опрацювання матеріалу чи виконання завдання); проблемне вивчення, яке базується на моделюванні педагогом процесу вирішення окремої проблеми, що потребує залучення студентом певних компетенцій для її вирішення. Звичайно стратегії індивідуальної роботи вимагають багато часу, оскільки приділити уваги кожному студенту в групі є надважким завданням. Однак, встановлення певного часового ліміту та надання чітких вказівок може сприяти успішній реалізації цих стратегій на заняттях французькою мовою.

Соціоконструктивні стратегії передбачають тьюторський супровід, навчання в парах, робота в групах, проектне навчання, навчання в співробітництві. Усі перелічені стратегії базуються на засадах співпраці, узгодження свої власних дій з командою для успішного досягнення мети, контролювання емоцій та поведінки, створення позитивного клімату в групі. Водночас реалізація цих стратегій залежить від типу завдання/проекту, кількості учасників, тьюторському супроводі під час виконання завдання, особливо на етапі планування та розробки стратегії управління (керування) діями кожного учасника. Додамо також, що соціоконструктивні стратегії мають низку переваг, серед яких можна виділити взаємне навчання студентів, співпраця між ними. Проте недоліками таких стратегій є те, що організувати роботу в групах забирає багато часу, важко оцінити внесок кожного учасника у розробку запропонованої проблеми.

Таким чином, у французькій лінгводидактиці стратегії навчання відносяться, передусім, до педагога. Це його план дій на занятті, спрямований на успішне оволодіння студентами іноземною мовою. Залежно від цільової групи, рівня їх знань, інтересів, а також від конкретної теми заняття стратегії навчання можуть взаємодіяти та доповнюватися. Вони також відіграють важливу роль у формуванні стратегій вивчення, які є притаманними для студентів. Саме вони вибирають найбільш корисні для них стратегії засвоєння іноземної мови.

Як зазначають більшість франкомовних лінгводидактів [6; 8; 11], у вивченні французької мови як іноземної ключову роль відіграють стратегії вивчення, які розглядаються ними як сукупність технік, тактик, поведінки, ментальних свідомих чи потенційно свідомих дій, когнітивних чи функціональних навичок, які сприяють індивіду, що знаходиться в процесі навчання, вирішити поставлену проблему. Утім, П. Сір зазначає, що при вивченні іноземної мови індивід повинен звернутися до своєї внутрішньої системи (думки, відчуття, усвідомлення та ін.) і тільки після цього перейти до певних ментальних дій [5, с. 4]. Адже спочатку він повинен уловити та відібрати нову інформацію, потім її зрозуміти та запам'ятати і тільки згодом ця інформація може вживатися людиною у різних ситуаціях і контекстах.

Щодо класифікації стратегій вивчення, то у більшості випадків французькі дослідники спираються на класифікації, розроблені Р. Оксфорд, Дж. Рубіном, Дж. О'Меллі та А. Шамот, окремі з яких наведені мною вище. Проте, у класифіка-

ції Ф. Ласньє крім метакогнітивних, когнітивних та соціоемоційних, виокремлено ще одну групу стратегій вивчення – стратегії керування. До цієї групи входять: час, середовище, матеріальні й людські ресурси [8, с. 427-428]. Студент повинен вміти правильно розподіляти і планувати свій час на вивчення іноземної мови, вміти розставляти пріоритети, не відкладати виконання завдань на останню хвилину. Щодо середовища, то він повинен вміти правильно організовувати своє робоче місце (в навчальному закладі і вдома), знати, де знаходяться його навчальні матеріали, підручники. Використання матеріальних ресурсів (посібників, підручників, шкільного приладдя) та людських ресурсів (визначення друзів чи колег, які зможуть допомогти) дозволяє ефективно організувати свою навчальну діяльність.

Отже, поєднання всіх стратегій вивчення сприяє студентові в успішному оволодінні іноземною мовою, демонструє шляхи вирішення поставлених навчальних цілей, а також розвитку необхідних компетенцій. Зауважимо, що стратегії самоконтролю й самооцінювання є важливим складником у навчальному поступі студентів. Але, на жаль, ці стратегії є недостатньо сформованими серед українських студентів. Щоб сприяти їх розвитку, викладачу необхідно також переглянути свої стратегії оцінювання та вказати студентам на важливість самооцінки.

В цьому контексті звернемося до досвіду французьких лінгводидактів, які включають стратегії оцінювання до ключових у розвитку особистості. Одразу ж зазначимо, що стратегії оцінювання відносяться і до педагога, і до студента. З наведеної вище схеми педагогічного планування заняття французької мови видно, що стратегії оцінювання поділяються на ва типи: формувальні та узагальнюючі.

На думку французької дослідниці Ж. Мейє, формувальне оцінювання повинно сприяти впевненості учнів/студентів у своїх силах, мотивувати їх, допомагати їм у подоланні труднощів, а також інформувати як викладача, так і студента про ступінь досягнення навчальної мети [9, с. 34]. Звідси випливає, що формувальне оцінювання є важливим і для студента, оскільки допомагає адекватно побачити результат навчання, виявляє помилки у стратегії навчання, корегує самостійну навчальну діяльність, і для викладача, тому що сприяє виявленню прогалин і нерозуміння матеріалу з боку студентів, корекції завдань, розвитку їх мотивації. Слід підкреслити, що формувальне оцінювання повинно бути досить частим, постійним й інтегрованим у навчальний процес.

У свою чергу, узагальнююче оцінювання повинно відбуватися на певних етапах навчання, коли відбувається перевірка окремих навчальних блоків, тем, модулів. Цей тип оцінювання притаманний більше викладачеві, позаяк демонструє успіх/невдачу студентів у вивченні комплексу матеріалу, його вільному володінні у різних контекстах.

Ці дві групи стратегій оцінювання включають більш конкретні, специфічні стратегії, які можуть застосовуватися як у формувальному, так і узагальнюючому оцінюванні. Поміж них назовемо найбільш розповсюджені: альтернативні тести (так/ні), тестування з множинним вибо-

ром, завдання з пропусками, доповнення речень, трансформації, короткі відповіді на питання, розгорнуті відповіді, усний/письмовий виклад тощо. Оцінювання таких завдань може виконуватися викладачем, самими студентами, їхніми колегами, в парах, в групі та ін. Це залежить від виду й мети стратегій оцінювання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши праці сучасних французьких лінгводидактів щодо стратегій як головних компонентів у навчальній діяльності, констатуємо їх ефективність й доцільність

використання у процесі навчання/вивчення французької мови. Виокремлені три групи лінгводидактичних стратегій (навчання, вивчення, оцінювання) найбільш комплексно охоплюють навчальну діяльність і з боку викладача, і з боку студента. Їхнє застосування у навчальній діяльності дає позитивний освітній результат, особливо у здійсненні самостійної і творчої навчальної діяльності студентами. Водночас, подальшого дослідження потребує практичне висвітлення застосування зазначених стратегій у навчально-виховних процес вищих навчальних закладів.

Список літератури:

1. Задорожна І. П. Вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями іноземних мов навчально-стратегічною компетентністю / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 106-111.
2. Іжко Є. С. Стратегії автономного навчання як методична основа вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / Є. С. Іжко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки. – 2013. – Вип. 186(2). – С. 212-217. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauc_fil.
3. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / О. В. Любашенко. – К., 2008. – 44 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
5. Cyr P. Stratégies d'apprentissage / Paul Cyr. – Paris: Clé internationale, 1998. – 188 p.
6. Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique, Direction des programmes Ministère de l'Éducation [En ligne] / Rédaction du guide: M. St-Germain. – 2007. – <http://www.cegepoutaouais.qc.ca/images/pdf/guide-redaction-plan-de-cours.pdf>.
7. Griffiths C. The Strategy Factor in Successful Language Learning / Carol Griffiths. – Bristol: Multilingual Matters, 2013. – 240 p.
8. Lasnier F. Réussir la formation par compétences / François Lasnier. – Montréal: Édition Guérin, 2000. – 502 p.
9. Meyer G. Evaluer, pourquoi? Comment? / Geneviève Meyer. – Paris: Hachette, 2007. – 283 p.
10. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions / R. Oxford // TESOL Journal. – 1992. – Vol. 2(2). – № 93. – P. 18-22.
11. Robert J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du Fle / J.-P. Robert / 2^e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues. – Paris: Ophrys, 2007. – 224 p.
12. Weinstein C. E. The Teaching of Learning Strategies / C. E. Weinstein, R. E. Mayer // Handbook of research on teaching. – New York: Macmillan, 1986. – P. 315-327.

Лучкевич В.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация

Статья посвящена изучению понятия «лингводидактические стратегии», их классификации в отечественной и зарубежной педагогической науке. Особое внимание акцентировано на трудах французских лингводидактов, в которых выделены три основных типа стратегий: стратегии обучения, стратегии изучения, стратегии оценивания. Осуществлен краткий анализ каждой из них, отмечены их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: лингводидактика, стратегии, учебные стратегии, стратегии изучения, стратегии оценивания, учебная деятельность.

Luchkevych V.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

LINGUODIDACTIC STRATEGIES AS AN EFFECTIVE WAY FOR STUDYING FRENCH LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Summary

The article is devoted to the study of the concept of «linguodidactic strategies», their classification in Ukrainian and foreign pedagogical science. The particular attention is paid to the works of French scientists, which outline three main types of strategies: learning strategies, teaching strategies, evaluation strategies. A brief analysis of each of them has been made; their advantages and disadvantages have been emphasized.

Keywords: linguodidactics, strategies, learning strategies, teaching strategies, evaluation strategies, educational activities.

УДК 811.111-1.09(092)

ПЕТРАРКІВСЬКІ ВИМІРИ ПОЕЗІЇ ГЕНРІ ГОВАРДА

Маркова М.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена аналізу поетичної творчості Генрі Говарда під кутом зору петрарківських упливів. Авторка стверджує, що петрарківський текст графа Саррі проходить кілька стадій розвитку. На початку ліричний герой перебуває у ситуації гострого конфлікту між бажанням оволодіти Панею Серця і неможливістю його реалізації. Змінити стан речей видається можливим лише через суїцид, що є основною темою другого етапу розвитку петрарківського дискурсу автора. Символічна загибель ліричного героя дарує йому свободу і, своєю чергою, викликає до життя нового ліричного героя, котрий трактує любовну проблематику вже з відсторонених позицій. Саме в рефлексивному дусі витримана третя частина петрарківської розповіді англійського митця, в якій проблематика кохання осмислюється суб'єктом, виведеним за межі любовних почуттів. Нарешті, в останньому тексті «Збірки Тоттела» ліричний герой Г. Говарда проголошує звільнення від любовної фантазії, що переслідувала його довгі роки, чим завершує еволюцію петрарківського наративу.

Ключові слова: Генрі Говард, граф Саррі, «Збірка Тоттела», кохання, ліричний герой, Пані Серця, петраркізм.

Постановка проблеми. Порівняно з італійським, англійський національний варіант Відродження вивчений в українському літературознавстві дуже слабо. За винятком інтересу до постаті В. Шекспіра, на фоні якого інших ренесансних митців Англії покриває густа тінь, вітчизняна наука, на жаль, не демонструє жодних інших зацікавлень щодо проблематики тогочасного літературного процесу на Туманному Альбіоні, що є, на нашу думку, цілком невиправданим, оскільки англійський гуманізм подарував європейській словесності цілу когорту надзвичайно талановитих митців, не увага до художнього спадку яких викривлює уявлення не лише про відповідну культурну добу на Британських островах, але й глобально. Творчості одного з таких письменників – Генрі Говарда, графа Саррі присвячена наша розвідка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти поетичної практики митця неодноразово ставали предметом дослідження в англomовному літературознавчому дискурсі (К. Д. Блоссер, В. Р. Девіс, С. В. Джентофт, С. П. Зинтер, Е. Кеседі, Р. Куген, К. С. Льюїс, А. Острикер, Ф. М. Педделфорд, Р. Саузолл, Е. Хіл, Г. В. Чепмен та інші). Окремо варто виділити ґрунтовні монографії

В. Сешнз «Генрі Говард, граф Саррі» (1986) та «Генрі Говард, поет-граф Саррі: життя» (1998). З-поміж російських літературознавців проблеми, пов'язані з доробком графа Саррі, порушували А. Горбунов, О. Домніна, Г. Кружков, О. Луценко, Д. Соколов, І. Шайтанов. В Україні нам вдалося розшукати лише одну розвідку, присвячену Г. Говардові, автором якої є А. Боковець [1]. У ній дослідниця дуже лапідарно розглядає ідейно-художні особливості ліричних творів англійського письменника, з'ясовує специфіку його стилю та поетичної мови, а також окреслює внесок графа Саррі у розвиток національної поезії.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на те, що Г. Говард вважається одним із найуспішніших англійських петраркістів, метою нашої статті є проаналізувати його поетичний спадок саме під кутом зору петрарківських упливів.

Виклад основного матеріалу. Поетичні спроби Г. Говарда вперше були опубліковані у т. зв. «Збірці Тоттела» (1557), куди увійшло 40 ліричних текстів митця (у другому виданні – 41). Значна частина цих творів – переклади з «Книги пісень». Так, сонет «Love, that liveth and reigneth in my thought...» є перекладом сонета Ф. Петрарки «Amor, che nel pensier mio vive e regna...». Сонет,

що розпочинається рядком «Alas! so all things now do hold their peace...», є вільним перекладом СХХХІ сонета італійського автора, а перші вісім рядків вірша, що розпочинається словами «Set me whereas the sun doth parch the green...», практично дослівно запозичені з поезії «Pommi ove 'l sol occide i fiori e l'erba...». Проте наслідувань Ф. Петрарки в графа Карпі, звісно, набагато більше, ніж власне перекладів. Іноді такі наслідування проглядаються лише на ідейному рівні поезії, як, наприклад, у вірші «The golden gift that nature did thee give...», що перегукується із Ф. Петрарчиним «In qual parte del ciel, in quale idea...», чи у вірші «The soote season, that bud and bloom forth brings...», близькому до «Zefiro torna, e'l bel tempo rimena...». Іноді близькість між творами англійського та італійського авторів проявляється на образному рівні, як то у сонеті графа «I never saw my Lady lay aside...» та баладі Ф. Петрарки «Lassare il velo o per sole o per ombra...». Так чи інакше, а петрарківські ремінісценції та алюзії у творчості Г. Говарда наскрізні.

Скажемо кілька слів про жінку, якій присвячені його вірші. Її звали Елізабет Фіцджеральд, вона була донькою графа Кілдарського, рід якого походить з Італії. Позналилися молоді люди у 1540 р. В цьому ж році Г. Говард починає писати сонети на честь прекрасної Джеральдини. У них він розповідає про шляхетне походження жінки, звеличує її красу й оголошує про свої палкі почуття (тут і далі при посиланні на «Збірку Тоттела» римська цифра означає порядковий номер тексту у виданні, арабська – номер вірша): «From Tuskanee came my Ladies worthy race: // Faire Florence was sometye her auncient seate: // The Western yle, whose pleasaunt shore dothe face // Wilde Cambers cliffs, did geue her liuely heate: // Fostered she was with milke of Irishe brest: // Her sire, an Erle: her dame, of princes blood. // From tender yeres, in Britain she doth rest, // With kinges childe, where she tasteth costly food. // Honsdon did first present her to mine yien: // Bright is her hewe, and Geraldine she hight. // Hampton me taught to wishe her first for mine: // And Windsor, alas, dothe chase me from her sight. // Her beauty of kind her vertues from aboue. // Happy is he, that can obtaine her loue» [VIII, 1-14]. Стосунки поета та його коханої були, швидше за все, суто платонічними, оскільки ще в ранній юності митець одружився з іншою жінкою, сама ж Елізабет у п'ятнадцятирічному віці стала дружиною шістдесятилітнього сера Ентоні Брауна.

Вже перший текст графа Карпі у «Збірці Тоттела» майже вичерпно описує любовну ситуацію закоханого і вписує її у певний часовий контекст – пройшло два роки з тих пір, як народилося почуття ліричного героя до Пані Серця: «The sonne hath twice brought forth his tender grene, // And clad the earth in liuely lustiness <...> // Since I haue under my brest the harm // That neuer shall recouer healthfulness» [I, 1-2, 5-6]. У цьому ж тексті окреслюється коло тем і мотивів, які надалі постійно будуть варіюватися у віршах Г. Говарда: жінка, на яку спрямований пристрасний порив ліричного героя, недоступна, страждання закоханого стають все сильнішими, і від них немає порятунку («In time my harm increaseth more and more» [I, 15]). Також граф Карпі звертаєть-

ся до усталеної риторики петраркізму, вводячи традиційні образи керманіча судна та «льодяного вогню» («The frozen hart that mine in flame hath made» [I, 10]) і його антитетичних похідних, як то опозиція життя – смерть («Strange kinds of death, in life that I doe trie» [I, 17]). Ліричний герой Г. Говарда прагне змінити своє скрутне становище, намагається відшукати місце, де зможе врешті відновити внутрішню рівновагу («And in my mind I measure pace by pace, // To seke the place where I my self had lost» [I, 34-35]), проте всюди на нього чекає поразка, йому не вдається досягти бажаного спокою («But neuer yet the trauail of my thought // Of better state could catch a cause to bost» [I, 38-39]). Розв'язати клубок душевних протиріч убагацьється можливим або через відмову від кохання, або через возз'єднання із володаркою, в чому ліричному героєві має допомогти поезія, або ж через смерть. В аналізованому тексті окреслений конфлікт залишається невирішеним, відтак його осмислення відбувається далі, у двох десятках наступних поезій «Збірки Тоттела». При цьому постійно підкреслюється безвихідь життєвої ситуації, в якій опинився ліричний герой, через протиставлення непорушності його внутрішньої туги та динаміки прекрасного світу, що його оточує.

Прикметним у цьому сенсі є вірш під назвою «The soote season, that bud and blome furth brings...» («Солодка пора, коли все розцвітає...»), що змальовує радісну картину весняного оновлення: земля проростає свіжою зеленню, олень скидає старі роги, новою лускою покриваються риби, змінює шкіру змія – незмінним залишається лише сум закоханого: «The soote season, that bud and blome furth brings, // With grene hath clad the hill and eke the vale: // The nightingale with fethers new she sings: // The turtle to her make hath tolde her tale: // Somer is come, for euery spray nowe springes, // The hart hath hong his olde hed on the pale: // The buck in brake his winter cote he flinges: // The fishes flote with newe repaired scale: // The adder all her sloughe awaye she slinges: // The swift swalow pursueth the flies smale: // The busy bee her honye now she minges: // Winter is worne that was the flowers bale: // And thus I see among these pleasant things // Eche care decayes, and yet my sorow springes» [II, 1-14]. Рухливість природних образів підкреслена у поезії графа Карпі дієслівними римами (brings – sings – springes – flinges – slinges – minges – things – springes), тоді як точні іменникові рими (vale – tale – pale – scale – smale – bale) своїм монотонним звучанням радше створюють відчуття статичності. Таким чином домінуючий петрарківський принцип антитези реалізується не лише на змістовному, але й на формальному рівні тексту Г. Говарда.

У III вірші графа Карпі у «Збірці Тоттела» вводиться новий мотив, що чітко маркує поетичний текст митця як продукт придворної творчості – одним із основних завдань ліричного героя виявляється приховування своїх почуттів, чим оприявнюється зв'язок між поведінкою закоханого та куртуазними нормами. Роль видимого ідеалу в діях останнього була одним із організуючих елементів усієї придворної системи. Необхідність виступати недосяжною моделлю для суспільства диктувала особливу значимість не справжнього

життя вельможі, а видимого, що перетворювало будь-яку його діяльність на складний символічний феномен. Кожен учинок розглядався як знак конкретного соціального, політичного, культурного статусу. Саме цей мотив уводить у свої тексти Г. Говард, тим самим ще раз підкреслюючи органічний зв'язок європейського петраркізму та складної придворної культури: «*But when in sighes I spent the day, // And could not cloke my grief with game <...> // But all to late loue learneth me, // To paint all kinde of colours new, // To blinde their eyes that esl shoulde see, // My speckled cheeks with Cupides hew*» [III, 9-10, 25-28].

У IV та наступних поезіях Г. Говарда у «Збірці Тоттела» митець намагається проникнути у причини любовних страждань, встановити їх першоджерело. Посилається медитативний характер віршів – ліричний герой наче підноситься над власною ситуацією, намагаючись проаналізувати її з позицій спостерігача, а не учасника, описати збоку. На мовному рівні це знаходить своє чітке вираження – в тексті з'являється займенник «він»: «*I know in heat and cold the louter how he shakes: // In singing how he doth complain, in sleeping how he wakes*» [IV, 27-28]. Роздуми над природою власних почуттів приводять до того, що закоханий приймає рішення будь-яким способом вирватися із любовної тюрми. Він проклинає кохання і кидає йому виклик («*I cursed loue and him defied*» [V, 30]), проте спроба бунту виявляється провальною, оскільки порушує одвічні закони Купідона, відтак він мусить вибачитися перед богом («*Thou blinded god (quod I) forgue me this offense*» [V, 30]), і це ще більше посилює його муки («*My harmes haue euer since increased more and more*» [V, 45]). Через неможливість вивільнитися з-під влади кохання герой змушений повернутися до любовної поезії, тож далі він продовжує розробляти типові петрарківські теми: змальовує глибоку рану в своїх грудях (VII), оспівує прекрасну донну і гірко шкодує з приводу неможливості возз'єднатися з нею (VIII), роздумує про недовговічність земної краси (IX), знову змальовує картину незмінності власного внутрішнього стану на фоні ідилічного вечірнього пейзажу (X) тощо. На формальному рівні таке повернення марковане переходом автора від національних віршових форм – римованих двовіршів із 12 та 14 складів до традиційної для континентального петраркізму сонетної форми.

На фоні живописної весняної природи розвивається і ліричний сюжет XI сонету Г. Говарда – «*When Windsor walles susteyed my wearied arme...*» («Коли стіни Віндзору підтримали мене...»). Пейзаж тут відіграє дещо іншу, ніж звикло, функцію. Та й сама поезія є радше автобіографічною, ніж петрарківською, хоча видавець, Ричард Тоттел, і спробував вписати її до петрарківського контексту збірки за допомогою заголовка «*How eche thing saue the louter in spring reuiueeth to pleasure*» («Про те, як все, окрім закоханого, оживає навесні»). Надивившись крізь тюремне вікно на красу лугів і дібров, ліричний герой із ностальгією поринає у спогади про дитинство, що минуло у Віндзорі, проте вони виявляються настільки гнітючими, що у нього виникає бажання скинутися з вежі: «*When Windsor walles susteyed my wearied arme, // My hande my*

chin, to ease my restlesse hed: // The pleasant plot reused green with warme, // The blossomed bowes with lusty Ver yspred, // The flowered meades, the wedded birdes so late // Mine eyes discover: and to my mynde resorte // The ioly woes, the hatlesse shorte debate, // The rakehell lyfe that longes to loues disporte. // Wherewith (alas) the heavy charge of care // Heapt in my brest breakes forth against my will, // In smoky sighes, that ouercast the ayer. // My vapord eyes suche drery teares distill, // The tender spring whiche quicken where they fall, // And I halfe bent to throwe me downe withall» [XI, 1-14]. Можливо, такі песимістичні настрої були пов'язані з глибокими переживаннями митця з приводу смерті герцога Ричмонда, проте для нас тут важливо інше. В аналізованому вірші ліричний герой уперше розглядає самогубство як спосіб розв'язання внутрішніх проблем. Надалі цей мотив неодноразово зустрічатиметься у поезіях Г. Говарда.

Суїцидальні прагнення знайшли своє вираження не лише у названому мотиві, але й у тому, що в пізніших текстах графа Саррі образ петрарківського закоханого зустрічається все рідше: автор все частіше уникає займенника першої особи – ліричний герой розповідає вже не про власні стосунки із Панею Серця, а про стосунки жінки та її друга, а в окремих текстах ліричним персонажем навіть є сама жінка (наприклад, у XVII) [3, с. 150-151]. Кульмінаційним у сенсі експериментів з образом ліричного героя стає XVIII поезія графа Саррі, де від імені пастуха розповідається про смерть поета, свідком якої він, начебто, став, тобто петрарківський суб'єкт перетворюється тут на об'єкт поетичної розповіді. Як пише західний дослідник Роджер Куїн, традиційні петрарківські тексти наполягали на «обов'язковій ідентичності закоханого і поета» [5, с. 3], тобто на тотожності ліричного суб'єкта й автора поетичного тексту. Натомість в аналізованому творі Г. Говарда суб'єкт розповіді не є ні закоханим, ні поетом, що дає можливість авторові неупереджено сконцентруватися на характеристиках об'єкта художнього аналізу – закоханого поета-петраркіста. Причиною його смерті називається неможливість оволодіти коханою жінкою, яка відмовляється серйозно сприймати не лише його самого, але і його вірші. Смерть закоханий вибирає свідомо і добровільно, і тим самим розв'язується складний комплекс проблем, утворений прагненням оволодіти Панею Серця, необхідністю творити любовну поезію та смертю, описаний у I вірші.

Смерть ліричного героя, однак, не означає, що митець перестає породжувати петрарківський текст. У наступних поезіях з'являється новий герой, що дозволяє авторові осмислювати проблематику петраркізму вже з інших позицій. Основною його характеристикою стає надзвичайно висока ступінь рефлексивності. Так, для прикладу, у вірші «*Geue place ye louers...*» («Відійдіть, закохані...») Г. Говард використовує традиційний прийом опису надзвичайної краси володарки, з якою не може зрівнятися жодна інша жінка («*My Ladies beautie passeth more // The best of yours*» [XX, 3-4]), але у самому тексті немає жодних вказівок на те, що саме суб'єкт розповіді є закоханим, що можна інтерпретувати лише як відсторонене використання однієї з кон-

венцій петраркізму. В іншому вірші – «To dearly had I brought my geren and youthfull yeres...» («Коханий я віддав молоді роки...») – ліричний герой звертається до придворного друга із пересторогою про те, що кохання може бути дуже жорстоким, сам він при цьому є введеним як за межі почуттів, так і за межі королівського двору. Для нього кохання – в минулому, а при дворі він буває рідко («*And seldom though I come in court among the rest*» [XXII, 3]), що дає йому змогу судити об'єктивно. Важливо зазначити, що модус спогаду в цьому тексті витворює його темпоральну двоплановість, а переміщення ліричного героя поза рамки звичної петрарківської любовної ситуації дозволяє йому роздумувати і над минулим (власний досвід), і над сучасним (досвід закоханого придворного), тобто рефлексія є вже подвійною. Разом із тим, рефлексивна поетична свідомість нового ліричного героя графа Саррі не дозволяє йому повністю відмовитися від літературної традиції, через що час від часу митець витворює абсолютно типові петрарківські тексти, як то, скажімо, «*As of as I behold and se...*» («Коли я спостерігаю і бачу...»).

Блок любовної поезії Г. Говарда у першій редакції «Збірки Тоттела» закінчувався віршем «*Wrapt in my careless cloke, as I walk to and fro...*» («Загорнувшись недбало в плащ, я хожу туди-сюди...»), у якому автор роздумував над різними проявами кохання і експлікував негативну концепцію жінки. У другій редакції після нього був розміщений вірш-відповідь «*Girt in my giltlesse gowne, as I sit here and sow...*» («Одягнута в просту сукню, я сиджу і шию...»), написаний в інвективному ключі від жіночого імені, авторство якого викликає цілком виправдані сумніви. Наступні поезії графа Саррі у «Збірці Тоттела» створені вже поза художньою системою петраркізму, повернення до якої, як видається, відбувається лише у фінальному тексті «*The fansy, which that I haue seraed long...*» («Фантазія, якій довго я служив...»), що, однак, ставить більше запитань, аніж дає відповідей. У вірші ліричний герой говорить про те, що певна фантазія завжди його хвилювала, проте ніяк не конкретизує, що саме мається на увазі. Тепер вона, нарешті, змилювалася, і він отримав довгоочікувану свободу. Можна припустити, що тут все-таки йдеться про любовні почуття та вивільнення з-під їх влади, тобто петрарківський конфлікт насамкінець дістає розв'язку, хоча і не дуже зрозуміло, яку саме.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отож, як бачимо, петрарківський текст Г. Говарда проходить кілька стадій розвитку. На початку ліричний герой перебуває у ситуації гострого конфлікту між бажанням оволодіти Панею Серця і неможливістю його реалізації. Перед ним відкривається альтернатива: підкорити жінку за допомогою любовної поезії або ж померти. Перша фаза оповіді демонструє неможливість досягнути мети закоханого вибраними для цього засобами, а також незмінність його внутрішнього стану. На цьому ж етапі він робить спробу бунту проти фатальної залежності від володарки, проте кохання перемагає. Змінити стан речей видається можливим лише через суїцид, що є основною темою другого етапу розвитку петрарківського дискурсу графа Саррі. Символічна загибель ліричного ге-

роя дарує йому свободу і, своєю чергою, викликає до життя нового ліричного героя, котрий трактує любовну проблематику вже з відсторонених позицій. Саме в рефлексивному дусі витримана третя частина петрарківської розповіді англійського митця, в якій проблематика кохання осмислюється суб'єктом, введеним за межі любовних почуттів. Нарешті, в останньому тексті ліричний герой Г. Говарда проголошує звільнення від любовної фантазії, що переслідувала його довгі роки, чим завершує еволюцію петрарківського наративу.

Порівнюючи графа Саррі з першим англійським петраркістом Т. Вайеттом, дослідники часто відзначають, що він набагато майстерніше наслідував Ф. Петрарку, глибше зумів його осягнути. Як і Т. Вайетт, Г. Говард добре усвідомлював, що його рідна мова на сучасному йому етапі розвитку нездатна адекватно відтворити делікатні почуття петрарківського стилю, надзвичайно багату і широкую палітру настроїв і любовних емоцій італійського поета, відтак своїм принциповим завданням граф Саррі поставив створити англійський петрарківський словник. Значною мірою йому це вдалося. При цьому Г. Говард не лише зміг надати англійській літературній мові придворного блиску, але й створив новий поетичний стиль, що характеризувався величчю і лаконічністю одночасно. Граф Саррі доклав значних зусиль для того, аби поезія в Англії стала милозвучнішою. Відчуваючи, що англійське віршування мусить бути реформоване, Г. Говард сміливо відійшов від загальноприйнятих правил просодії і впровадив до англійської літератури білий п'ятистопний ямб, суттєво покращивши при цьому і якість римування. Митець увів різні рими у першому і другому терцеті сонета, створивши тим самим англійський канон цього жанру, що увійшов в історію літератури під назвою «шекспірівського»: abab cdcd efef gg.

Як і багато поетів того часу, Г. Говард дуже багато уваги приділяв формі своїх творів. Якщо пильно поглянути на його вірші, то можна побачити, що автор не так охоче, як Ф. Петрарка, демонструє силу свого кохання, натомість більше дбає про стрункість композиції, виступаючи при цьому не як пристрасний закоханий, а радше як типовий придворний поет – любитель елегантності і екстравагантності. Для більшості зразків любовної лірики Г. Говарда, як влучно помічає А. Боковець, характерна не спонтанна емоційність, а «канонічна ввічливість» [1, с. 6] – лицарський кодекс слугував для графа Саррі натхненням і у житті, і в поезії.

Значення поезії Г. Говарда для англійської літератури можна визначити як приблизно таке ж, яке мала творчість Клемена Маро для французької. Він не був генієм, але, «наслідуючи Петрарку, Чосера і Вайетта, він проявив себе як людина доброго смаку і суджень. Він не винайшов нових слів, він лише відкинув ті, які були непотрібні, він не створив нових розмірів, він лише поліпшив вже існуючі» [4, с. 70-71]. Граф Саррі продовжив розпочату Т. Вайеттом працю над удосконаленням англійської поезії, і обидва ці автори, перенісши до Англії свіжі поетичні італійські форми, надали їй нового життя. Вони стали першими англійськими учнями Ф. Петрарки, засновниками англійського петраркізму, основоположниками сучасної англійської лірики.

Список літератури:

1. Боковець А. Літературний портрет Генрі Говарда, графа Саррі на тлі тюдорівської поетичної традиції / А. Боковець // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2011. – № 11. – С. 3-8.
2. Кружков Г. Праща и песня: Судьба графа Сарри [Электронный ресурс] / Г. Кружков. – Режим доступа: <http://kruzhkov.net/essays/fortune/prashcha-i-pesnya/>.
3. Соколов Д. «Песни и сонеты» Р. Тоттела и проблемы английского петраркизма 1530-х – 1580-х годов: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (литературы народов Европы, Америки и Австралии)» / Д. Соколов; Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 2004. – 272 с.
4. Borghesi P. Petrarch and his Influence on English Literature / P. Borghesi. – Bologna: Nicholas Zanichelli, 1906. – 135 p.
5. Kuin R. Feint/Frenzy: Madness and the Elisabethan Love Sonnet / R. Kuin // Criticism. – 1989. – Vol. 31. – No. 4. – P. 1-21.
6. Tottel's Miscellany, 1557-1587: in 2 vols / [ed. H. E. Rollins]. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965.

Маркова М.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПЕТРАРКИСТСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПОЭЗИИ ГЕНРИ ГОВАРДА**Аннотация**

Статья посвящена анализу поэтического творчества Генри Говарда с точки зрения петраркистских влияний. Автор утверждает, что петраркистский текст графа Сарри проходит несколько стадий развития. В начале лирический герой находится в ситуации острого конфликта между желанием овладеть Дамой Сердца и невозможностью его реализации. Изменить положение вещей представляется возможным только через суицид, что является основной темой второго этапа развития петраркистского дискурса автора. Символическая смерть лирического героя дарует ему свободу и, в свою очередь, вызывает к жизни нового лирического героя, который трактует любовную проблематику уже с отстраненных позиций. Именно в рефлексивном духе выдержана третья часть петраркистского рассказа английского писателя, в которой проблематика любви осмысливается субъектом, выведенным за пределы любовных чувств. Наконец, в последнем тексте «Сборника Тоттела» лирический герой Г. Говарда провозглашает свое освобождение от любовной фантазии, которая преследовала его долгие годы, чем завершает эволюцию петраркистского нарратива.

Ключевые слова: Генри Говард, граф Сарри, «Сборник Тоттела», любовь, лирический герой, Дама Сердца, петраркизм.

Markova M.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PETRARCHAN MEASUREMENTS OF HENRY HOWARD'S POETRY**Summary**

The article is devoted to the analysis of Henry Howard's poetry from the point of view of Petrarchan influences. The authoress claims that the Petrarchan text of Earl of Surrey passes through several stages of development. At the beginning, the lyrical hero is in a situation of acute conflict between the desire to master the Mistress and the impossibility of its realization. Only through suicide is possible to change the circumstances and that is the main theme of the second stage of development of the author's Petrarchan discourse. The symbolic death of the lyrical hero grants him freedom and, in turn, brings to life a new lyrical hero, who treats love problems from already distant positions. In the third part of the Petrarchan story of the English writer the problems of love are comprehended by a subject that has been moved beyond the limits of love feelings. Finally, in the last text of «Tottel's Miscellany», the lyrical hero of H. Howard proclaims his release from a love fantasy that has haunted him for many years and in this manner completes the evolution of the Petrarchan narrative.

Keywords: Earl of Surrey, Henry Howard, love, lyrical hero, Mistress, Petrarchism, «Tottel's Miscellany».

СИМВОЛ ХРЕСТА В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ О. РОЗДОЛЬСЬКОГО (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛИ В. СТЕФАНИКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ»)

Матвійшин О.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглядається функціонування символу камінного хреста в однойменній новелі Василя Стефаника. Особливу увагу звернуто на аналіз цього символу у перекладах О. Роздольського німецькою мовою. Обґрунтовано важливість орієнтації на символічні знаки першотвору для відтворення їх стилістичних особливостей при перекладі. Встановлено, що основними ознаками символу є його багатозначність, двоплановість семантики, контекстуальне навантаження, які збережено або компенсовано у перекладі. Основними засобами адекватного відтворення символу цільовою мовою виступають словникові або варіантні відповідники, контекстуальні заміни.

Ключові слова: переклад, символ, адекватність, відтворення символів, перекладацькі трансформації, контекст, національний колорит.

Постановка проблеми. Українська проза початку XX століття в її німецькомовній інтерпретації дає багатий матеріал для наукових досліджень у царині міжкультурних контактів, а її символіка, як частина загальної системи символічного відображення світу, вважається однією з найдавніших і найбагатших систем традиційної культури на планеті [9, с. 53]. Класики української літератури у своїй художній творчості неодноразово зверталися до словесних символів, звукового символізму, символічних образів, знаходили в них могутній засіб образного осягнення дійсності й художньої виразності. Основою для дослідження символів та їхнього функціонування в структурі художнього тексту є українська новелістика, зокрема творчість В. Стефаника, яка характеризується пильною увагою до зображення внутрішнього світу людини, поетичної семантики, використання художніх засобів, лаконізму викладу. Однак на сьогоденний день в теорії та практиці художнього перекладу мало наукових розвідок, зокрема в українсько-німецькому зіставному аспекті, присвячених символічним образам В. Стефаника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Символіка української художньої прози в перекладознавчому аспекті є проблемною актуальною, оскільки тісно пов'язана із питанням лінгвокультурних, когнітивно-семіотичних та когнітивно-дискурсивних підходів до дослідження мовних одиниць та їх функціонування у дискурсах різних мов. Численні досягнення у вивченні сутності символів, їх класифікації продемонстровані у дослідженнях В. Кононенка [3], М. Дмитренко [9], питання архетипу і символу висвітлено у працях О. Потєбні, К. Юнга [10], проблеми трансформації символів у художньому перекладі вбачаємо у наукових доробках М. Новикової [5], Н. Романюги [7], К. Панасенко [6] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак це питання є мало вивченим, оскільки автори акцентують свою увагу на відтворенні символів загалом або/чи інтерпретацію символу хреста англійською мовою; символіка новел В. Стефаника в німецькомовній трансформації частково висвітлена у дослідженнях О. Матвійшин [4]. Звідси актуальність дослідження зумовлена недостатнім вивченням особливостей адекватного відтворення символу, зокрема символу хреста,

в перекладі німецькою мовою, який є важливою складовою у змісті першотвору.

Метою статті виступає аналіз символу камінного хреста в німецькомовних інтерпретаціях О. Роздольського. **Об'єктом** дослідження є мова прозових творів В. Стефаника, **предметом** аналізу – символ камінного хреста та особливості його перекладу цільовою мовою. Мета наукової розвідки зумовлює вирішення таких завдань: 1) проаналізувати значення символу хреста у текстовій тканині першотвору; 2) визначити особливості відтворення символів мовою перекладу.

Виклад основного матеріалу. Провідна роль в ідентифікації концепту новели В. Стефаника «Камінний хрест» належить передусім релігійному змісту заголовку, символічна художня деталь якого визначає загальне емоційне звучання цілого твору. Дослідник символіки української мови В. Кононенко зазначає, що релігія здійснює певний вплив на національні символи, однак біблійна символіка не може перетворитися у власне національну: «Не можна применшувати вплив християнства на формування символіки християнських народів, вироблення власне національних рис у системі біблійно-образного сприйняття світу, як не можна недооцінювати зворотний процес – позначення давньої міфології, накладання її образів на християнську символіку» [3, с. 68]. К. Юнг стверджує, що «головні символічні фігури будь-якої релігії завжди виражають певну моральну та інтелектуальну установку. Як приклад я міг би взяти хрест із усіма його багатогранними релігійними значеннями» [11, с. 172]. Використання В. Стефаником релігійного символу сягає прадавнього загальнокультурного архетипу. Шляхом віднайдення прямого німецькомовного відповідника «Das steinerne Kreuz» відтворює назву новели О. Роздольський. Сама назва новели багатозначна: з одного боку, хрест – це пам'ятник на згадку про себе і свою сім'ю, бо головні герої твору, Дідухи, позбавлені можливості бути похованими на рідній землі, а з іншого, хрест – це символ непосильної, нелюдської праці селян. У цьому контексті щодо другого – символічного – значення заголовка новели варто згадати біблійний фразеологізм «нести свій хрест», тобто «нести всі тягари власного життя», який має свій прямий еквівалент у німецькій мові «Jeder hat sein Kreuz zu tragen».

Виходячи із німецькомовного варіанта назви новели, рішення перекладача схвальне, бо дозволяє відтворити закладений в неї образ надлюдської працьовитості [4, с. 9].

Образна природа символу в зіставному аспекті дослідження вимагає обов'язкового врахування основних способів відтворення семантико-стилістичних функцій словесного образу, системного й цілісного підходу до перекладу художніх творів, лінгвостилістичних особливостей відтворення образу в художньому перекладі.

Аналізуючи семантичне наповнення символу «хрест», слід звернути увагу на визначення поняття «символ». У поетичному словнику О. Квятковського символ розуміється як «багатозначний предметний образ, який об'єднує (сполучує) різні плани відтворюваної художником дійсності на основі їх суттєвої спільності, спорідненості» [2, с. 263]. Специфіку символу як форми вираження визначає той факт, що у художньому творі символ здатен виступати провідником емоційно-естетичних і ціннісних категорій. Завдяки символам особистість може орієнтуватися у світі й адаптуватися у ньому, у такий спосіб набуваючи здатності до життя та самореалізації. У цьому й полягає цінність символу як основного засобу осягнення людиною багатогранності і цілісності художнього світу [1, с. 66]. Основні ознаки символу (двоплановість семантики, культурна та контекстуальна обумовленість, багатозначність, зображально-виражальна здатність) часто стають причинами усвідомлених або неусвідомлених труднощів, з якими може зіткнутися перекладач за умови необхідності відтворення засобами цілової мови подібних одиниць художнього тексту. З огляду перекладознавства семіотичний аспект дослідження символу набуває архіважливого значення, адже, будучи елементом коду культури, символ у процесі перекладу тексту потребує об'єктивного декодування, що є необхідною умовою досягнення адекватності [6, с. 265].

Тлумачний словник української мови дає наступне пояснення поняття «хрест»: «Хрест» – це предмет і символ культури християнської релігії». Вважають, що хрест міг розумітися як символ життя, духу і матерії, як єдність чоловічого і жіночого начал. Горизонтальна лінія хреста означала жіноче ество, землю, а вертикальна лінія – чоловіче ество, небо і дух; центр у Хресті – носій вищої духовної цінності [3, с. 77]. Біблійний символ хрест означає віру в Бога, любов, надію на перемогу і спасіння. У словесній тканині художнього твору символ хрест – це і виразник страждання за певну ідею, випробування духу, терпіння в ім'я чогось великого. Тож у перекладі важливо відтворити багатозначність символу камінного хреста, якого пропонуємо розглянути у кількох ракурсах:

1. *Камінний хрест – це пам'ятка про Івана Дідуха*, який поставив хрест на горбі як пам'ять про себе; на ньому він викарбував своє та жіночине ім'я, щиро просив людей не минати цього місця: «Просю я вас дуже грешно, аби-сте мені мого хреста ніколи не минали. Буду за вас Бога на тім світі просити, лиш зробіть дідові его волю» [8, с. 78] – «Ich bitt' euch sehr darum, daß ihr nie und nimmer an meinem Kreuze vorübergeht! Ich werd' Gott für euch bitten in jener Welt, nur müßt

ihr dem Alten schon seinen Willen tun» [11, с. 30]. Вдумливе об'єктивне проникнення в глибинну суть першотвору дозволило перекладачеві вірно відтворити низку лексем національного, зокрема локального колориту, приміром, іменник «Alte» у значенні «дід» передає його конотативне нашарування, бо йдеться про людину похилого віку. Натомість, звертання головного героя у В. Стефаніка емоційніше та експресивніше, ніж у перекладі О. Роздольського: «Ich bitt' euch sehr darum» [11, с. 30], де воно втрачає свою витонченість і національний, зокрема покутський колорит, оскільки відтворено його дескриптивом. Іван Дідух просить людей доглядати хрест, наскільки дорогим він був для нього, звертається до односельців як до господарів, газдів: «Такий тежкий [хрест], що горб го не скине, мусить го на собі тримати так, як мене тримав. Хотів-ем кілька памнетки по собі лишити» [8, с. 77] – «Es wiegt so schwer, daß der Hügel es nicht abschütteln kann, es auf sich halten muß, so wie er mich gehalten hat. So viel Andenken an mich wollte ich hinterlassen» [11, с. 28]. Змістова картина першотвору – цінність хреста для головного героя – знаходить своє чітке відображення у перекладі, хоча при відтворенні діалектизмів О. Роздольський поспігувався загальнолітературними словами. Такий прийом перекладу є цілком доречним, бо насиченість, приміром, транскрибованими діалектизмами значно б обтяжувала чужомовного читача у сприйнятті твору чи призвела б до повного нерозуміння.

2. *Хрест є символом тяжкої селянської долі, символом біди та безнадії*. В. Стефанік отожднює нестерпні страждання й терпіння Івана Дідуха з трагедією всього українського народу, який несе камінний хрест нестатків, відчаю. Для Дідуха хрест порівнювався з тяжким хрестом, який він покірно ніс усе життя, – хрестом виснажливої праці. «Не раз, як днинка кінчилася, а я впаду на ниву та й ревню молюся до Бога: Господи, не покинь мене ніколи чорним кавалом хліба, а я буду все працювати, хіба би не міг ні рукою, ні ногою кинути» [8, с. 78] – «Wie oft, wenn der Gottestag zu Ende war, bin ich auf Acker hingesunken und habe heiß gebetet zu Gott: Herr, versage mir nicht mein schwarzes Stück Brot, und ich werd' immer arbeiten, bis daß ich weder Hand noch Fuß mehr regen kann» [11, с. 29]. Яскравий стилістичний малюнок першотвору німецькою мовою підкреслює перекладацький почерк О. Роздольського, якому під силу скупими лаконічними Стефаніковими фразами досягти вишуканості образу, художнього колориту. Живописність перекладу посилюється використанням лексеми «Gottestag» (Божя днина), яка несе експресивніший заряд, ніж іменник «днинка».

У наступному прикладі обличчя Івана порівнюється із землею: «Очі замиготіли великим жалем, а лице задрожало, як чорна рілля під сонцем дрожить» [8, с. 78]. Цей високий лад «поетичного вкраплення» підносить звичайну мову, узагальнює звичайну ситуацію, створює особливе настроєве тло. Відчувається, як стираються грані між простим, буденним і поетично піднесеним. В. Стефанік непомітно, ніби зсередини, показує їх рівноправність. У своєму перекладі О. Роздольський вдався до дескриптивної перифрази:

«In seinen Augen flimmerte grenzenloses Weh, sein Antlitz bebte wie das schwarze Erdreich unter der sengenden Sonnenglut» [11, с. 29]. У силу того, що перекладач відчув емоційне нагнітання твору і використав для порівняння вдало дібрані експресивні одиниці «Antlitz», «Erdreich» перед німецькомовним читачем постає один з прикладів відшліфованої поетичної майстерності, де простота зведена до рівня художнього принципу.

В основі порівняння «Потім мене такий туск напав, що-м чиколонки гриз і чупер собі микав, качев-ем си по соломі, як худобина» [8, с. 78] лежать діалектизми «чиколонки» – кістки на руках та «чупер» – волосся, чуприна. Саме ці діалектні одиниці, підсилюючи момент прощання покутянина Івана Дідуха із селом, його розпачливий та безсилий стан, утворюють реальну картину. Відтворення ланцюга фразеологічних одиниць О. Роздольським має певні прорахунки, які зумовлені специфікою цих одиниць: «Und dann kam solch ein Sehnen über mich, dass ich meine Fingergelenke zernagte und die Haare mir ausraufte und mir auf dem Boden wälzte wie ein Vieh» [11, с. 29]. Перекладач замінює діалекти загальнолітературними словами, а фразеологізми перетворюються у вільні словосполучення, які через вдало підібране контекстне оточення адекватно передають своє семантичне наповнення і не втрачають експресивного потенціалу, зберігаючи при цьому свій зміст.

3. *Хрест виступає символом смерті, могили.* Тугою, слізьми і плачем пройняті всі присутні, немов перед прощанням: «Як би хмара плачу, що нависла над селом, прорвалася, як би горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач» [8, с. 80]. Першочерговим завданням для перекладача є відтворення семантико-стилістичних функцій порівняльних зворотів з національною маркованістю засобами цільової мови. Символічною назвою виступає топонім Дунай, який може бути вісником, місцем або джерелом горя, безповоротної біди, неминучої розплати, а в даному випадку вираз «дунайська загата» вжито на означення конкретної міри величини відчаю. О. Роздольський подає дослів-

ний переклад порівняльного виразу: «Als wäre eine Tränenwolke, die über dem Dorfe gehangen, plötzlich entzweigerissen, als hätte Menschenweh den Donaudamm durchbrochen – solch ein Weinen hub an» [11, с. 32]. Переклад втрачає образність, певною мірою ритм та інтонацію порівняння, а закладений у ньому образ горя буде незрозумілим для німецькомовного читача, який необізнаний з фольклорним баченням нашого народу.

Іван Дідух емігрує, піддавшись вимогам дружини і синів. Він не тішить себе ілюзіями, бо переконаний, що Канада – це могила для нього і дружини: «Куди цьому, газди, йти з печі?... Аді, видиш, де твоя дорога та й твоя Канада? Отам!». І показав їй через вікно могилу» [8, с. 77] – Wie soll das da, ihr Wirte, vom Ofen herab?... Da schau, siehst du, wo dein Weg ist in dein Kanada? Da – dort! Und er wies mit der Hand durch das Fenster auf den Grabhügel» [11, с. 27]. Як видно із порівняльного аналізу, О. Роздольський відтворив семантико-стилістичні особливості першоджерела, зберігши транскрибований топонім. У перекладі для іменника могила віднайдено еквівалент Grabhügel, що дозволяє яскравіше відтворити уособлення смерті. Проте німецький відповідник «Ofen» українській реалії «піч» донесе іншомовному читачеві лише семантичне наповнення етнолексими, без її конотативних нашарувань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи із проаналізованого матеріалу, можна стверджувати, що символ камінного хреста є невичерпним, що це знак, позначник якого втілює досить складний у пізнавальному відношенні об'єкт дійсності. Порівняння оригінального і перекладного текстів показує, якою ґрунтовною повинна бути праця перекладача, аби передати ідейний задум автора першотвору. Відмінність мовно-концептуальних картин світу вихідної мови й мови перекладу є часто причиною лексико-семантичних, граматичних і стилістичних трансформацій символів. Незважаючи на певні розходження з оригіналом, викликані складністю розуміння та особливостями відтворення покутських діалектизмів, О. Роздольському вдалося досягти відповідності естетичного сприйняття тексту перекладу.

Список літератури:

1. Власевская И. А. Роль символа в анализе и интерпретации художественного текста / И. А. Власевская // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Амосова. – 2009. – Т. 6 – № 2. – С. 64-69.
2. Квятковский А. П. Поэтический словарь [Электронный ресурс] / [науч. ред. И. Роднянская]. – М.: Советская Энциклопедия, 1966. – 376 с. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/kps/kps-1561.htm>.
3. Кононенко В. Символи української мови / Віталій Кононенко. – Івано-Франківськ: Видавництво «Плай», 1996. – 269 с.
4. Матвійшин О. М. Українська проза початку ХХ століття в перекладах німецькою мовою: лінгвокультурний вимір: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 / О. М. Матвійшин. – Київ, 2011. – 20 с.
5. Новикова М. А. Ліnguистичний та семіологічний виміри відтворення художнього тексту. Символика пространства (на матеріалі «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя и их английских переводов): [учеб. пособие] / М. А. Новикова, И. Н. Шама. – Запорожье: СП «Верже», 1996. – 172 с.
6. Панасенко К. О. Проблеми відтворення символіки поетичного тексту у перекладі / К. О. Панасенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2013. – Вип. 20. – С. 263-267.
7. Романюга Н. В. Ліnguистичний та семіологічний виміри відтворення художнього світу автора (на матеріалі англomовних перекладів української малої прози кінця ХІХ – першої чверті ХХ століття): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 / Н. В. Романюга. – Київ, 2012. – 20 с.
8. Стефанік В. Моє слово. Новели, оповідання, витяги з листів / В. Стефанік; [упор. Л. Дем'янівської]. – К.: Веселка, 2001. – 319 с.
9. Українські символи / М. Дмитренко, Л. Іваннікова, Г. Лозко та ін.; [за ред. М. К. Дмитренка]. – К.: Народознавство, 1994. – 140 с.
10. Юнг К. Психология и религия // Юнг К. Архетип и символ. – М., 1991. – 304 с.

11. Stefanyk W. Das steinerne Kreuz / W. Stefanyk; [aus dem Ukrainischen übersetzt von O. Rosdolskyj] // Ukrainische Rundschau. – 1908. – Jg. 6. – № 2. – S. 21-33.

Матвишин О.Н.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

**СИМВОЛ КРЕСТА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
О. РОЗДОЛЬСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ
В. СТЕФАНИКА «КАМЕННЫЙ КРЕСТ»)**

Аннотация

В статье рассматривается функционирование символа каменного креста в рассказе Василия Стефаника. Главное внимание уделяется анализу этого символа в переводах О. Роздольского на немецкий язык. Обосновано важность ориентации на символические знаки подлинника для отображения их стилистических особенностей при переводе. Определено, что главными признаками символа является многозначность, двуплановость семантики, контекстуальна обусловленность, которые воспроизведены или компенсированы в переводе. К основным средствам адекватного воспроизведения символа в переводе относятся словарные и вариантные соответствия, контекстуальные замены.

Ключевые слова: перевод, символ, адекватность, перевод символов, переводческие трансформации, контекст, национальный колорит.

Matviyishyn O.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**THE SYMBOL OF CROSS IN THE GERMAN-SPEAKING INTERPTETATION
OF O. ROZDOLSKYI (BASED ON THE SHORT-STORY
BY V. STEFANYK «THE STONE CROSS»)**

Summary

The article deals with the functioning of the symbol of the stone cross in Vasyl' Stefanyk's short-story. A great attention is paid to the analysis of this symbol in O. Rozdolskyi's translation in the German language. The importance of understanding the symbol signs of the original for the reproducing their stylistic peculiarities while translating has been proved. It is determined that the main characteristics of the symbol are its polysemy, double semantics, contextual loading, which are depicted or compensated in the translation. The main means of the adequate rendering of the symbol of the target language are lexical or variational correspondings, contextual changes.

Keywords: translation, symbol, adequacy, transcoding symbols, translation procedures, context, national colour.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Науменко У.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

В даній статті розглядаються особливості застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з англійської мови, приводяться їх приклади та аналізуються способи їх проведення. Особлива увага приділяється застосуванню цих технологій під час іншомовної мовленнєвої діяльності студентів: діалог / монолог / полілог, словникова робота, читання іншомовного тексту, переклад і його обговорення, вивчення лексико-граматичних явищ англійської мови.

Ключові слова: інтерактивне навчання, мультимедійні засоби, мозковий штурм, робота в групі, метод проектів.

Постановка проблеми. Головним напрямом розвитку сучасної гуманітарної освіти України є підвищення рівня вітчизняного навчання до європейського. Тобто входження в загальноєвропейський навчальний простір.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ сторіччя», є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». На відміну від інших предметів, іноземна мова – це ціла галузь знань, оскільки розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами.

В статті висвітлюються актуальні проблеми модернізації та підвищення якості викладання англійської мови. Особливу увагу приділено характеристичі найбільш ефективних методів викладання англійської мови у вищій школі.

Реалізація цієї ідеї неможлива без розробки та впровадження відповідних технологій навчання. Вища школа має бути не підготовкою до життя, вища школа має бути життям. Досягнути цього можливо за рахунок інноваційного підходу, створюючи інтерактивне середовище. Слово інтерактив (пер. з англійської *inter* – «взаємний», *act* – «діяти») означає взаємодію. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії зі студентами через бесіду, діалог [2, с. 110].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях педагогів та методистів (О. Бігич, М. Волошинова, О. Мацнєва та ін.) обґрунтовано необхідність використання електронних засобів навчання іноземних мов.

Т. Коваль досліджує застосування інформаційних технологій, що сприяє реальній цільовій активності та високій мотивації студентів. Серед вимог, які ставляться до сучасного викладача іноземних мов Н. Майер розглядає використання інтерактивних технологій, технічних – і медіа – засобів.

О. Пометун висвітлює інтерактивні методики та системи навчання.

На її думку, інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії під час заняття. Вони допомагають отримати нові знання та організувати групову діяльність, починаючи від взаємодії двох – трьох осіб між собою й до широкої співпраці багатьох [8, с. 117].

Основи сучасної методики викладання іноземних мов досліджує С. Ніколаєва. Вона розкриває мету, завдання, принципи, зміст, форми і методи навчання студентів під час майбутньої іншомовної діяльності [7: 8; 9; 10].

Методисти (О. Бігич, О. Борецька, Н. Бориско, С. Ніколаєва) вважають, що навчання англійської мови – це складний, багатогранний процес, який вимагає регулярної і творчої діяльності. Він розглядається фахівцями як один із основних напрямів упровадження іноземної мови в суспільне середовище, спрямоване на підвищення рівня володіння, здійснюється з урахуванням стану його володіння та розвитку [7; 8; 9; 10].

Сучасному викладачу важливо знати новітні методи викладання англійської мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів. Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з англійської мови вимагає креативного підходу з боку викладача [3, с. 273].

Мета нашої статті – розкрити роль і значення інноваційних методик викладання дисциплін гуманітарного циклу, зокрема англійської мови, визначити найбільш ефективні методи і форми навчальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці досить ефективними виявилися такі форми роботи: індивідуальна, парна, групові й робота в команді.

Тому всі вправи й завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (*Information gap, choice, feedback*). Для їх виконання студенти потребуватимуть додаткової інформації, доклатимуть певних зусиль для її засвоєння та в такий спосіб зможуть краще та ефективніше організувати свою діяльність [6, с. 54].

Найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (*inside / outside circles*);
- мозковий штурм (*brain storm*);
- читання зигзагом (*jigsaw reading*);
- обмін думками (*think-pair-share*);
- парні інтерв'ю (*pair-interviews*) та інші.

Однією з технологій, що забезпечує особово-орієнтоване навчання, є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення англійської мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення учнів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. Проектне навчання актуальне тим, що навчає студентів співпраці, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує студентів.

Метод проектів реалізує диференційований, індивідуально-творчий та активно-дієвий підходи у навчанні. Проект може мати дослідницький, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний та ігровий характер. Основу проектного методу складає орієнтація на інтереси і побажання учасників. Автором проекту як спеціального навчального завдання може бути як викладач, так і студент (якщо він висловлює свою пропозицію). Оскільки проект планується та реалізується студентом самостійно або групою студентів, метод цей забезпечує сприятливі умови для активізації їхньої відповідальності, формування партнерських стосунків між виконавцями проекту та викладачем.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє мені залучити всю аудиторію до активної роботи [8, с. 95].

Використання інтерактивної дошки на заняттях значно збільшує ефективність навчання студентів.

Варто визначити такі ключові напрямки застосування МК:

- презентації, демонстрування та моделювання ситуацій;
- підвищення активності студентів на заняттях;
- збільшення темпу заняття.

Використання МК на заняттях з англійської мови дозволяє активно залучати студентів у навчальний процес, збільшує мотивацію навчання, стимулює творчу активність й сприяє розвитку особистості, розширює можливості подання навчальної інформації, воно є найбільш ефективним і економним за часом, допомагає учням підготуватися до здачі тестів, екзаменів. МК є потужним інструментом, який може бути пристосований для використання у вивченні англійської мови з широким діапазоном тем.

Досягнення цієї мети передбачає виконання низки завдань:

- Визначити шляхи розвитку вищої школи в контексті європейської інтеграції;
- Висвітлити сутність «інновації» щодо вищої освіти;
- Охарактеризувати найбільш ефективні інноваційні методи і прийоми викладання англійської мови.

Оптимізація (від лат. *optimus* – «найкращий») у загальному вигляді означає вибір найкращого, найбільш сприятливого варіанта з безлічі можливих умов, засобів, дій і т. п. Якщо оптимізацію перенести на процес навчання, то вона буде означати вибір такої його методики, яка забезпечує досягнення найкращих результатів при мінімальних витратах часу і сил викладача і студентів за визначених умов.

На оптимізацію навчального процесу, за словами В. Лозниці, впливають комфортне фізіологічне існування (житло, їжа, одяг), сприятливі умови навчання (приміщення, апаратура, підручники), доброзичливий морально-психологічний клімат (студент-студент, студент-викладач), естетика навколишнього простору (дизайн, духовні інтереси), психолого-педагогічні вектори навчання (форми, методи, складність, посильність), свідоме й підсвідоме розуміння життєвої перспективи від навчання.

У дидактиці й методиці по-різному визначаються методи навчання. Так, В. Онищук вважає, що методи навчання становлять систему взаємопов'язаних видів діяльності викладача й студентів і прийоми викладання й навчання, а кожний прийом систему дій та операцій викладача й студентів, які визначаються раціональною послідовністю і цілеспрямованістю. На думку І. Олійника, методи навчання – це об'єднана в одне ціле діяльність викладача й студентів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності студентів.

Найбільш прийнятною для навчання англійської мови видається класифікація методів за способом взаємодії викладача й студентів на заняттях, обґрунтована О. М. Біляєвим. Способи такої взаємодії можуть бути різними:

1. Викладач викладає мовний матеріал – студенти слухають (розповідь, пояснення).
2. Студенти й викладач обмінюються думками з питань, що вивчалися на заняттях з англійської мови, завдяки чому доходять потрібних висновків, узагальнень, формулюють визначення, правила.
3. Викладач організовує спостереження студентів над фактами, що вивчаються і явищами мови з подальшим колективним обговоренням його результатів.
4. Студенти під керівництвом викладача самостійно добувають знання з мови за підручником.
5. Студенти шляхом виконання практичних завдань і вправ набувають потрібні знання. Виходячи з цього, виділяють відповідні методи навчання мови у вищій школі.

Для створення емоційної ситуації на заняттях важливими є вдало підібрані приклади з літератури, художніх фільмів, особистих переживань викладача. Яскравість розповіді, емоційна оцінка викладача збуджують зацікавленість студентів, як до окремих питань теми, так і до матеріалу загалом. Найпоширенішими серед методів даної групи, які доцільно, на нашу думку, використовувати на заняттях з англійської мови:

- Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу. Передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Відчуття збагачення знаннями спонукає студентів до самовдосконалення.

– Метод пізнавальних ігор. Сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ. Вони можуть бути основною або допоміжною формою навчального процесу. Розвиваючий ефект досягається за рахунок імпровізації, природного вияву вільних творчих сил студентів. У виховному значенні гра допомагає студентам подолати невпевненість, сприяє самоствердженню, найповнішому виявленню своїх сил і можливостей.

Гра – найбільш доступний для студентів вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності студента, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті. Але це не свідчить про те, що всі заняття повинні проходити в формі гри. Гра – це тільки один з методів, і вона дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими: аудіюванням, бесідами, читанням та іншими.

Обираючи певний інтерактивний метод, а саме «Interview», «Round Table», «Reflexive Circle», «Hotsummary», «Project», «Expert Groups», «Dozensofquestions», «Excursion», викладач формує у студентів відповідні навички. В додаток до цього, в результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін.

Розглянемо надалі приклади проведення найбільш цікавих студентам інтерактивних ігор. Нижче запропоновані ігри передбачають оволодіння словниковим запасом з вивченої теми та загальноживаними словами.

Grabamminute – гра, в якій студенту надається 1 хвилина, для представлення терміну, написаного на інтерактивній карті. Учасник має надати найбільше інформації про даний предмет/термін, його значення, використання, тощо. Отримує перемогу, студент, який надав найбільш повну та зв'язну інформацію про вказаний в картці предмет або термін.

Перевірка знань: словниковий запас з певної теми у поєднанні з граматику. Хороший спосіб для закріплення пройденого матеріалу.

Особливості гри: покращується навички швидкого реагування, критичного мислення.

Anitemdescription – гра, в якій необхідно описати слово чи словосполучення, вказані на інтерактивних картках, не називаючи корінь слова та не застосовуючи жестів. При цьому активну роль грає решта групи, яка має вгадати слово.

Перевірка знань: словниковий запас з певної теми у поєднанні з граматику. Можна використовувати в якості Warm up activity.

Особливості гри: покращується навички швидкого реагування, активізується пошук синонімів англійською мовою. Прямий комунікативний контакт з групою позитивно впливає на взаємозв'язок всередині групи.

Chainstory – гра на логіку, прояв фантазії та індивідуальності. Суть гри полягає у продовженні історії попереднього студента.

Перевірка знань: словниковий запас з певної теми та загального словникового запасу в поєднанні з граматику.

Особливості гри: покращується навички швидкого реагування, логічного мислення, підвищується увага, не меншу роль віддають фокусуванню на сюжеті історії, що допомагає розвивати пам'ять.

Вище зазначені ігри можуть проводитися в другій частині заняття, для підвищення активності студентів та покращення сприйняття інформації. Вони не потребують значної підготовки та залежать від теоретичного рівня пізнання студентів. Щодо дискусійних групових форм, які будуть приведені нижче, окрім теоретичного підґрунтя повинна бути присутня аргументованість відповідей.

Приведені нижче актуальні дискусійні форми змушують студентів аналізувати думки, перш ніж їх озвучувати, адже обов'язковим елементом є не лише промова, але й пояснення ходу власних думок.

1. «Roundtable» (Колективна гра на вирішення спільної проблеми).

2. Scientific debate (Навчальна суперечка-діалог, в якій студенти – представники різних напрямлень, відстоюють свою думку, протилежну іншим).

3. Competition in small groups (Мотиваційна гра, яка спонукає студентів до активності).

4. «Brainstorm» (Гра, розвиваюча критичне мислення).

5. Situation (Гра, розвиваюча вміння швидко реагувати та фантазувати).

6. Judicial sitting (Гра з розподіленням ролей та пошуком конструктивних відповідей).

7. Training (форма навчання із застосуванням різних форм роботи з невеликою групою для вдосконалення навичок в процесі моделювання ситуацій, які наближені до реальності).

Прикладом може бути гра «Що? Де? Коли?» «What? Where? When?». Аудиторія розподіляється на дві команди, які по черзі сідають за стіл. Гра проводиться за аналогією відомої телепередачі. Кожна команда отримує конверт із запитанням. Журі визначає правильність відповідей, підраховує кількість балів.

«Мозковий штурм» (Brainstorm). Це метод організації спільної групової та творчої роботи в аудиторії з метою підвищити розумову активність учасників і знайти плідні ідеї, конструктивні рішення, розв'язання складних проблем або нестандартних ситуацій. Його доцільно застосовувати на самому початку розв'язання проблеми або якщо цей процес зайшов у глухий кут. Метою цієї гри є забезпечення генерації ідей для неординарного рішення певної проблеми. Переглянемо список необхідних елементів проведення «мозкового штурму» [1].

1. Необхідно висловити якомога більше ідей та зафіксувати їх.

2. Записуються всі висловлені ідеї, навіть на перший погляд, безглузді.

3. Відсутність будь-якої критики.

4. Всі учасники мають однакові права висловити свою думку.

До цікавих позакласних інтерактивних занять можна віднести екскурсії англійською мовою та зйомка відео репортажу. Важливим етапом проведення даного заходу є підготовка: розподілення ролей між студентами, затвердження маршрутного листа, самостійний пошук студен-

тами інформації та затвердження її викладачем, який виступає у ролі експерта [4].

Головною проблемою залучення інтерактивних ігор визначають те, що студент часто не має власної думки, а якщо й має, то боїться висловлювати її відкрито, на всю аудиторію. Постійне проведення інтерактивних занять сприяє значному покращенню комунікаційних навичок, в результаті чого зникають внутрішні обмеження студента. В процесі спілкування студенти навчаються: спілкуватися з різними людьми, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, приймати участь у дискусіях [9].

До інтерактивних ігор із залученням мультимедійних технологій можемо віднести метод проєктів «Presentations», демонстрацію відео проєктів «Video projects», проведення інтерактивних ігор «First Million», «The brain of the class», «Blinking frames» та інших. Використання мультимедійних технологій можливе для доповнення тренінгів та лекцій. Основною перевагою інтерактивного навчання є поєднання з традиційними методами. Інтерактивність методів навчання англійської мови проявляється у синтезі вищезазначених технологій, у різноманітності форм проведення занять.

З наведених прикладів, бачимо, що існує велика кількість форм інтерактивних занять. Найбільшою помилкою викладача є використання однієї методики викладання або вибір однієї форми проведення інтерактивного завдання.

Слід пам'ятати, що канали сприйняття інформації не бувають односторонніми, тому слід залучати різні форми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналізуючи вищезазначений матеріал, можна дійти висновку, що використання інтерактивних форм та методів в реалізації особисто орієнтованого підходу та викладанні англійської мови дають змогу практично збільшити кількість розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для студентів, допомагають засвоїти матеріал та використати його у подальших заняттях, виконують дидактичні та різні розвивальні функції. Таким чином, викладач стає наставником самостійної учбово-пізнавальної та творчої діяльності студентів. Маючи багато переваг, слід також пам'ятати про недоліки: при частому застосуванні сприймання інтерактивних ігор стає механічним, втрачає творчу зацікавленість, тому необхідно урізноманітнювати ігри та комбінувати інтерактивні методи навчання з традиційними.

Підсумовуючи вище викладене, варто додати, що робота в такому напрямку є досить ефективною у навчанні студентів англійської мови.

Однак які б методи не застосовувалися, важливо, як зазначають науковці, для підвищення ефективності навчання у вищій школі створити такі психолого-педагогічні умови, коли студент може зайняти активну особистісну позицію та повною мірою проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності.

Список літератури:

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // Завуч (Перше вересня). – 2000. – № 8. – С. 7-11.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Паволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
3. Кузьмінський А.І., Омелянєнко В.І. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
4. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С. 7-10.
5. Навч. посібник для самост. вивч. дисц / В.С. Лозниця. – К.: «ЕксОб», 1999. – 304 с.
6. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко; упоряд.: Г. Мальченко, Т. Вороненко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Б-ка «Шк. світу»).
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / За заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.
9. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці // Доба. – 2002. – № 2. – С. 2-6.

Науменко У.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности применения интерактивных методов обучения на занятиях по английскому языку, приводятся их примеры и анализируются способы их проведения. Особое внимание уделяется применению этих технологий при иноязычной речевой деятельности студентов: диалог / монолог / полилог, словарная работа, чтение иноязычного текста, перевод и его обсуждения, изучения лексико-грамматических явлений английского языка.

Ключевые слова: интерактивное обучение, мультимедийные средства, мозговой штурм, работа в группе, метод проектов.

Naumenko U.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

INNOVATIVE METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL IN CONDITIONS OF MODERNIZATION

Summary

The present article deals with implementation of interactive learning for English classes. Some examples of interactive techniques are provided and means of its conducting are analyzed. Particular attention is paid to the use of these technologies in the foreign language activities of students: dialogue / monologue / polylogue, vocabulary, reading a foreign language text, translation and discussion, studying the lexical and grammatical phenomena of the English language.

Keywords: interactive learning, multimedia means, brainstorming, teamwork, project method.

УДК 378.011.3-057.86(436)

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ В АВСТРІЇ

Павлішак О.Р.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано професіоналізм як мету підготовки педагога в Австрії. Розглянуто педагогічну комунікацію як складову підвищення рівня професіоналізму у підготовці вчителя. Досліджено поняття професіоналізму в австрійській педагогічній думці. Акцентовано увагу на застосуванні прийомів прикладної комунікативної педагогіки для досягнення високого рівня професійних компетенцій. Доведено важливість набуття вмінь педагогічної комунікації майбутніми педагогами.

Ключові слова: педагогічна комунікація, підготовка, педагог, комунікативна педагогіка, професіоналізм.

Постановка проблеми. Питання якості педагогічної освіти в Україні викликають небезпечний інтерес через низку різноманітних причин: приєднання до Болонської угоди, посилення важливості конкурентно 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 педагогічної комунікації та підвищення рівня професіоналізму майбутніми вчителями, потребує широкомасштабного пошуку нових методів та форм навчання. Тому аналіз зарубіжного досвіду та застосування передових навчальних технологій видається у цьому контексті дуже актуальним для України. 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній педагогічній науці спо-

стерігаємо 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. Сисєєва, Т. Щербан); діалогічність в процесі педагогічної комунікації (О. Балл, О. Нікуленко, Н. Тарасович, О. Ткаченко, С. Хаджирадева); 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. Пехота, І. Підласий, А. Фасоля); розвиток особистості в процесі спілкування (Н. Кордунова, В. Любашина, Н. Хомутиннікова); самоідентифікація в педагогічній комунікації (В. Злишков) та ін.

Мета статті – проаналізувати формування професіоналізму та педагогічної комунікації як складової підвищення рівня професіоналізму педагога в Австрії для запозичення досвіду, з метою активізації української педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення практичного застосування прикладної комунікативної педагогіки у процесі підготовки педагогів необхідно врахувати такі компоненти впливу:

- підготовка вчителів (університети, інститути, курси підвищення кваліфікації);
- учнівський потенціал (з огляду на соціокультурне оточення);
- навчальні плани (мета та зміст навчання) [1].

Досягнення загальної мети професійної підготовки педагога – його високої фахової компетенції та набуття навичок педагогічної комунікації і підвищення рівня професіоналізму – забезпечується через завдання, зміст та відповідні технології навчальної діяльності у різних типах навчальних закладів.

Мета підготовки педагогів у закладах освіти Австрії досягається завдяки здійсненню конкретних завдань навчального процесу. Ними є: формування активних членів демократичного суспільства, здатних самостійно приймати рішення; забезпечення теоретичних знань, практичних умінь і навичок, творчого підходу до діяльності, самостійності, розвиток інтелекту та соціальної спроможності.

До дидактичних принципів цього процесу належать загальнодидактичні та фахово-специфічні принципи. Загальнодидактичними принципами є соціальна та наукова зорієнтованість навчання, професійно та особистісно-розвивальне навчання у єдності теорії та практики, активність та мотивація у навчанні, структурованість і наочність навчання, світоглядно-формувальне, диференційоване та індивідуалізоване навчання, урізноманітнення форм і методів, контроль у навчанні [5; 9; 10; 13; 17].

До фахово-специфічних належать принципи, що стосуються викладання окремих предметів.

Зміст навчання реалізується через певні навчальні плани, програми навчальних дисциплін, технологію навчального процесу.

При формулюванні мети та конкретних завдань професійної підготовки педагогів у навчальних закладах Австрії передбачається досягнення високого рівня їх професіоналізму та фахових компетенцій. Тут необхідно врахувати: – фактори ринку праці, зокрема створення нових робочих місць за рахунок зростання попиту на вчителів, різке зростання практичної педагогічної сфери, потреба у високоосвічених фахівцях тощо; – нові педагогічні умови у школі, апробацію нових навчальних форм та методів, розвиток альтернативних педагогічних програм тощо; – соціально-політичні фактори, вирішення нових соціальних проблем, задоволення актуальних соціальних потреб; – важливість забезпечення високої конкурентної спроможності педагогів Австрії на європейському рівні; – емансипативні фактори, які спонукають студентів до самоосвіти та самореалізації, відтак до створення нових концепцій педагогічної діяльності через власний практичний досвід. Передовсім зазначимо, що необхідність професіоналізму і компетентності педагога пов'язується з особливостями його діяльності, а саме – її гуманістичною спрямованістю.

Відомі австрійські дослідники у сфері педагогіки звертаються до аналізу поняття «професіоналізм». Але існують різні підходи до його тлумачення. С. Гірдайс зауважує, що професіоналізм не так легко визначити, оскільки це багатопараметрове поняття. Чимало науковців розрізняють поняття «професія» та «спеціальність». За С. Швенденвайном поняття «професія»

чіткіше окреслене, аніж поняття «спеціальність». С. Гаман, своєю чергою підкреслює, що формула – від «спеціальності» до «професії» – вказує на кваліфікаційну відмінність і подальший розвиток у діяльності. Професія означає комплекс дій, учинків, що виконуються у визначеній сфері діяльності і відповідно переносяться та наповнюються змістом, надаючи особливих характерних рис, що підносять її на високий щабель професійного кваліфікаційного рівня.

Під «професією» С. Гаман розуміє «суспільну сферу діяльності, цілеспрямовану послугу для людей, яка вимагає тривалої теоретичної, практичної та спеціальної підготовки, технічних та інституційних знань; відносно автономних, цілеспрямованих і спрямованих на адресата дій, які впливають з етичної відповідальності і користуються високою соціальною повагою» [4, с. 26]. «Професіоналізм спеціальності» треба завжди розглядати в одному контексті з фаховою освітою. Поряд з фаховим науковим процесом підготовки, поняття «професіоналізація» означає, що здобувач освіти належить до тієї чи іншої професії. Рівень професіоналізації підвищується за допомогою кваліфікованої освіти [5, с. 67].

Професіоналізацію характеризують, як «процес переходу від неспеціалістів до спеціалістів, від побічних професій до основних професій, від короткотривалості до довгостроковості, від приватності до громадськості, від юридичної непевності до юридично закріплених вчителів» [11, с. 18].

У певних випадках професіоналізація розглядається як оптимальна професійна здатність у спеціально визначеній сфері виховання та пов'язується з високим рівнем компетентності [9, с. 490]. Ще один науковець, Г. Гізеке подає своє розуміння професійності. Він має на увазі таку професійну діяльність, що охоплює «широкі, наукові, глибокі й різнобічні абстраговані знання, які можна застосовувати відповідно до конкретної ситуації або впізнати у будь-якій ситуації як відповідні складові фонду знань» [10, с. 65].

Деякі австрійські педагоги, зокрема Г. Отто й С. Утерман, визначають критерії професії як спеціальну освіту та монополізовану сферу діяльності. Це дозволяє проводити практику на науковій базі й закладає наукові підвалини навчання. На їхню думку, професійна практика повинна підпорядковуватись ідеалу служіння і водночас гарантувати кваліфіковані послуги, а за це, своєю чергою, суспільство має нагородити її багатьма привілеями. Ексклюзивна компетентність професіоналів має бути чітко обумовлена й законодавчо захищена.

В. Тронгаузер описує професійність як характерний синдром, що уможливорює особливу кваліфіковану професійну діяльність. До цих рис професії належать: теоретично закріплена спеціальна освіта; створення професійних спілок, які контролюють процес ліцензування та атестації; професійна діяльність підпорядковується потребам суспільства; фінансова гарантія оплати праці вище середнього рівня.

З огляду на це, цікавим видається процес розвитку моделей професійної діяльності у концепції Герберта Альтріхтера. Він описує такі 4 її риси: 1) дія як цілеспрямована, конструктивна та експериментальна робота; 2) рефлексія як

систематичний самоаналіз та самокритика; 3) автономія як незалежна й самовизначена робота; 4) створення мережі як комунікативна й кооперативна робота.

В. Тронгаузер намагається з'ясувати «Чи виражається у змістовних сферах педагогічний професіоналізм? І в яких саме?» У пошуках відповіді він змальовує модель професійної педагогічної компетенції [5, с. 126]. На його думку, Я-компетенція перебуває в центрі, навколо неї – соціально-історична, ціннісна, методична, теоретична, а також метатеоретична компетентність.

Далі автор моделі розкриває зміст її складових частин. Рівень свідомості (Я-компетенція) визначається соціальною компетентністю, розвинутою до цього часу. Важливим є прийняття життєвих рішень, інтереси, сильні сторони та недоліки, не використані до цього часу можливості та зона найближчого розвитку. Я-компетенція містить також волю та вміння працювати на цій свідомості. На його думку, соціальна компетенція – це здатність розпізнавати відносно діяльні риси соціальних ситуацій і спроможність діяти у соціальних ситуаціях передбачливо, цілеспрямовано та ефективно. Тут учений має на увазі не тільки фізичну здатність, але й моральну готовність до дії.

Що ж стосується історичної компетенції, то це знання історико-суспільних умов життя і професійної діяльності, а також уміння діяти на основі цієї свідомості.

До ціннісної компетенції віднесено знання ґрунтованої системи цінностей і вміння узгоджувати відповідно до неї свої вчинки. Методична компетенція – це знання відомого способу дії і вміння за його допомогою самостійно підвищувати методичні знання у різних сферах, а також застосовувати цей спосіб дії. У теоретичній компетенції виявляються знання актуального стану науки та відповідного дослідницького результату і здатність діяти на основі цього знання. Метатеоретична компетенція – це знання розпізнавальних засад науки, здатність оцінити, що означає їх відношення до дії, і готовність керуватися цими знаннями у розпізнавально-критичному процесі [3, с. 198].

У межах одного виду діяльності ці дії, зрозуміло, не ізольовані одна від одної, а розвиваються паралельно. Виокремлені компоненти мають когнітивні, афективні (впливові) та практичні параметри.

Такий підхід можна вважати суттєвим внеском у педагогічну освіту й у розвиток цієї моделі, що є певним комплексом вимог до підготовки педагогів. Завдання освіти В. Тронгаузер вбачає у запровадженні розробленої моделі.

Інший відомий педагог – С. Швендевайн – до кваліфікаційного профілю педагога зараховує спеціальні знання, здатність і готовність, спеціальне професійне переконання й мораль [4, с. 45].

Спеціальні знання – це розуміння життєво важливих факторів усвідомлення антропологічних умов, психічних станів і здатності до навчання, результативність педагогічних потреб, виходячи з постановки завдань.

Спеціальні нахили й готовність – диференціація об'єктивних і фахових наукових складових, трансформація наукових знань, застосування наукових досліджень результатів та теорій,

компетентного вирішення проблем, планування, виконання, контроль дій та їх відображення.

Професійно-спеціальне переконання і мораль. Йдеться про ціннісні орієнтації, які втілюються через окремі судження, рішення і вчинки, мають принципове значення, при досягненні мети можуть інтегруватися [2, с. с. 53].

Видатний австрійський учений А. Ключе вважає, що підготовка педагогів повинна сприяти формуванню в них самооцінки, ідентитету та соціалізації. Виходячи з його теорії, треба переглянути навчальні плани та зміст навчання і розкрити елементи, які є рушійною силою розвитку особистості, відповідальності, самостійності, становлення процесу соціалізації тощо.

Дослідники Г. Берлнер і М. Джонсон у формуванні професійної компетенції відводять найважливішу роль практиці. Йдеться про розвивальну роль практики, якої не можна досягти за допомогою лише теоретичного аналізу. По-перше, практика закладає підвалини професійного досвіду, а по-друге, тільки під час практики у студентів починає розвиватися професійне самоусвідомлення, тобто ідентитет. Практика відображає професійну діяльність і сприяє розумінню процесу педагогічної роботи загалом.

А. Аскієм вводить поняття «професійної соціалізації», яка передбачає прийняття людиною цінностей, норм та правил, які необхідні для роботи групі людей певної професійної групи, членом якої ця людина є або хоче бути [6, с. 14]. Процес професійної соціалізації сприяє розвитку відповідної самосвідомості. Позитивний процес фахової соціалізації відбувається не стихійно, а залежить від свідомо запропонованого навчального матеріалу, методів та форм навчання, які зорієнтовані на практичну підготовку майбутніх фахівців. Після закінчення навчального закладу педагог ще повністю не сформований і не має достатнього практичного досвіду. Цей досвід не є ідентичним із його майбутнім професійним досвідом. Тільки зрілий досвід та відповідальність сприяють професійному розвитку педагога. Метою педагогічної освіти має бути формування професійної свідомості. Подальший процес розвитку цієї свідомості відбувається під час педагогічної діяльності та на курсах підвищення кваліфікації.

На думку австрійських педагогів, процес формування професійної соціалізації вчителів повинен проходити такі фази:

1. Самоорієнтація. Під час цієї фази відбувається пошук професійного «Я» через щоденну педагогічну та виховну діяльність.

2. Усвідомлення професійних завдань. На цьому етапі консоліднуються та розширюються професійні компетенції настільки, що педагог самостійно використовує набуті знання і сам несе відповідальність за свої вчинки.

3. Можливості впливу. Це найвищий етап становлення професійної соціалізації, на якому вчителі роблять певний внесок у розвиток своєї професії [4, с. 12].

Підвалини цього процесу мають закладатися під час навчання, яке передбачає базову підготовку, курси підвищення кваліфікації та перепідготовку.

Усі цілі фахової педагогічної освіти підпорядковані педагогічній роботі та змінюються в тісно-

му контексті з суспільним розвитком і в комплексі з науковими компетенціями. Одночасно наукові компетенції, набути протягом навчання, мають задовольняти вимоги багатогранної професійної діяльності у сфері педагогіки. Отже, педагогічна освіта в Австрії має на меті забезпечувати здобуття наукової кваліфікації та високої професійної компетентності та практичної дієздатності.

Тому австрійські навчальні заклади докладають серйозних зусиль до того, щоб випускники вміли застосовувати отримані знання у конкретних видах діяльності.

Пристосовуються і постійно змінюються відповідно до суспільних вимог і навчальні плани, щодо останніх вирішуються такі завдання: повноцінний розвиток особистості, формування самосвідомості, творчості, навичок міжособистісного спілкування тощо.

В австрійських педагогічних вищих навчальних закладах при виборі предметів для навчальних планів та змісту навчальних програм урахуються різні напрями діяльності педагогів. Існує також розподіл предметів на обов'язкові та вибіркові. Чільне місце у навчальному плані відведено практиці, що відіграє важливу роль у підготовці кваліфікованих педагогів. На практику припадає 1/3 всього навчального часу.

У центрі навчального плану з підготовки бакалавра зі спеціальності «Педагогіка» стоїть набуття таких компетенцій:

- професійної компетенції щодо аналізу педагогічних процесів;
- компетенції із суспільствознавчих дослідницьких методів та їх застосування;
- соціальні та особистісно-формуючі компетенції;
- методичні та дидактичні компетенції діяльності;
- специфічні фахові компетенції [14].

Як свідчить зарубіжний досвід, зокрема австрійський, у сучасних шкільних класах відобра-

жена мультикультурна форма суспільства, тому майбутні педагоги мають бути готовими до гнучкості при навчанні [15]. Цей процес є складним та довготривалим і вимагає досвідчених фахівців у галузі педагогічної комунікації. В Австрії цей процес розпочато з уведення предмету педагогічної комунікації на курсах підвищення кваліфікації. Запропоновані європейські навчальні стандарти є універсальними, оскільки відповідають усім рівням підготовки і забезпечують змістове та ситуативне наповнення різних фахових дисциплін та водночас є специфічними для будь-якого навчального плану [16]. Такі стандарти вважаються досить гнучкими та оптимальними для застосування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічна комунікація набуває значення не лише як принцип навчання, але і як постійна методика на сучасних заняттях у підготовці педагога. Мета кожної навчальної дисципліни – забезпечення набуття професійних умінь та навичок і вмінь педагогічної комунікації. Ця мета забезпечує набуття таких компетенцій, як фахова, методична, соціальна та компетенція самонавчання, що своєю чергою сприяють розвитку професіоналізму майбутнього вчителя. Творчо узагальнюючи здобутки педагогічної освіти Австрії, приходимо висновку, що необхідною передумовою професійного розвитку педагогів є внутрішня потреба у творчій праці, прагнення до постійного поповнення знань, бажання вдосконалення. Саме такий учитель-професіонал здатний оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, сформулювати світогляд учнів та розвинути їхні здібності.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаються у проведенні історіографічних досліджень в напрямі вивчення особливостей професійного розвитку вчителів та творче застосування кращого педагогічного досвіду в умовах сучасних освітніх процесів в Україні.

Список літератури:

1. Apel H. J. Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess / H. J. Apel. – Bad Heilbrunn, 1999. – 354 s.
2. Badry E. Arbeitshilfen für Studium und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik / E. Badry, R. Knapp, G. Hans. – Luchterhand, 1998. – 229 s.
3. Bardmann Th. M. Von Pucks, Partisanen und Parasiten. Anmerkungen zu möglicher brauchbaren Identitätsstützen für Sozialarbeiterinnen / Sozialpädagoginnen / Th. M. Bardmann. – Mönchegladbach: FHN, 1994. – 257 s.
4. Benner D. Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert / D. Benner, H. Teonorth // Zeitschrift für Pädagogik. – 2000. – Beiheft 42. – S. 12.
5. Bernleher G. Das Praktikum in sozialen Berufen. Eine systematisches Modell zur Anleitung / G. Bernleher, L. Johnson. – Weinheim und Basel: Beltz, 1995. – 145 s.
6. Boem W. Wörterbuch der Pädagogik / W. Boem. – Stuttgart: Kröner, 1994. – 432 s.
7. Buchberger F. Lehrerbildung auf dem Prüfstand / F. Buchberger. – Innsbruck: Studien Verlag, 1995. – 142 s.
8. Forschung: Sozialpädagogik in Österreich – ihre Zukunft in Praxis und Ausbildung http://www.boes.at/index3.htm?forschung_sozialpaedagogik_ausbildung.htm-contentFrame.
9. Lauermaun K. Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis / K. Lauermaun, G. Knapp. – Mohorjeva Verlag, 2003. – 503 s.
10. Lauermaun K. Sozialpädagogische Berufsbildung / K. Lauermaun. – Studien Verlag: Innsbruck-Wien, 1998. – 251 s.
11. Müller-Kohlenbrg H. Die Kompetenz der Laien. Professionswissen und Professionalisierung / H. Müller-Kohlenbrg. – Braunschweig, 1990. – 434 s.
12. Niemeyer C. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik / Niemeyer C. – Votum, 1999. – 287 s.
13. Schilling J. Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit / J. Schilling. – Neuwied: Luchterhand, 1997. – 178 s.
14. www.boes.at/forschung_sozialpaedagogik_ausbildung.html.
15. 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.

16. 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.
17. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1(94). – С. 52-55.

Павлишак О.Р.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В АВСТРИИ

Аннотация

В статье проанализированы профессионализм как цель подготовки педагога в Австрии. Рассмотрены педагогическую коммуникацию как составляющую повышения уровня профессионализма в подготовке учителя. Исследовано понятие профессионализма в австрийской педагогической мысли. Акцентируется внимание на применении приемов прикладной коммуникативной педагогики для достижения высокого уровня профессиональных компетенций. Доказана важность приобретения умений педагогической коммуникации будущими педагогами.

Ключевые слова: педагогическая коммуникация, подготовка, педагог, коммуникативная педагогика, профессионализм.

Pavlishak O.R.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROFESSIONALISM AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN PEDAGOGUE'S TRAINING IN AUSTRIA

Summary

The article deals with professionalism as the main aim of pedagogue's training in Austria. Pedagogical communication as a part of professionalism development in teacher's training has been revealed. The term professionalism in Austrian pedagogy has been researched. Main attention has been paid to using methods of communicative pedagogy for achieving high level of professional competence. The importance of learning of pedagogical communicative skills by future teachers has been proved.

Keywords: pedagogical communication, training, pedagogue, communicative pedagogy professionalism.

УДК 81'1=161.1=161.2

КОНЦЕПТ УЧАСНИК ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В РОЗРІЗІ НІМЕЦЬКИХ, УКРАЇНСЬКИХ І РОСІЙСЬКИХ ПАРЕМІЙ

Палиця Г.С.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті досліджено на матеріалі паремій мовне вираження концепту «учасник процесу виховання» у світлі української, німецької та російської лінгвокультур; означено корпус паремій на позначення учасників виховного процесу як педагогічні паремії; схарактеризовано особливості статусу батька та матері як суб'єктів процесу виховання в соціокультурному просторі України, Росії та Німеччини; простежено особливості вербалізації цих архетипних понять у досліджуваному мовному матеріалі. Вказано на специфіку вербалізації концепту «дитина» в пареміологічному корпусі української, російської та німецької мов, зокрема в аспекті характеристики методів її виховання.

Ключові слова: концепт, учасник процесу виховання, лінгвокультура, педагогічна паремія, соціокультурний простір, вербалізація.

Постановка проблеми. До традиційно виокремлюваних статусів мови (наприклад, мова індивіда, мова, як член сім'ї мов, мова як структура і т. д.) [Див. про це: 3] наприкінці ХХ ст. додався ще один: мова як продукт культури, як її важлива частина та умова існування, як фактор формування культурних кодів [1, с. 5]. Найбільш показовими національно-культурними одиницями мови є паремії, що, як відомо, несуть у собі народну мудрість, висновки із життєвого досвіду, типовий погляд кожного окремого етносу на конкретні ситуації, які проєктуються на різні сфери людської діяльності, зокрема й на сферу виховання. Незважаючи на те, що виховний процес у різні часи та в різних культурах має однакову мету, що полягає у вихованні громадянина, здатного пропагувати не лише загальнолюдські, але й суспільні цінності, способи, методи та засоби, що використовуються для її досягнення, в різних культурах різняться, оскільки різні народи «...для задоволення одних і тих самих потреб» виконують «різні дії» [1, с. 10]. Крім цього, виховний процес традиційно базується не лише на загальнолюдських цінностях, але й корелює з ідеалами, що пропагує конкретне суспільство, певна епоха, враховує традиції виховання кожного окремого народу, що обумовлює специфіку вербалізації концепту *учасник процесу виховання* в мовній свідомості представників різних етносів (у нашому випадку – українців, росіян, німців).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Паремії привертають увагу дослідників із давніх часів, починаючи з теоретико-методологічних праць О. Потебні, І. Франка, В. Даля. Значний теоретичний внесок у розробку виокремленої проблеми здійснили М. Алефіренко, Н. Амосова, О. Бабкін, Ю. Гвоздарьов, І. Гнатюк, В. Мокієнко, О. Молотков, В. Телія, В. Ужченко, Д. Ужченко та ін. В останні роки дослідження паремійної картини світу в лінгвокультурологічному аспекті здійснювали М. Алексеєнко, І. Гнатюк, О. Левченко, В. Маслова, Т. Осіпова, Ю. Прадід та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість вагомих наукових розвідок, паремії, що вербалізують концепт *учасник процесу виховання* не підлягали ґрунтовному вивченню крізь призму різних лінгвокультур, що й спонукало

авторку цієї наукової розвідки обрати вказаний мовний пласт предметом дослідження.

Формулювання цілей статті. Одиниці, що відображають різні аспекти навчально-виховного процесу, номінуємо «педагогічними пареміями» [Див.: 2]. Дослідження особливостей вербалізації концепту *учасник процесу виховання* в педагогічних пареміях, а загалом – у паремійних картинах світу українців, росіян і німців окреслюємо як основну мету цієї наукової розвідки.

«У повсякденному житті поняття «виховання» визначається як процес, спрямований на зміну людського індивідуума, керований батьками чи педагогами в їхній професійній діяльності, а також розуміється як самовиховання» [4, с. 204]. Виховання, як зазначено в «Педагогічній енциклопедії BELTZ», – процес, здійснюваний у сім'ї та школі, що перебувають у відношенні кооперації та конкуренції, причому в окресленому джерелі акцентовано на вихованні як головному завданні батьків [4, с. 177]. Саме сім'я є головною «мезосистемою» [Див.: 4, 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 вихователю 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 [5]. Ця ідея виявляється співзвучною із народною мудрістю, що її несуть у собі паремії української, російської та німецької мов, оскільки в них, а особливо різнопланово та послідовно в українській і російській мовах, у якості вихователів постають не педагоги, а саме батьки. Однак, статус *батьків* як вихователів, загалом їхня роль у вихованні дитини у пареміологічному корпусі досліджуваних мов різняться, що знаходить пояснення в тому, що «Роль батьків ... коливається залежно від культури, релігії та народу» [8]. В Україні, наприклад, матері й батькові відводиться найвища, авторитарна роль, слова *батько* і *мати* вимовляються шанобливо. Однією з найбільших доброчинностей була і є любов і повага до батьків. У багатьох родинах був звичай

«віддавати чолом», тобто цілувати руку батькам і родичам. Змалечку привчали дітей молитися за батьків і за всю свою сім'ю. Виявом шанобливого ставлення до старших за віком було звертання на «Ви». Вітаючись, діти мали вклонятися. У народній педагогіці такі послух і шана базувались на переконанні, що в суспільстві найбільшу повагу слід виявляти до того, хто має більший життєвий досвід [6]. Сказане цілком проектується і на російську лінгвокультуру [7]. Німецька «Педагогічна енциклопедія» характеризує батьків передусім у біологічному, правовому та психологічному аспектах, попутно окреслюючи виховання та догляд за дітьми як їхнє першочергове завдання [Див.: 4, с. 177]. Статус батьків в українському, російському та німецькому суспільстві віддзеркалений і в «педагогічних» пареміях.

Отож, головними наставниками у виховному процесі, зразками для наслідування, як репрезентує паремійний матеріал, є передусім батьки, тому основний принцип, покладений в основу виховання в усіх лінгвокультурах – це повага до старших, а особливо – до батьків, порівн.: укр.: *Не годиться, аби татів розум касували* [ГРНПП, т. I, с. 831], *Шти отця-матір, будеш довголітен на землі* [УППіТІ, с. 416]; рос.: *Живы родители – почитай, померли – поминай* [РНЗПП, с. 230], *Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает* [РНЗПП, с. 231]. Характерно, що в німецькій мові нами не виявлено жодної паремії з окресленим змістом. Слід згадати лише одну, що говорить між іншим про повагу до старших, наприклад: *Alte soll man ehren, Junge soll man lehren, Weise soll man fragen Narren ertragen* [ПНМ, с. 18].

Батьківська мудрість має виховуючу силу, є духовним надбанням дітей – ця думка концептуально закладена у пареміях-характеристиках батьків у досліджуваних мовах, у яких саме батько і мати постають головними вихователями дитини, а виховання, беззаперечно, розуміється як їхній святий обов'язок. Саме тому низка «педагогічних» паремій української та російської мов вербалізують зміст: «батьківство – це не лише народження, але й передусім виховання дитини», порівн.: укр.: *Не той тато, що сплотив, а той, що до розуму довів* [УППіТІ, с. 331]; рос.: *Не та мать, что родила, а та, что выходила* [РПиП, с. 226], *Не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил, да добру научил* [РПиП, с. 228]. Подібних паремій у німецькій мові також не виявлено.

Окреслена ідея представлена і образно, через актуалізацію метафоричного значення іменників на позначення наставників у процесі виховання, зокрема в російській мові, наприклад: *И птица, высидив да выкормив птенца, его летать учит* [РНЗПП, с. 230], причому паремії зображають виховання як важку працю, порівн.: укр.: *Діти годувати – не меду лизати* [ГРНПП, т. I, с. 829], *Діти годувати, а камінь годати на едно видье* [ГРНПП, т. I, с. 830]; рос.: *Детей учит – не лясы точить* [РПиП, с. 78], *Детишек воспитать – не курочек пересчитать* [РПиП, с. 78], *Оттого парень с лошади свалился, что отец криво посадил* [РНЗПП, с. 231].

У процесі виховання дитина концептуалізується як його об'єкт, тому логічно, що протилежні ситуації, коли діти вчать батьків, непри-

йнятні, порівн.: укр.: *Діти батька не учать* [УППіТІ, с. 415]. У пареміях такого плану спостерігаємо метафоричне переосмислення, джерелом якого слугує тваринний світ, тобто зооморфна метафора, що підсилює безглуздість такої ситуації, порівн.: нім.: *Junge Gänse wollen die alten zur Tränke führen* [ПНМ, с. 137]; рос.: *Курицу яйца не учат* [РПиП, с. 157].

Однак, слід зазначити, що батьки як вихователі у пареміологічному корпусі не завжди постають у позитивному світлі. Концепт *батьки* отримує додаткові оцінні смисли *добрий/поганий*, що поширюють аналогічні оцінні характеристики і на дітей. Характерно, що діти, які не відповідають усталеному уявленню про дитину, як правило, порівнюються не з *батьком*, а *матір'ю*, зокрема в українській мові. Причина криється, мабуть, у тому, що архетипний образ батька в українській лінгвокультурі – це ідеалізований образ людини з беззаперечним авторитетом, гідної шани та наслідування, що само собою виключає подібні порівняння та обґрунтовує наявність у пареміологічному корпусі української мови одиниць, у яких *батько* навіть сакралізується, порівн.: *Отець – як Бог* [УППіТІ, с. 415], *Шануй батька та Бога – буде тобі всюди дорога* [УППіТІ, с. 415]. У повсякденному житті на плечі матері найчастіше лягає основна відповідальність за виховання дитини, та, відповідно, – і за його результат, наприклад: *Яка мама, така й дочка, їли кашу з черепочка* [ГРНПП, т. II, с. 512], *Яка матка, така Катка* [ГРНПП, т. II, с. 517], але: *Який батько, такий син: видовбали з діжки сир* [ГРНПП, т. I, с. 55]. У російській мові еталонами порівняння є обое батьків, наприклад: *Каковы батьки-матки, таковы и дитятки* [РПиП, с. 128], у німецькій мові – *батько* (*Vater* (нім.)), наприклад: *Wie der Vater, so der Sohn* [Mis., с. 289] чи узагальнено старші за віком (*die Alten* (нім.)), наприклад: *Wie die Alten sunen, so zwitschern auch die Jungen* [Dud., т. 11, с. 34]. Окреслені паремії, як правило, модельовані через порівняння. Аксіологічні характеристики батьків, представлені опозицією *добрий/погані*, часто актуалізуються в пареміях за допомогою метафори, порівн.: укр.: *Тернина грушок не родить* [УППіТІ, с. 412]; рос.: *От доброго дерева добрый плод* [РПиП, с. 246], *От плохого семени не жди доброго племени* [РПиП, с. 247], *От худой курицы худые яйца* [РПиП, с. 248], *С дурного куста и ягода пуста* [РПиП, с. 276], *От доброго коня добрая и просль* [РНЗПП, с. 231]; нім.: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* [Dud., т. 11, с. 47]. У російській і українській мовах наявні паремії, що стверджують і протилежне, порівн.: укр.: *Єдного тата мами, та не єдні діти* [ГРНПП, т. I, с. 30], *Син мій, а в нього розум свій* [ГРНПП, т. III, с. 126]; рос.: *Бывает добрая овца и от безпутного отца* [РНЗПП, с. 230], *И от доброго отца родится бешеная овца* [РНЗПП, с. 230].

У німецькій мові паремії з компонентами *Vater, Mutter, Eltern* у значенні *вихователі* не виявлено. Згадаємо лише одну із компонентом *Eltern*: *Wer den Eltern nicht folgen will, der muss dem Kalbfelle folgen* [ПНМ, с. 217].

Отже, концепт *батьки* найбільш повно актуалізований в українській і російській мовах.

В українській мові спостерігається, з одного боку, сакралізація поняття *батько*, що ілюструє високий його статус як глави родини та негативні оцінні характеристики *матері* як причини негативних результатів виховання дитини. У німецькій мові паремії з компонентами *Vater* 'батько', *Mutter* 'мати' в окресленому значенні взагалі не виявлені, лише в одному прикладі узагальнено представлені *батьки* (*Eltern* (нім.)) як зразки для наслідування.

Виховання – це по-перше, двосторонній процес, об'єктом якого є *дитина*, по-друге, він цілеспрямований, оскільки його кінцевою метою є особистість, вихована відповідно до усталених у суспільстві норм і поглядів на виховання. Сисловою складовою концепту *дитина* в «педагогічних» пареміях є її *доброта*, наприклад, укр.: *Добрі діти батькам вінець, а злі – кінець* [УППіТІ, с. 406], *Добра дитина половину діла одніме, а як яка, то й більш* [УППіТІ, с. 407]. Ця риса в інших прикладах протиставляється таким негативним характеристикам, як *глупість*, порівн.: укр.: *От дурного сина каяття не бачить* [УППіТІ, с. 412], *Пропав батько з дурними синами* [УППіТІ, с. 412]; рос.: *Глупому сыну и родной отец ума не пришлет* [РПиП, с. 62], *ледачість*: укр.: *Ледача та дитина, котрої батько не вчить* [УППіТІ, с. 407], *Доброму сину не збирай, а ледачому не оставляй* [УППіТІ, с. 412], *невихованість*: нім.: *Ungeratene Kinder sind Nägel zu der Eltern Sarg* [ПНМ, с. 184].

Виховання – неперервний процес, у якому не може бути канікул, він тривалий у часі, оскільки людина виховується протягом усього життя. Упущення у вихованні змалку, як стверджує у тому числі і «педагогічна» паремія, будуть обов'язково мати негативні наслідки в майбутньому. Ця думка актуалізується в пареміях досліджуваних мов через концептуальне протиставлення *мала/велика дитина*, порівн.: укр.: *Коли дитину не навчиш в пелюшках, то не навчиш в подушках* [УППіТІ, с. 407]; рос.: *Не учили, куда поперек лавки укладывался, во всю вытянулся – не навчишь* [РПиП, с. 230]. Ця ідея представлена також і образно, через порівняння дитини в досліджуваних мовах з рослинним світом, зокрема з *деревом, гілкою, дубом*, причому у всіх досліджуваних мовах, порівн.: укр.: *Нагинай гілляку, доки молода* [УППіТІ, с. 283], *Як дуба не нахилиш, так великого сина на доброє не навчиш* [УППіТІ, с. 287]; рос.: *Ломи дерево, пока молодо* [РПиП, с. 166]; нім.: *Alte Bäume lassen sich nicht biegen* [ПНМ, с. 12], *Einen jungen Zweig biegt man, wohin man will* [ПНМ, с. 95], *Altes Holz lässt sich nicht biegen* [ПНМ, с. 13].

Концептуальне протиставлення *мала/велика дитина* слугує також відображенням специфіки виховання в різні періоди її життя, порівн.: укр.: *Малі діти – малий клопіт, великі діти – великий клопіт* [ГРНП, т. I, с. 830]; рос.: *Детки маленьки спать не дадут, детки велики – сам не уснешь* [РПиП, с. 78], *Детки постели – отца без веку доспели* [РПиП, с. 78], *Малое дитя грудь сосет, а большое – сердце* [РПиП, с. 173]; нім.: *Kleine Kinder, kleine Sorgen, große Kinder, große Sorgen* [Dud., т. 11, с. 388].

Як показує ілюстративний матеріал, найбільш різноманітні оцінні смисли, причому як позитив-

ні, так і негативні, вміщує концепт *дитина* як учасник виховного процесу, об'єкт виховання в українській мові (*добра, дурна (нерозумна), ледача дитина* тощо).

Серед досліджуваних «педагогічних» паремій виокремлюються одиниці, зокрема в українській і російській мовах, що актуалізують смисл «дітей слід виховувати суворо», тобто вербалізують *характер виховання*, порівн.: укр.: *Коли хочеш з доні молодиці, то держи в ежових рукавицях* [УППіТІ, с. 413], *Пустити дітей по волі, а сам будеш в неволі* [УППіТІ, с. 408]; рос.: *Жалеть сына – учинить дураком* [РПиП, с. 95], *Кто детям потакает, тот сам плачет* [РПиП, с. 148]. У німецькій мові паремій такого змісту не виявлено, представлена лише одна, що виражає протилежний зміст, а саме: «молодих людей треба гнути, але не ламати» (*Man soll junge Menschen biegen, aber nicht brechen* [ПНМ, с. 155]).

Таким чином, паремії на позначення учасників процесу виховання увиразнюють і його характер, що уточнюється в українських і російських пареміях за допомогою прикметника *суворий*.

У слов'янській культурі, як уже окреслено вище, статус батьків був завжди високий, вони були авторитетними для дітей людьми, що виправдовувало використання різних методів і засобів для досягнення бажаної мети виховання. Це, очевидно, може слугувати поясненням наявності у пареміях, що об'єктивують виховні ситуації в сім'ї, лексем укр.: *бити*: *Отець по-батьківськи поб'є, по-батьківськи й помилує* [УППіТІ, с. 415]; рос.: *бить, осинка, бука, лямка*, дві останні з яких позначають засіб покарання: *Детей раститъ – осинку глодают* [РПиП, с. 78], *Маленького пугают бужой, а большего мукой* [РПиП, с. 173], *Мать высоко замахивается, да не больно бьет, мачеха низко замахивается, да больно бьет* [РПиП, с. 174]. Усе ж російська паремія, що так яскраво змальовує цей аспект виховного впливу, також актуалізує і протилежний смисл, порівн.: *Детей наказывай стыдом, а не кнутом* [РПиП, с. 78]. У німецькій мові однак виявлено лише одну паремію подібного плану: *Es ist besser, das Kind weine, denn die Mutter* [ПНМ, с. 101], у якій дослівно йдеться про те, що «нехай краще плаче дитина, ніж мама», що слід розуміти таким чином: дитину слід наказувати (в широкому сенсі цього слова, без конкретизації методів і засобів виховного впливу).

Таким чином, педагогічні паремії, в яких іде мова про покарання (моральне, а найчастіше, тілесне), широко представлені в українській і російській мові. Вони омовлюють певну авторитарність виховання в українській і російській сім'ї. Ця ідея неприйнятна для сімейного виховання в Німеччині, що пояснює відсутність паремій такого плану в німецькій мові.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, концепт *учасник процесу виховання* отримує у досліджуваних мовах специфічну вербалізацію, пов'язану з лінгвальними, соціокультурними чинниками – історичними та духовними. У слов'янському соціокультурному просторі родинні стосунки протягом довгого часу були позначені патріархальністю, що слугує поясненням високого статусу батька, образ якого часто сакралізується, зокрема в українських пареміях. Однак,

у пареміях спостерігаються також негативні аксіологічні характеристики, особливо матері. Концепт *дитина* отримує у досліджуваних пареміях, особливо різнопланово в українській мові, як позитивні, так і негативні оцінні смисли. Нечисельні німецькі паремії, де представлені *батьки* та *діти* як учасники виховного процесу, не характеризуються такою особливістю. У пареміях української мови виправдовується суворість виховання та до-

цільність тілесних покарань дітей батьками, що не простежується у відповідних одиницях німецької мови через несприйняття такого методу виховання дитини у Німеччині.

У дослідженні лінгвоперсоналій *учителя/вихователя / учня/вихованця* у проекції на українську, російську та німецьку пареміологічні картини світу вбачаємо подальшу перспективу дослідження.

Список літератури:

1. Маслова В. Лінгвокультурологія: [уч. пос. для студ. высш. учеб. зав.] / В. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 351 с.
2. Палиця Г. Педагогічна паремія як ефективна складова педагогічного дискурсу (на матеріалі української, російської та німецької мов) / Г. Палиця // Наукові записки. – Випуск 96(1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): зб. наук. пр. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 352-355.
3. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 335 с.
4. BELTZ Lexikon Pädagogik / [hrsg. von H.-E. Tenorth und R. Tippelt]. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007. – 786 S.
5. Основи сімейного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pidruchniki.ws>.
6. Сімейне виховання в різні періоди розвитку суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pidruchniki.ws>.
7. ru.wikipedia.org.
8. uk.wikipedia.org.
9. de.wikipedia.org.

Список скорочень джерел ілюстративного матеріалу:

- [ГРНП] – Галицько-руські народні приповідки: [у 3 тт.] / [зібрав, упорядкував і пояснив Др. Іван Франко]. – Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 2-е вид. – Т. 1. – 818 с.; – Т. 2. – 813 с.; – Т. 3. – 699 с.
- [Міз.] – Мізін К. Німецько-український фразеологічний словник (усталені порівняння) / К. Мізін. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 304 с.
- [ПНМ] – Кудіна О. Перлини народної мудрості / О. Кудіна, О. Пророченко. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 320 с.
- [РНЗПП] – Русские народные загадки, пословицы, поговорки / [сост., авт. вступ. ст., коммент. и слов Ю. Круглов]. – М.: Просвещение, 1990. – 335 с.
- [РПиП] – Русские пословицы и поговорки / [под ред. В. Аникина]. – М.: Художественная литература, 1988. – 431 с.
- [УППІП] – Українські приказки, прислів'я і таке інше / [уклав М. Номис]. – К.: Либідь, 1993. – 764 с.
- [Dud.] – Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik / [bearb. von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998. – B. 11. – 864 S.

Пальця Г.С.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

КОНЦЕПТ УЧАСТНИК ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В РАЗРЕЗЕ НЕМЕЦКИХ, УКРАИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ

Аннотация

В статье исследовано на материале паремий языковое выражение концепта «участник процесса воспитания» в свете немецкой, украинской и русской лингвокультур; обозначен корпус паремий, выражающих участников процесса воспитания, как педагогические паремии; охарактеризованы особенности статуса отца и матери как субъектов процесса воспитания в социокультурном пространстве Украины, России и Германии; прослежены особенности вербализации этих архетипных понятий в исследуемом языковом материале. Указано на специфику вербализации концепта «ребёнок» в паремиологическом корпусе немецкого, украинского, русского языков, в частности в аспекте характеристики методов его воспитания.

Ключевые слова: концепт, участник процесса воспитания, лингвокультура, педагогическая паремия, социокультурное пространство, вербализация.

Palytsya H.S.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE CONCEPT PARTICIPANT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINIAN, GERMAN AND RUSSIAN PAROEMIAS**Summary**

The article focuses on the analysis of linguistic expression of the concept «participant of the educational process» on the basis of paroemias, represented in Ukrainian, German and Russian linguistic cultures; paroemias denoting the participants of the educational process have been determined as pedagogical paroemias, the peculiarities of the status of father and mother as subjects of the educational process in the socio-cultural space of Ukraine, Germany and Russia have been characterized; the peculiarities of verbalization of these archetypal concepts in the analyzed material have been traced. The specificity of verbalization of the concept «child» in paroemias of Ukrainian, German and Russian is defined, in particular, from the point of view of the methods of education.

Keywords: concept, participant of the educational process, linguistic culture, pedagogical paroemia, socio-cultural space, verbalization.

УДК 811.161.2'33'366.58

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ РУХУ В МОВОЗНАВСТВІ**Патен І.М.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті з'ясовано, що концепт руху належить до основних понять традиційного світорозуміння і поряд із такими феноменами як простір, час та енергія входить до числа універсальних понять, за допомогою яких людина сприймає та осмислює довкілля; розглянуто рух як етнокультурно марковану вербалізовану одиницю розумової діяльності людини, пов'язаної з онтологією фізичного і механічного руху, колективними знаннями й досвідом, що має універсальні та національно-забарвлені ознаки; доведено, що дієслова із семантикою руху посідають центральне місце у лексиконі кожної мови, що пов'язано з динамізмом життя людини, і, відповідно, привертають увагу лінгвістів; встановлено, що рух може розглядатись і як категорія, і як концепт, і як засіб для розуміння значення.

Ключові слова: концепт, категорія, рух, простір, переміщення, культура, ритуал, обряд.

Постановка проблеми. Виформовуючи універсальний, базисний код людської культури, просторові уявлення вже на ранніх етапах розвитку людського колективу пов'язуються з ідеєю руху – переміщення у просторі, що становить «внутрішню характеристику простору» (В. Топоров). У контексті архаїко-міфологічної моделі світу рух означає не просто зміну локалізації, а осмислюється як подолання і підкорення простору, виявом якого є досягнення центру як кінцевої мети подорожі. При цьому рух супроводжується й відповідними якісними змінами, найчастіше внутрішнім переродженням того, хто рухається тим чи іншим шляхом [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці досліджень вітчизняних та зарубіжних мовознавців (С. Кацнельсон, С. Лопушанська, О. Рахіліна, О. Падучева, В. Плунгян, І. Стернін, Н. Шамне та ін.) описуються лексико-семантичні групи дієслів руху на матеріалі однієї або декількох мов.

Деякі з аспектів руху досліджувались у працях таких науковців, як А. Вежіцька, В. Гак, А. Залізняк, О. Кубрякова, М. Нікітін, В. Топоров, Ch. Fillmore, G. Miller, R. Jackendoff, G. Lakoff, R. Langacker, L. Talmy та ін. Так, В. Гак до-

сліджував рух в ономасіологічному аспекті та у теорії функціональної граматики, Е. Голубкова, R. Langacker, L. Talmy – в когнітивній лінгвістиці. Мовознавці розв'язували як загальні завдання – будували схем, полів, фреймів для опису концепту руху, так і конкретні – вираження семантики напрямку руху (Ф. Рожанський; А. Смирницький), розгляд когнітивних структур окремих дієслів (А. Кошелев). 1998 року в Росії була проведена конференція «Мови динамічного світу», де розглядалися лексичні та граматичні способи концептуалізації руху у фізичному, соціальному та ментальному просторах. Аналіз здійснювався на матеріалі сучасних і стародавніх мов. Особливу увагу приділяли символічним значенням рухів у комунікації, обряді та ритуалі, а також у різних національних і конфесійних культурах і в художніх світах. На конференції вивчалися питання типології дієслівної орієнтації, метафори руху в концептуалізації інтелектуальної діяльності, лексики переміщення пішки у російській мові тощо.

Дієслова руху вважаються найбільш дослідженим класом в усіх мовах. В українській мові їх вивчали І. Вихованець, В. Войцехівська, В. Заханевич, В. Ільїн, Н. Лахно, М. Лесюк, О. Ми-

трофанова, Є. Тимченко та інші. У колі уваги науковців перебували дієслова пересування і переміщення, сполучуваність префіксованих дієслів переміщення, словотвірні гнізда коренів зі значенням руху у сучасній українській мові, семантико-синтаксична структура речень із дієслівними предикатами руху і переміщення та інші проблеми. Велика кількість досліджень у цій сфері була здійснена на матеріалі російської мови. Так, О. Падучева розглядала дейктичні компоненти у семантиці дієслів руху, З. Блягоз – дієслова руху у сучасній російській літературній мові, Т. Майсак та О. Рахіліна – дієслова на позначення руху у воді, типологію граматики конструцій з дієсловами руху, Л. Пастухова – семантичні властивості дієслів руху в тексті. На матеріалі німецької мови Ю. Кійко аналізував лексико-семантичну групу дієслів переміщення, їхні парадигматичні та синтагматичні властивості, дієслова руху з локальними префіксами у категоризації просторових відношень досліджувала А. Конобева; синонімію дієслів руху у мові спортивної преси на матеріалі французької мови – Я. Думашівський, валентні зв'язки дієслів руху, що функціонують у комплексі з постпозитивами Ю. Костенко.

Категорія руху неодноразово була предметом дослідження у зіставному мовознавстві. Так, на основі синхронічно-діахронічного підходу при аналізі мовного матеріалу в лінгвокультурологічному аспекті простежується історія і сучасний стан дієслівної підсистеми, у якій реалізується семантика переміщення у просторі носіями німецької та російської культур у монографії Н. Шамне. Українські дієслова наближення з префіксом *при-* у зіставленні з російськими розглядає Н. Грицик, російські та польські дієслова обертання привертають увагу таких дослідників, як О. Рахіліна та І. Прокоф'єва. Розгляд руху у руслі функціонального напрямку дозволив по-новому представити структуру цієї категорії, принципи її організації, місце серед інших категорій буття. З таких позицій виконане дослідження О. Яреми, присвячене вивченню функціонально-семантичних особливостей дієслів руху на матеріалі російської, англійської та французької мов.

Дослідженню категорії руху як базової категорії буття присвячено велику кількість етнолінгвістичних розвідок, де досліджують мову, культуру, фольклор, традиційні міфологічні вірування, обряди календарного та сімейного циклів у тих аспектах, що стосуються руху як одного з ключових концептів культури (Л. Виноградова, Т. Цив'ян), символічні предмети та реалії в мові традиційної народної культури, міфологізовані функції руху в архетипній моделі світу і акціональному коді обрядів розглядали В. Топоров, С. Толстая.

Концептуальну організацію простору і руху в рамках слов'янської сімейної обрядовості, вірувань, магичних текстів замовлянь, народних прикмет, фразем, прислів'їв та приказок в різних аспектах розглядають С. Адоньєва, М. Жуйкова, В. Мокієнко, О. Тищенко, О. Березович.

Дослідження семантики і семіотики простору та руху започатковане в працях Ю. Лотмана, О. Лосева, Е. Касієра, Е. Режабека, В. Іванова, В. Топорова, М. Бахтіна, Т. Радзієвської, польського дослідника Я. Адамовського.

Мета статті – з'ясувати специфіку філософського осмислення категорії руху, розглянути міфопоетичні уявлення про рух.

Виклад основного матеріалу. Вибір об'єкта дослідження зумовлений тим, що дієслова із семантикою руху, як і дієслова комунікації, посідають центральне місце у лексиконі кожної мови, а це пов'язано з динамізмом життя людини. Як зауважує Б. Тошович, складно провести чітку межу між дієсловами переміщення, дієсловами руху та дієсловами каузації положення у просторі, оскільки усі три групи дієслів належать до одного лексико-семантичного поля – поля просторових дій і станів. Їхньою спільною семою (архісемою) є 'рух у просторі'. Усі ці дієслова є дієсловами переміщення і дієсловами зміни положення у просторі (*шагать* – *бежать* – *положатъ*) [7, с. 165]. До лексико-семантичної групи дієслів переміщення дослідник відносить: дієслова суб'єктного переміщення – *шагать*, дієслова об'єктного і суб'єктного переміщення – *метать*, дієслова вертикального переміщення – *капать*, *падать*, дієслова переміщення, орієнтованого відносно кінцевого пункту – *перелечь*, дієслова об'єктного і суб'єктного переміщення – *придвинуть*, дієслова переміщення, орієнтованого відносно початкового пункту – *отпрыгнуть* тощо [7, с. 165].

Рух – це філософська категорія й загальнонаукове поняття, одне з найважливіших у різноманітних філософських теоріях буття (онтології), в науках про природу, суспільство та мислення. Рух постає етнокультурно маркованою вербалізованою одиницею розумової діяльності людини, пов'язаної з онтологією фізичного і механічного руху, колективними знаннями й досвідом, що має універсальні та національно-забарвлені ознаки.

Учення про рух розроблялося упродовж усієї історії філософської думки. Філософи по-різному трактували цей феномен. У сучасній філософській науці рух розглядається у зв'язку з категоріями простору, часу та енергії. Ці концептуальні категорії є універсальними, незважаючи на мінливість свого змісту, і притаманні людині на всіх етапах її історичного розвитку. З цих категорій будується в кожній культурі своя особлива модель світу. Мовна і наукова картини світу не збігаються, але разом створюють загальну картину світу, в якій відбивається особливість буття людини. У мовній свідомості концепт втілює як наївні, так і наукові уявлення про рух, у результаті чого утворюється багатомірний концепт, що містить низку релевантних семантичних ознак, а саме: напрям, просторова локалізація, спосіб руху, інтенсивність, шлях, мета, середовище. Такі семантичні ознаки детермінують вибір мовних засобів, у яких експлікуються змістовні характеристики концепту «рух», і які є об'єктом всебічного вивчення мовознавців. Рух може розглядатись і як категорія, і як концепт, і як термін, що визначає інші поняття, і як засіб для розуміння значення тощо [4, с. 506].

Рух тіл відбувається у просторі-часі, що є сукупністю усіх можливих положень тіл у всі можливі моменти часу [2, с. 32]. Рух утворює простір, бо ж простір не існує сам по собі, він виникає тільки разом з життям. Зрозуміло, що не у всіх людей однакові уявлення про один і той самий простір, хоча б тому, що вони перебувають у різних точках

простору. Проте простір і рух існують незалежно від того, чи усвідомлюємо ми їх і чи займають вони центральне місце в нашому світосприйманні. Саме рух покладено в основу формування категорії часу, при цьому за точку виміру часу був прийнятий рух небесних світил. Час породжує простір, простір же вбиває час (О. Шпенглер).

Отож переміщення у просторі будь-якого носія руху характеризується і часовим аспектом. На наявність такого зв'язку звертав увагу ще Аристотель, який казав, що час подібний до руху.

Концепт руху належить до основних понять традиційного світорозуміння. Рух вважається однією з перших дій, які осмислила людина. Як зауважує С. Толстая, будь-яка фізична дія пов'язана з рухом, якому в традиційній народній картині світу надається лише абстрактне значення, і який слугує прикметою життя, «цього», земного світу на відміну від нерухомості як характерної ознаки смерті, «того», потойбічного світу. У замовляннях потойбічний світ, куди відсилаються злі сили, позбавлений руху, він статичний і німий; в обрядовій практиці руху надається символічне значення поштовху до життя природи і людини, активізації їх продуктивної сили [5, с. 96]. Т. Цив'ян у своїх працях зазначає первинність ідеї простору у низці важливих понять, що стосуються руху, і через рух переходять в інші сфери або інші коди [9, с. 74].

Суттєву роль відіграють концепт руху в ритуалі. Але смисл і ритуальна функція дії визначаються не стільки характером самої дії, скільки тим, хто її здійснює, хто або що є її об'єктом і адресатом, коли, де і за допомогою чого, яким чином здійснюється дія [5].

Рух по горизонтальній осі завжди співвідноситься з ідеєю позначення чи подолання межі між своїм та чужим простором; рух по колу (обхід дому, церкви, дерева тощо) створює символічну межу навколо об'єкта, що охороняється, а типова дія-оберіг – окреслення кола (навколо себе) захищає від нечистої сили [5, с. 100]. Так, у західних і східних слов'ян породілню тричі обводили навколо столу для полегшення її страждань; у словаків, перед обрядом церковного очищення після пологів, жінку також тричі обводили навколо столу з дитиною на руках; на Закарпатті вважалося, що для того, аби щось забути, необхідно тричі голим оббігти навколо хати; для захисту від відьом, що відбирали у корів молоко, гуцули катали дерев'яний обруч, обв'язаний сіном [393, с. 264]. Рух по колу є важливим складником медичних практик, наприклад знахарі обводили хворе місце рукою. Безперервний рух (повороти, обертання) – один з основних елементів обряду додола (обряд викликання дощу) у південнослов'янській традиції [10, с. 138]. Гойдання, як рух між земною і небесною сферою буття, де людина є вільною від дії навколишніх земних факторів, рятувало від якоїсь тяжкої хвороби. Так, західні болгари влаштовували пасхальні гойдання на честь віспи та епілепсії; серби та хорвати вірили, що гойдання застереже людину протягом року від болі у спині та сонливості. У рідкісних випадках гойдання сприймається як загроза смерті [1, с. 234-237].

Рух також характеризує спорт, мистецтво. «Скульптура, у якій Європа досягла такої май-

стерності (як і живопис), є кінестетичним видом мистецтва, що чітко передає відчуття руху тіла. Танок у нашій культурі виражає скоріше насолоду рухом, аніж символіку та церемонію, а наша музика знаходиться під сильним впливом форми танку. Цей елемент «поезії руху» проникає і до нашого спорту» [8, с. 86]. Порівнюючи європейські мови з мовою індіанців хопі, Б. Уорф відмітив, що в останніх у змаганнях та спортивних іграх на перше місце виходять витривалість та сила, а танці, які дуже символічні, виконуються з більшою напруженістю і серйозністю та характеризуються тим, що в них мало руху і ритму [8, с. 86]. Можна навести ще й інші особливості розуміння руху європейським мисленням, виведені Б. Уорфом на основі аналізу мовних засобів вираження різних значень. Так, він стверджує, що ми часто розуміємо зміну через нашу мовну метафоричну аналогію руху, звідси, час розглядається нами як рух у просторі, на відміну від розуміння часу у мові хопі, де час – це коли «пізнішим» стає усе, що коли-небудь було зроблене; незмінне повторення не втрачає свою силу, а накопичує її [8, с. 86], і сила також сприймається за допомогою зміни та руху, а не як щось нерухоме та незмінне.

Рух, як реальний, так і метафоричний, ступінь його інтенсивності і спрямованості не тільки актуалізує конкретну модель світу, але й визначає її структуру. Концепт шляху характеризує особливості прояву цієї категорії у мовній картині світу. У своєму дослідженні «Простір і текст» В. Топоров пише про шлях як про рух до сакралізованого центру простору у міфопоетичній та релігійній моделях світу, про рух, що має свій початок і кінець, тобто, «протилежний початку локус у тому відношенні, що він завжди – мета руху, його явний або таємний стимул» [6, с. 231]. При цьому, як зазначає дослідник, «кінець шляху утворює головне силове поле простору, без подолання якого центр недоступний. У цьому кінці знаходяться вищі сакральні цінності, які визнає певна модель світу, або та головна перепона, небезпека, загроза, які, у випадку їх подолання, безпосередньо відкривають доступ до цих сакральних цінностей, і пов'язана з ними зміна статусу (людина стає святим або героєм, казковий герой – царем або богом тощо)» [6, с. 232].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Рух – це дивовижний феномен світу. Він відбувається скрізь і всюди, на усіх рівнях життя, у всіх галузях; рух вважається основною властивістю і основною ознакою життя. У наш час рух розуміють не як просте переміщення одних тіл відносно інших, але і як нагрівання, охолодження тіл, електромагнітне випромінювання, обмін речовин, з ним пов'язують будь-які зміни у природі та суспільстві. Маючи такий широкий обсяг тлумачення, рух став однією з фундаментальних категорій у різних науках. Категорія руху є об'єктом дослідження вчених різних галузей наук ще з часів Античності: сутність і зміст руху розглядаються з логіко-філософської, природничої, теологічної, психологічної, культурологічної та лінгвістичної точок зору.

Перспективу дослідження вбачаємо у ґрунтовнішому мовознавчому дослідженні категорій руху, простору та часу.

Список літератури:

1. Агапкина Т. А. Концепт движения в обрядовой мифологии славян (на материале весеннего календарного цикла) / Т. А. Агапкина // Концепт движения в языке и культуре / Рос. акад. наук. ин-т славяноведения и балканистики. – М.: Индрик, 1996. – С. 213-254.
2. Берке У. Пространство-время, геометрия, космология / Уильям Берке. – М.: Мир, 1985. – 416 с.
3. Богущкий В. М. Мовні моделі простору як культурно-національний феномен (на матеріалі української, англійської та іспанської мов): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15. – Київ, 2010. – 19 с.
4. Патен І. М. Семантична категоризація концепту руху в сучасному мовознавстві // І. М. Патен // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2017. – С. 506-508.
5. Толстая С. М. Акциональный код символического языка культуры: движение в ритуале / С. М. Толстая // Концепт движения в языке и культуре [отв. ред. Т. А. Агапкина]. – М.: Индрик, 1996. – С. 89-104.
6. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С. 227-284.
7. Тошович Б. Глаголы каузации положения в пространстве / Б. Тошович // Логический анализ языка: языки пространств [ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина]. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 163-178.
8. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения к мышлению и языку // Зарубежная лингвистика [пер. с англ. / общ. ред. В. А. Звегинцева, Н. С. Чемоданова]. – М.: Прогресс, 1999. – Т. 1. Новое в зарубежной лингвистике. – С. 58-92.
9. Цивьян Т. В. Лингвистические основы балканской модели мира: [отв. ред. Н. В. Топоров]. – М.: Наука, 1990. – 210 с.
10. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М.: Международные отношения, 2002. – 512 с.

Патен И.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ
КАТЕГОРИИ ДВИЖЕНИЯ В ЯЗЫКОЗНАНИИ****Аннотация**

В статье установлено, что концепт движения принадлежит к основным понятиям традиционного миропонимания и рядом с такими феноменами как пространство, время и энергия входит в число универсальных понятий, с помощью которых человек воспринимает и осмысливает окружающую среду; рассмотрено движение как этнокультурную маркированную вербализованную единицу мыслительной деятельности человека, связанной с онтологией физического и механического движения, коллективными знаниями и опытом, что имеет универсальные и национально-окрашенные признаки; доказано, что глаголы с семантикой движения занимают центральное место в лексиконе каждого языка, что связано с динамизмом жизни человека, и, соответственно, привлекают внимание лингвистов; установлено, что движение может рассматриваться и как категория, и как концепт, и как средство для понимания значения.

Ключевые слова: концепт, категория, движение, пространство, перемещение, культура, ритуал, обряд.

Paten I.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**RESEARCH APPROACHES TO THE STUDY
OF THE CATEGORY OF MOVEMENT IN LINGUISTICS****Summary**

It has been clarified that the concept of motion belongs to the basic concepts of traditional worldview and with such phenomena as space, time and energy, is included in the number of universal concepts by which a man perceives and comprehends an environment. The movement as an ethno-cultural verbalized unit of mental activity of a person connected with the ontology of physical and mechanical movement, collective knowledge and experience, which has universal and nationally-colored features has been established in the article; it has been proved that verbs with semantics of movement occupy a central place in the lexicon of each language, which is related to the dynamism of human life, and, accordingly, attract the linguists' attention; it has been established, that motion can be considered as a category, and as concept, and as a means for understanding meaning.

Keywords: concept, category, movement, space, culture, ritual.

УДК 811.161.2

НОВІТНІ АНГЛОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Петришин О.Л., Лужецька О.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття містить аналіз новітніх запозичень з англійської мови у сучасній українській мові. На основі фактичного матеріалу міжкультурної комунікації визначено загальні тенденції структурно-семантичної та функціональної адаптації англомовних запозичень у сучасній українській мові. Актуальність цього питання зумовлена зростаючим інтересом до мовних запозичень та процесів їх функціонування у новому середовищі системи мови-реципієнта. Досліджено англомовні запозичення, які ще не зазнали належного лінгвістичного вивчення та підтверджено, що їхня асимілятивна перебудова на фонографемному, граматичному й семантичному рівнях відбувається неоднаковими темпами. Досліджено словотвірну активність англійських запозичень в українській мові, простежено корелятивні мовні процеси у формуванні лексики обох мов, визначено ступінь генетичної спільності між ними і з'ясовано шляхи їхньої дериваційної взаємодії. **Ключові слова:** запозичення, англіцизми, семантико-словотвірні властивості, корелятивні міжмовні процеси, фонографемний аспект, структурно-семантична адаптація.

Постановка проблеми. Сучасна міжкультурна комунікація здійснюється в умовах глобалізації англомовної культури та інтернаціоналізації англійської мови. Ці процеси об'єктивно впливають на механізми мовної адаптації запозиченої лексики. Дослідження взаємодії мовних і соціокультурних аспектів є першочерговим завданням сучасної науки та має велике теоретичне й практичне значення, особливо на фоні зростаючої міжкультурної інтеграції і мовної глобалізації.

Сьогодні, у ХХІ ст. англійська мова продовжує значною мірою впливати на українську; численні англіцизми систематично поповнюють її лексичний склад. Процес освоєння запозичених словникових одиниць є результатом тісної взаємодії фонетичних, граматичних і семантичних систем «мови-донора» й «мови-реципієнта». Оскільки специфічні особливості останніх на перелічених рівнях не збігаються, то при переході в запозичувану мову іншомовні слова зазнають різного роду змін, пристосовуючись до її норм і законів. Власне так і відбувається адаптація запозичення до фонологічної системи мови-реципієнта. Аналізуючи іншомовну лексику, важливо не тільки встановити сам факт запозичення, класифікувати відповідні слова за тематичними групами та виявити фонетико-морфологічні закономірності їх адаптації, а й простежити словотвірні особливості запозичень у мові-реципієнті.

З огляду на всі зазначені чинники суттєво актуалізується вивчення англіцизмів в українській мові та процесів їх асиміляції, адаптації й використання у мові-реципієнті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній соціолінгвістиці простежується яскраво виражена тенденція до вивчення міжмовної комунікації як джерела запозичень у різних мовах: в українській (дослідники Б. Ажнюк, Д. Баранник, Н. Диб'як, Ю. Жлуктенко, Т. Кияк, Л. Мацько, О. Стишов) та англійській (науковці В. Hansen, Н. Hitchings, А. Stanforth, S. Thomson). Сьогодні питання мовних запозичень набули особливої актуальності у зв'язку з численними розробками різноманітних аспектів взаємодії мов і культур. Сучасні лінгвісти вважають запозичення: а) мовною універсалією (Е. Володарська, Л. Кислюк, В. Ярцева, К. Gibson); б) закономір-

ністю, притаманною всім або більшості мов світу (О. Ахманова). Наявність запозиченої лексики об'єктивно характерна для будь-якої мови, що зумовлено як позалінгвальними факторами, так і власне природою мови як цілісної системи.

Останнім часом увага багатьох науковців зосереджена на дослідженні лексичних запозичень з англійської мови, які називають *англізмами* (Б. Ажнюк, О. Юферева), або *англіцизмами* (Л. Архипенко, А. Дьяков, А. Міщенко).

Вивчення англомовних запозичень особливо увиразнилося в мовознавстві протягом останнього десятиріччя і мало на меті переважно виявлення тематичних груп досліджуваної лексики, головно термінологічної (Ю. Безрукова, О. Бершов, Л. Кислюк, О. Махньова, А. Наумовець, О. Стиглов, С. Федоровець та ін.).

Актуальність запропонованої розвідки зумовлена сучасною лінгвістичною тенденцією до комплексного дослідження власне процесів контактування мов як об'єкта наукових інтересів соціолінгвістів у мовознавстві ХХІ ст., а також результатів цих взаємодій, одним із яких є запозичення.

Мета статті – на основі аналізу фактичного матеріалу міжкультурної комунікації визначити загальні тенденції структурно-семантичної та функціональної адаптації англомовних запозичень у сучасній українській мові.

Як відомо, найголовнішою умовою запозичення іншомовних слів вважається наявність контактування мови-реципієнта з мовою-донором. Слід зазначити, що з розвитком електронних технологій в умовах зростаючої міжкультурної комунікації процес запозичення відбувається все інтенсивніше. На відміну від лексичного проникнення, запозичення, на думку В.В. Мартинова, «...передбачає як необхідну умову культурний вплив і експорт-імпорт реалій (нові знаряддя та засоби виробництва, нові поняття суспільного життя)» [13].

Процес запозичення включає перехід лексем з однієї мови в іншу. При цьому лінгвісти з'ясовують не лише шляхи проникнення іншомовного слова в рідну мову, а й характер запозичення на фонетичному, граматичному та лексико-семантичному рівнях (В. Аристова, Л. Крисін, Д. Лотте, В. Ярцева).

Для сучасної української мови характерне стрімке збільшення абсолютної кількості англіцизмів та їх відносної частки серед інших чужомовних запозичень. Інтенсифікації зазначеного процесу сприяють передусім позамовні чинники: 1) суспільно-політичні й економічні перетворення в Україні, її відкритість та інтеграція в міжнародні структури, долучення до європейських культурних та інформаційних взаємодій; 2) потужніший (порівняно з попередніми періодами) англо-американський вплив на Україну та інші держави світу; 3) надзвичайно швидкі зміни інформаційного потенціалу з появою міжнародних телекомунікаційних мереж, посиленням небувало раніше впливу мас-медіа та реклами.

Дослідниця І. Скорейко-Свірська виокремлює групу мовних чинників, що сприяють активізації англійських запозичень у сучасній українській мові: 1) потреба синхронного узгодження номінаційно-лексичного рівня української мови (мовної картини світу) з її поняттєвою системою; 2) авторитетний міжнародний статус англійської мови у світі і, на противагу йому, – нестабільність української мови у власній державі; 3) відсутність вітчизняних лексем для найменувань нових понять, запозичених із зарубіжної дійсності, а також обмежений час для номінативних процесів української мови на тлі тенденції до універсальзації й інтернаціоналізації словникового складу сучасних мов; 4) наявність словотвірного, граматичного та лексико-семантичного потенціалу для освоєння українською мовою запозичуваних англіцизмів [16]. За спостереженнями сучасних лінгвістів, сьогодні основним способом запозичення новітніх слів з англійської в українську мову залишається прямиий, безпосередній: англійська мова є мовою-донором у 80%, а мовою-посередницею – лише у 20% запозичень [15].

Дослідники акцентують, що запозичення відбувається як письмовим, так і усним шляхом. Специфікою цього процесу на сучасному етапі є його надзвичайні швидкість і потужність. Скажімо, новітні англіцизми фіксуються лексикографічно зі значним відставанням порівняно з їх фактичним входженням до загальномовного вжитку, чому суттєво сприяють засоби масової інформації, реклама тощо.

Запозичуючи слово, мова-реципієнт не завжди засвоює його в тому вигляді, в якому воно існувало в мові-донорі. Під час уживання більша частина іншомовних лексем (як правило, разом із запозиченням понять, реалій і т. д.) адаптується структурою мови-реципієнта. Поступово багато слів, асимільованих українською мовою, проникають до складу загальноновживаної лексики й перестають сприйматися як іншомовні. Запозичення зазнають різноманітних змін (фонетичних, морфологічних, семантичних), згідно із законами розвитку української мови, її функціонально-стилістичних норм. Відмінності у звуковому складі, граматиці, семантико-словотвірних властивостях української мови й мови-донора зумовлюють поступову асиміляцію іншомовного слова, упродовж якої воно пристосовується до звукової системи мови-реципієнта, підкоряючись правилам вітчизняного словотвору та словозміни, втрачаючи, таким чином, риси свого неукраїнського походження.

Запозичення включають подальшу адаптацію і включення іншомовного слова чи його елемента до словникового складу мови-реципієнта.

Методом суцільної вибірки з газетних та журнальних текстів україномовних періодичних видань, електронних словників нами були відібрані певні лексичні одиниці і класифіковані за сферами вжитку на п'ять тематичних груп: культура, економіка, суспільно-політичне життя, повсякденне життя, науково-технічна сфера. Найчисленнішу групу становить лексика з галузі «Економіка, банківська справа і фінанси». Її специфіка полягає в переважанні частково детермінологізованих економічних, банківських та фінансових назв: *бізнес-хол, бонд, бренд-менеджер, джобер, дилер, дисконт-брокер, дистриб'ютор, крос-курс, маркетинг, мерчандайзинг, офшор, стайлінг, трейдер, фактор-компанія, ф'ючерс*, тощо.

Ще одну численну групу становлять запозичення, пов'язані зі сферою культури: *бестселер, блокбастер, бойз-бенд, брейн-ринг, ді-джей, екшн, кастинг, продакшн, реаліті-шоу, ремікс, рімейк, рок, саундтрек, свінгер, ток-шоу, топлес, трилер, хай-фай, хіп-хоп, хіт, шоумен*.

У тематичній групі «Суспільно-політичне життя» ми виявили такі запозичення: *агент, бебі-бум, бізнес-вумен, бренд, бренд-менеджер, брокер, гендер, грин-кард, дайджест, демаркетинг, дефолт, дилер, екзит-пол, експорт, крос-курс, кілер, лізинг, мерчандайзер, офіс, прайм-рейт, промоушн, ріелтер, саміт, спікер, спонсор, стайлінг, стингер, факс, фандрайзер*.

До науково-технічної сфери належать такі англіцизми: *банер, блог, браузер, десктоп, дорвей, інтерфейс, клік, ксерокс, лептоп, мікропроцесор, онлайн, офлайн, сервер, софтвер, спам, файл, хай-тек, еквалайзер*.

Наводимо перелік вибраних нами з названих джерел методом суцільної вибірки запозичень з англійської мови, що стосуються повсякденного життя:

а) спорт [виокремлюємо відносно велику кількість новітніх спортивних назв, які ще не зафіксовані лексикографічно, хоча ввійшли до слововжитку й часто використовуються засобами масової інформації у спортивних програмах, новинах, рекламі]: *армреслінг, бадмінтон, баттерфляй, бейсбол, бокс, ватерполо, віндсерфінг, геймер, голкіпер, гольф, джогінг, кікбоксинг, кікер, крос, нокаут, овертайм, офсайд, пенальті, плей-офф, раунд, реслер, рефері, ринг, серфінг, сноуборд, софтбол, спаринг, стріттрейсинг, тайм, тобоган, трек, фальстарт, фол, форвард, фрістайл, шейпінг*;

б) транспорт: *маунтинбайк, скутер, спідвей, трейлер*;

в) одяг: *свінгер, смокінг, топлес, трузера*;

г) продукти харчування: *біг мак, джус, сендвіч, тонік, фаст фуд, фреш, чикен, чіпси*;

д) інші: *андеграунд, вегетаріанець, дансинг, мейнстрім, рейтинг, сленг, спінінг, спреї, тінейджер, тюнер, фрізер, хенд-мейд, хеппі енд, шопінг*.

Тематична група «Комп'ютерна техніка і технології» налічує численні останні запозичення з англійської мови в українську, що зумовлені стрімким упровадженням у наше життя новітніх технологій, а також використанням широ-

кими масами мовців комп'ютерної техніки, яка має переважно англомовні найменування: *веб-камера, вінчестер, вірус, геймер, директорія, інтернет-картка, інтернет-провайдер, інтернет-сервер, картридж, компакт-диск, монітор, мультимедіа, ноутбук, онлайн-магазин, принтер, процесор, сайт, спам, трафік, тюнер, факс, файл, флеш-пам'ять, хакер, чат, чипсет, чіп, юзер* та ін.

Такі новітні англіцизми швидко входять до загальнономовного вжитку і детермінологізуються завдяки популяризації комп'ютерної техніки та її послуг серед населення, створенню густої мережі магазинів, упровадженню комп'ютерів у навчання, широкому залученню нефахівців до використання комп'ютерів.

Аналізуючи відібраний лексичний матеріал із погляду асимільованості/неасимільованості, можна виділити такі графічні особливості запозичених слів, як: а) написання слів англійською мовою (Fashion Show у стилі MTV); б) одночасне використання слів, написаних кирилицею і латиницею (PR-проект); в) використання у слові букв латинського алфавіту й кирилиці (Глюкоза, МакСим); г) написання англійських слів українськими літерами (білдинг, кіднепінг, бой енд герл) тощо.

Граматичне (морфологічне) засвоєння англійських запозичень виражається, наприклад, у тому, що нові слова відмінюються як іменники (SMS-ки, лейбл/а/ом/и) і дієслова української мови (смоукати – смоукають – смоукали; дрінкати – дрінкають – дрінкали). Той факт, що в українській мові паралельно співіснують різні форми для позначення одного поняття (PR – піар – паблік рілейшнз), свідчить про те, що українська мова ще не «обрала» для цього найбільш адекватної лексичної одиниці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Унаслідок інтенсивних міжкультурних контактів, що відбуваються сьогодні на тлі швидкісних Інтернет-технологій, українська мова активно поповнюється новітніми англіцизмами. Високий коефіцієнт поширення англомовних запозичень серед носіїв української мови є закономірним результатом глобалізації, що підсилює вплив англійської мови на всі мови світу, в тому числі й на українську.

Здійснений нами аналіз новітніх англомовних запозичень у системі сучасної української мови підтвердив, що їх асимілятивна перебудова на фонографемному, граматичному й семантичному рівнях відбувається неоднаковими темпами. Найбільш швидко вона реалізується на рівні фор-

мальної структури (фонографемний, граматичний аспекти), значно довше триває так звана функціональна (семантична асиміляція). Зазначимо також, що менших змін у звуковому складі знають слова, запозичені писемним шляхом, порівняно з усним. Однак процес їхньої асиміляції на фонетичному рівні є дещо уповільненим унаслідок впливу орфографічних норм мови-донора. Останній особливо увиразнюється при освоєнні запозиченого слова, адже в обох згаданих мовах існують значні відмінності у вимові та написанні.

Дослідження словотвірної активності англійських запозичень в українській мові дає змогу простежити корелятивні міжмовні процеси у формуванні лексики обох мов, визначити ступінь генетичної спільності між ними і з'ясувати шляхи їхньої дериваційної взаємодії. Крім того, воно уможливує краще пізнання специфіки утворення лексичного складу кожної із аналізованих мов.

Вивчення адаптації запозиченої лексики в сучасному теоретичному мовознавстві є надзвичайно актуальним, оскільки наприкінці ХХ ст. істотно змінилися умови міжмовної взаємодії. Сьогодні максимальне розширення сфери використання англійської мови як засобу міжкультурної комунікації створює сприятливі умови для інтенсивного поповнення інтернаціонального пласту лексики мови-реципієнта.

Дериваційна інтеграція англіцизмів до українського мовного простору кінця ХХ – початку ХХІ ст. зумовлює явище так званого «нав'язування» мови-реципієнту не властивих їй морфологічних закономірностей мови-донора. Англійська мова, небезпідставно претендуючи на роль глобальної, інтенсивно насичує українську новими численними словотвірними елементами (– ing – інг, – board – борд) тощо.

Упродовж своєї функціональної адаптації в українському комунікативному просторі англіцизми постійно підтверджують високий комунікативний статус, прагматичні та стилістичні можливості.

Зазначимо, що систематизація англомовних запозичень на основі вивчення особливостей міжмовної взаємодії, шляхів і способів адаптації, особливостей функціонування в системі сучасної української мови відкриває широкі перспективи подальших наукових розвідок у цьому контексті.

Сьогодні важко передбачити, чи вийдуть нові англіцизми з ужитку, так і не утвердившись в українській мові, чи перестануть сприйматися в ній як чужорідні елементи і надовго увійдуть до її лексичної системи.

Список літератури:

1. Газета «Голос України». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.golos.com.ua.
2. Газета «День». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.day.kiev/uk.
3. Газета «Дзеркало». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dt.ua.
4. Газета «Критика». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.krytyka.com/front_content.php?idcat=35.
5. Газета «Літературна Україна». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.litukraina.kiev.ua.
6. Газета «Україна молода». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.umoloda.kiev.ua.
7. Газета «Українська правда». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pravda.com.ua/news/2013/10/2/6999093.
8. Журнал «Віче». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.viche.info.
9. Журнал «Всесвіт». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vsesvit-journal.com.
10. Журнал «Дніпро». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dnipro-ukr.com.ua.
11. Журнал «Кіно-театр». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ktm.ukma.kiev.ua.
12. Журнал «Слово і час» (НАНУ). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.slovoichas.in.ua.

13. Мартинов В. В. Мова в просторі та часі. До проблеми глоттогенезу слов'ян. – Вид. 2-е, 2004. – 112 с.
14. Мухін С. В. Співвідношення понять асиміляції та натуралізації запозичень / С. В. Мухін // Теорія і практика лексикологічних досліджень: Вісник МЛУ. – 2007. – Вип. 532. – С. 15-25.
15. Попова Н. О. Структурно-семантичні особливості новітніх лексичних запозичень з англійської в українську мову (90-і рр. XX ст. – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Н. О. Попова; Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2005. – 19 с.
16. Скорейко-Свірська І. Загальні тенденції фонетико-графічної асиміляції науково-технічних термінів англійського походження / І. Скорейко-Свірська. – 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vnulp/Ukr_term/2008_620/17.pdf.

Петришин О.Л., Лужецкая А.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

НОВЕЙШИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Статья содержит анализ новейших заимствований из английского языка в современном украинском языке. На основе фактического материала межкультурной коммуникации определены общие тенденции структурно-семантической и функциональной адаптации англоязычных заимствований в современном украинском языке. Актуальность этого вопроса обусловлена растущим интересом к языковым заимствованиям и процессам их функционирования в новой среде системы языка-реципиента. Исследовано англоязычные заимствования, которые еще не подверглись надлежащему лингвистическому изучению; подтверждено, что их ассимилятивные изменения на фонографическом, грамматическом и семантическом уровнях происходят неодинаковыми темпами. Исследовано словообразовательную активность английских заимствований в украинском языке, рассмотрено коррелятивные межъязыковые процессы в формировании лексики обоих языков, определено степень генетической общности между ними и пути их деривационного взаимодействия.

Ключевые слова: заимствования, англицизмы, семантико-словообразовательные свойства, коррелятивные межъязыковые процессы, фонографический аспект, структурно-семантическая адаптация.

Petryshyn O.L., Luzhetska O.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

RECENT ENGLISH BORROWINGS AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Summary

The article focuses on the analysis of the latest borrowings from the English language in the modern Ukrainian language. The general tendencies of structural-semantic and functional adaptation of English-language borrowings in the modern Ukrainian language on the basis of the actual material of intercultural communication are determined. The importance of this issue is due to the growing interest in linguistic borrowings and the processes of their functioning in the system of the recipient language. It is most quickly realized on the level of the formal structure (phonographic, grammatical aspects), the so-called functional (semantic assimilation) continues much longer. The word-building activity of the English borrowings in the Ukrainian language is investigated, the correlative interlingual processes in the formation of the vocabulary of both languages are traced, the degree of their genetic similarities and the ways of their derivational interaction are determined.

Keywords: borrowings, anglicisms, semantic word-building properties, correlative language processes, phonographic aspect, structural-semantic adaptation.

УДК 81'373'374(=111=133.1)

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ САКРАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ ЛЕКСИКОГРАФІЇ

Пітин В.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано особливості репрезентації сакральної лексики в українській та французькій лексикографії. Зокрема, розглядаються лексико-семантичні групи сакральної лексики української мови в словнику за ред. Б. Грінченка та шляхи формування і джерела оновлення релігійної термінології сучасної французької мови. Показано способи словотворення релігійних термінологічних одиниць. Висвітлено структурно-словотвірні та семантичні особливості лексико-семантичних груп релігійної лексики обох мов. Простежено періодизацію розвитку сакральної лексики в українській та французькій мовах.

Ключові слова: релігійна термінологія, сакральний стиль, словотворення термінів.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняного мовознавства характеризується підвищеним інтересом до вивчення релігійної термінології. Це пояснюється тими соціальними змінами, які відбуваються в нашій державі (здобуття незалежності України, її розбудова як демократичної держави, забезпечення конституційного права і свободи віросповідання). Віра є одним із базових концептів культури (Ю.С. Степанов), а мова і релігія вважаються важливими формами суспільної свідомості. Тому дослідження процесів становлення і функціонування терміносистеми релігії будь-якої мови є актуальним у теоретичному і практичному плані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиліття в українському мовознавстві з'явилося чимало наукових праць, у яких розглядаються як загальні теоретичні питання термінології, так і різні галузеві терміносистеми (роботи Т.Р. Кияка, А.В. Крижанівської, А.С. Д'якова, Т.І. Панько, Л.О. Симоненко та інших). Подібні проблеми є об'єктом дослідження і романської мовознавства, зокрема на матеріалі французької (праці Г.А. Александрової, Л.К. Богдановської, В.Г. Мищенко, Р. Лесажа, А. Мейє, П. Скока), іспанської (В.Р. Шишкова, Р.Т. Поповича) та інших мов.

Мета дослідження полягає у лінгвістичному аналізі сакральної лексики української мови в словнику за ред. Б. Грінченка лексико-семантична структура і функціональні особливості сучасної французької мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасному мовознавстві існує декілька лексем, які відображають денотатне значення термінової лексики конфесійного стилю: сакральна, богословська, церковна (літургійна, богослужбова), релігійна (у широкому та вузькому значенні) та ін. Названі терміни, очевидно, не є тотожні. Богослужбова, літургійна, церковна, релігійна лексика відображає передусім її функціональне призначення, а сакральна, богословська – статусну характеристику.

Сакральна лексика української мови базується на трьох традиціях: грецькій, церковнослов'янській та власнеукраїнській [7, с. 5-10]. У різні періоди існування змінювалася її лінгвальна домінанта. Якщо на початку виникнення українська християнська церква перенесла церковний обряд з греко-візантійської культури через переклад його старослов'янською мовою, то останні століття свідчать про зростання власнеукраїнської мовної орієнтації. Це під-

тверджує лінгвістичний аналіз цієї функціональної групи лексики української мови в Словнику за редакцією Б. Грінченка.

Існують періодизації розвитку конфесійного стилю української мови. Ірина Павлова визначає такі хронологічні межі конфесійного стилю української мови [4, с. 19]: 1. Конфесійний стиль початкового етапу (IX – XII) (давньокиївська доба), 2. Конфесійний стиль XIV – до кінця XVII ст. (доба Реформації), 3. Конфесійний стиль кінця XVII – першої половини XIX ст. (доба масової русифікації), 4. Конфесійний стиль другої половини XIX – 20-их років XX ст. (доба чергування періодів національного піднесення із суворими заборонами всього українського), 5. Конфесійний стиль 30-80-их років XX ст. (доба застою, діаспорний етап), 6. Конфесійний стиль 90-их років XX ст. (доба нового відродження).

Сакральна лексика української мови новітнього періоду сформувалася в XX ст. [5, с. 9], хоча багато мовознавців акцентують на вирішальному впливі періоду Реформації на процеси українізації сакральної лексики [4, с. 102-113].

Багатовікова християнська традиція української церкви, дохристиянський період у культурі наших предків дозволяють говорити про глибинність духовних традицій українського народу.

Початковим періодом історії формування французької сакральної лексики варто вважати IX – XII ст. Формальною часовою віхою його початку треба вважати дату появи першого тексту давньофранцузькою мовою – «Les Serments de Strasbourg», 842 рік після Христа, а його завершення – появу перших перекладів Святого Письма давньофранцузькою мовою (рукописи Біблії у перекладі П'єра де Во, близько 1160 р. та книги Псалмів (Psautier de Cambridge, початок XII ст. і Psautier d'Oxford, біля 1120 р.) і перших теологічних досліджень П. Абеляра (1079-1142) – доктрина «антиреалізму», Бернара де Клерво (1099-1153) – праця «Містична теологія», Жільбера де ла Пуаре (1075-1154) – перші коментарі до книги Псалмів і послань апостола Павла. У мовному відношенні цей факт відмічений початком запозичення так званих «mots savants» латинського походження й утворенням власне французьких релігійних термінів різними словотворчими методами [3, с. 8].

Другий етап включає XVI – XVII ст. і починається із зародження протестантизму як релігійного руху не тільки у Франції (Ж. Кальвін,

1509-1564), але й в інших країнах Європи (Німеччині – Мартін Лютер 1483-1546, Чехії – Ян Гус 1371-1415). Ці зміни дають значний поштовх для розвитку теологічної термінології у наступні два століття. Тільки на початку XIX ст., після французької революції 1789 року, змінюється соціальний статус релігії у французькому суспільстві внаслідок демократизації усього суспільного життя. У ньому зафіксовано: *anabaptisme, baptistaire, calvinisme; adamite, cathare, cathédrale, chiite, imamat, in petto, islam, islamisme, quaker, quakerisme, quiétisme, quiétiste, rabbinsme, trappe, trirègne, unitaire* [3, с. 8].

Останній, третій період охоплює XIX – XX ст. і характеризується підвищенням інтересом суспільства до різних релігійних течій нехристиянського походження, які внаслідок демократизації і глобалізації суспільного життя Європи і Франції стають помітними соціальними явищами із відповідним відображенням у мові, зокрема в релігійній термінології французької мови. В цей час терміносистема поповнилась новими термінами: *adoptianisme, augustinisme, bahaisme, bonzerie, bouddhisme; areligieux, assumptionniste, biblique-ment, catharisme, charia, charismatique, ecclésiologie, gospel, réincarner, ritualiser, sacré, sacralisation* [3, с. 9].

Таким чином, можна виділити період становлення і нормування релігійної термінології сучасної французької мови (XII – XVIII ст.) в історії французького суспільства, культури і мови, коли внаслідок підвищення суспільно-культурної і конфесіональної ролі релігії різко зростає і кількість релігійних термінів. Водночас, протягом інших двох періодів в релігійних стосунках спостерігалась певна стагнація, і це, відповідно, вплинуло на кількість релігійних термінів, що входили до лексичної системи французької мови [3, с. 10].

Стосовно генетичного складу відомо, що французька мова є результатом природного розвитку латинської мови. Проте, крім латинського страту, в античну епоху існували і взаємодіяли з ним кельтський субстрат та германський суперстрат. Після IX – XI ст. словниковий склад французької мови збагачувався або за рахунок слів власне французького утворення, які складають фонд власне французької лексики, або запозиченнями з інших мов, у першу чергу з класичних мов, – латини і давньогрецької [3, с. 11].

У генетичному відношенні релігійні терміни латинського походження складають найбільшу частину термінологічних одиниць.

У складі сакральної термінології сучасної французької мови виявлено, за класифікацією Д.С. Лотте, три типи запозичень: терміни, утворені із запозичених елементів: *doxologie, théophilantropie, polythéiste*; терміни – власне запозичення: *adventiste, bairam, bonze, brahmane*; терміни-кальки іншомовних термінів: *librepenseur* [3, с. 12].

Щодо, української сакральної лексики, то Словник за редакцією Б. Грінченка за своєю джерельною базою, добром лексичного матеріалу зорієнтований на народну основу [9, XI]. Крім того хронологічна межа до 1870 року – теж певною мірою архаїзувала це видання. Що ж стосується архаїзації сакральної лексики української мови, то це обов'язковий лексикографічний про-

цес, головним завданням якого є відтворення автентичності форм, конструкцій.

Дослідники словника української мови за ред. Б. Грінченка відзначають неповну відповідність реєстру словника і фактичного стану української мови кінця XIX – на початку XX ст., збіднення словника, особливо тематичних груп суспільно-політичної, культурно-освітньої, наукової лексики [9, УІІІ].

У словнику української мови за редакцією Б. Грінченка доволі повно представлена сакральна лексика української мови. Ми виділяємо в аналізованому лексикографічному джерелі такі лексико-семантичні групи:

1. Назви духовних осіб: архирей [І, 10], архистратиг [І, 10], батюшечка, батюшка [І, 33], бискуп [І, 57], біскуп [І, 57], влади́ка [І, 244], диякон [І, 386], єпископ [І, 468], ігумен [ІІ, 196], ігуменя [ІІ, 196], кардинал [ІІ, 222], митрополит [ІІ, 429], монах [ІІ, 444], монахиня [ІІ, 444], піп [ІІІ, 187], попівство (множина від піп) [ІІ, 328], отець (титул священника) [ІІІ, 75], панотець (у значенні священник) [ІІІ, 93], патріарх [ІІІ, 102], священник* [ІІІ, 111].

2. Назви церковних свят і постів: Богородиця (другий день Різдва, Пасхи) [І, 80], Багат-вечір [І, 16], Благовіщення [І, 71], Великдень [І, 131], Зачаття [І, 115], Йордань [І, 236], на Петра [ІІІ, 461], похресниця (свято на другий день хрестин) [ІІІ, 389], Перша Пречиста [ІІІ, 405], Друга Пречиста [ІІІ, 405], Прокіп'я [ІІІ, 468], свят (вечір напередодні Різдва Христового) [ІУ, 111], Покрова [ІУ, 279], Полаз [ІУ, 281], Полупетро [ІУ, 289], Хрещення [ІУ, 414], рахта (другий день храмового свята) [ІУ, 1], Спас [ІУ, 172].

3. Лексеми на позначення Божого храму та його частин: амвон [І, 7], монастир [ІІ, 441], монастирь [ІІ, 403], бабиньць (І, 83), біжниця (у значенні храм) [І, 63], Богомільниця [І, 80], Божниця [І, 82], жаківка [І, 471], Божий дім [І, 81], казальниця [ІІ, 206], олтарь [ІІІ, 52], собір [ІУ, 163], собор [ІУ, 164], соборець [ІУ, 164], цвинтар (місце в церковній загорожі) [ІУ, 424], цвінтар [ІУ, 424], церківка [ІУ, 427], церківця [ІУ, 427], титарня [ІУ, 263], каплиця [ІІ, 217], святиня [ІУ, 111].

4. Назви світських осіб (служителів церкви): богомаз [І, 79], ризник [ІУ, 16], титар [ІУ, 263], церковник (дзвонар і паламар разом) [ІУ, 427], драпіжник [І, 441].

5. Найменування предметів християнського обряду: Біг і Бог (у значенні ікона, образ) [І, 60], жертovníк [І, 480], мощі [ІІ, 451], набожник [ІІ, 464], образ [ІІІ, 23], окна [І, 49], ікона [ІІ, 197], світило [ІУ, 109], ставник [ІУ, 195], лампада [ІІ, 392], кадило [ІІ, 206], кадильниця [ІІ, 206].

6. Назви церковних служб та їх складових: Богородиця (молитва до Богоматері [І, 80], казань [ІІ, 206], христосанка – особлива пісня релігійного змісту, яку співають на Різдвяних святах [ІУ, 414], щедрівка [ІУ, 523], молитва [ІІ, 440], молебень [ІІ, 429], молитвочка [ІІ, 440], молитовка [ІІ, 440], молитов [ІІ, 440], моління [ІУ, 440], набожество [ІІ, 464], проща [ІІ, 492], проща (молитва до Бога) [ІІ, 492], псалма – у значенні духовна пісня [ІІІ, 496], сакрамент [ІУ, 97], пасія [ІІІ, 99], петрівка [ІІІ, 148], писанка [ІІІ, 152], плащаниця [ІІІ, 193], поклін [ІІІ, 272], поклонець [ІІІ, 272], покута [ІІІ, 280], покутниця [ІІІ, 280], свячене [ІУ, 111], свяченина [ІУ, 111], свячення [ІУ, 111],

сповідання [ІУ, 180], сповіддя [ІУ, 180], сповідник [ІУ, 181], сповідь [ІУ, 181], спокута [ІУ, 183], хрест (печеня у формі хреста, яку печуть на Великодній неділі) [ІУ, 413], хрещення [ІУ, 414], акахист і акахист [І, 5], богомілья [І, 80], щедрик [ІУ, 523], дара (у значенні причастія) [І, 358], мирування [ІІ, 427], анахтема [І, 7], христування [ІУ, 414], писаночка [ІІІ, 153], плащаниця (вид писанки) [ІІІ, 193].

7. Найменування осіб християнського обряду: християнин, християнка, християночок [ІУ, 414], бискуплянин [І, 57], богослов [І, 80], кателік [ІІ, 225], кателічка [ІІ, 225], католик [ІІ, 225], католичка [ІІ, 225], латинець [ІІ, 347], латинник (у значенні католик) [ІІ, 347], мадзур (прізвисько малоросів, які сповідують католицизм) [ІІ, 396], уніят [ІУ, 341], уніятка [ІУ, 341], ирстенин [ІІ, 194], благочестивий (у значенні православний) [І, 71], рахман, (житель лісної місцевості, праведний християнин) [ІУ, 7].

8. Назви богослужбових книг: апостол (у значенні Книга діянь і послань св. Апостолів) [І, 8], Біблія [І, 59], Євангеліє [І, 466], требник [ІУ, 280].

9. Назви на позначення найвищих сакральних понять: аминь і аміні [І, 7], ангел, ангель, ангол [І, 7], ангеля і анголя [І, 7], апостол (один з 12-ти учнів Христових, 2.Проповідник істини) [І, 8], апостолування (бути апостолом) [І, 8], апостольство (1. Бути апостолом 2. Апостоли) [І, 8], Богомати [І, 80], Богонько [І, 80], Богородиця [І, 80], Бозінька [І, 82], Бозя [І, 82], Віра [І, 239], Діва [І, 386], Христос [ІУ, 414], янгел, янгол [ІУ, 540], янголя, янгелок, янгельчик [541].

10. Номени дохристиянських вірувань: люципер [ІІ, 390], марена(чучело, яке роблять на Івана Купала) [ІІ, 406], мольфар(злий дух) [ІІ, 443], нічниця [ІІ, 568], опириця [ІІІ, 56], опир [ІІІ, 56], посвистач (бог вітрів) [ІІІ, 357], юда (злий дух) [ІУ, 51].

Серед сакральної лексики виділяємо непохідні утворення: ангел, аміні, Віра, Дара, ікона, образ, ікона, отець, хрест; похідні, до складу яких входять суфіксальні: апостолування, бабинець, біжниця, Боженько, владичний, єпископство, католиків, моління, петрівка, святиня, хрестець, християнський; префіксальні: виколядувати, висвятити, відсповідати, відхрестити, забожитися, запричащатися, захреститися, намолитися, нехрещений, нехрист, Пречиста, похреститися; префіксально-суфіксальні: безбожний, відхрещувати; постфіксальні: висвячуватися, відсповідатися, відхрещуватися, запричащатися, поклонятися, святитися, спасатися, хреститися, христуватися; основоскладання: багат-вечір, Богомати, Богослов, богомілья» панотець, Полупетр, правовірний, правосвітлий, трисвятий.

Серед словотворчих афіксів переважають суфікси: -ськ- – єпископський, католицький, попівський; -ниць- – біжниця, кадильниця, покутниця; -ець- – латинець, полазець, соборець; -ів- – богомазів, католиків, попів; -ува- – богувати, владикувати, владикувати, мирувати; -інн- – божіння, моління, спасіння; -ств- (-цтв-) – архимандритство, божество, бискупство; -к- – католичка, молитовка, уніятка; -ник- – божник, латинник, молитовник; -н- – кадильний, титарня, іконний; -анн- – каєння, сповідання, христосання; -иц- – божик, монастирище, погребіще; -тель- – святитель,

спаситель, хреститель; -енн- – божественний, свячення, хрещення; -уванн- – апостолування, постування, христування.

Обмежено живаються у словах суфікси-демініутиви: -оньк- (богонько), -ачк- (богумільячко), -ок- (янгелок), -еньк- (боженько), -чик- (ангельчик), -ечк- (Божечко), -ечок- (божечок), -іньк- (бозінька), -очк- (писаночка), -ат- (хрещенята).

Ці суфікси притаманні похідним утворенням від слова Бог, що свідчить про надзвичайну продуктивність словотвірного гнізда з константою Бог (таких слів – 110 із 520 на позначення сакральних понять).

Найбільшу словотвірну активність виявляють суфікси: -ува-, -ств-, -ник-, дещо меншу – -ськ-, -ниц-, -ник-, -ин-. Поодинокі лексеми утворені за допомогою суфіксів: -ан-, -ир-, -к-, -их-, -ил-, -іств-. Префіксальний спосіб репрезентований невеликою кількістю префіксів: ви-, від-, за-, не-, по-, на-.

Основним джерелом формування сакральної лексики є власне національні мовні ресурси. Творення сакральних термінів відбувається тими ж способами, що й слів загальнонародної мови. Обмежено використовуються словотворчі засоби церковнослов'янської мови (суфікси: -тель-, -ств-, -ин-, основи – благо, добро) та грецької мови (префіксоїди -архі-, пан-).

Словник української мови за ред. Б. Грінченка відображає тенденцію до українізації сакральної лексики на всіх рівнях мовної системи. Розмовна стихія української мови представлена доволі широко: бабинець, драпіжник, жаківка, мадзур, писанка, полаз, рахман, ставник, титар, титаренко, титарство, щедрик, щедрівка та ін.

Семантичні відношення на рівні парадигматики в термінологічній системі сакральної лексики мають свою специфіку.

Загальновідомо, що будь-який термін у межах окремої системи прагне до моносемантичності, відсутності експресивних значень, стилістичної нейтральності та ін.

У Словнику спостерігається полісемія окремих сакральних термінів. Так, лексема Богородиця вживається у трьох значеннях у межах сакрального лексико-семантичного поля: 1. Божа мати. 2. Другий день Різдва Христового. 3. Молитва до Богородиці. Лексема Петрівка має значення: а) посту; б) пісні, яка співається в Петрів піст. Слово похреститися виступає у двох значеннях: перехреститися; охреститися. У слові проща наявне значення – назви відпущення гріхів і – Богомілья, подібне явище спостерігається в словах псалма (1. Псалом. 2. Духовна пісня), святитися (1. Бути святим. 2. Освячуватися), ставник (1. Церковний підсвічник. 2. Свічка для церковного підсвічника) та ін.

Окремі терміни сакрального лексико-семантичного поля набули значення загальноживаних слів: лексема спасеник вживається у значенні «Який спасається», Покрова – «Покровительниця», Преподобниця має значення «Красуня», пасія – «Гнів, роздратування». Ці та інші значення сакральних лексем розвинулися на основі метафоричних перенесень. Деякі терміни сакральної лексики утворилися від загальних (власних) назв: Йордан (від назви річки), отець (батько), панотець (батько).

У поодиноких випадках терміни сакральної лексики вживаються в інших термінологічних системах: спасівка (сорт яблук або груш), кадило (назва рослини), хрещик (вид гри), хрест (назва сузір'я) та ін.

Доволі поширене явище синонімії: церква, храм. Божий дім; католик, латинець, латинник; православний, благочестивий; Богомати, Богородиця, Пречиста та ін. Зафіксована енантіосемія лексеми богомаз: 1. Іконописець. 2. Поганий іконописець.

У тематичному й функціональному відношеннях у межах сакральної лексики сучасної французької мови виділяються тематичні групи, які формують функціонально-семантичне поле сакральності. Склад тематичних груп визначається належністю терміна до певного базового концепту, що відображено відповідною позначкою у словниках, а структура – універсальністю вживання означених термінів у різних типах сакральних текстів; розвиток термінологічної багатозначності є одним із важливих засобів оновлення словника релігії. Поширеною у складі релігійної термінології є внутрішньосистемна

і міжсистемна полісемія (внаслідок розширення значення, метонімізації). Синонімічні відношення проявляються у складі релігійної термінології у вигляді дублетності (лексичні одиниці співвідносяться з одним і тим же поняттям і характеризують різні його властивості) [3, с. 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Загалом, Словник за редакцією Б.Грінченка відбиває певною мірою тенденцію щодо українізації сакральної лексики української мови і її архаїзації одночасно, що є природним для цього шару лексики, проте сакральна лексика сучасної французької мови є впорядкованою галузеву терміносистемою, що відповідає нормам міжнародних стандартів, вимогам наукового спілкування. Перспективою подальшої роботи може бути залучення матеріалу інших романських мов для виявлення загальнороманської типології у релігійній термінології і для вивчення національних особливостей розвитку цієї частини словникового складу кожної окремої мови, залучення матеріалів інших слов'янських мов, для вивчення загальних закономірностей спілкування у духовній сфері буття.

Примітки:

* Тут і далі зберігаємо орфографію Словаря української мови за ред. Б. Грінченка.

Список літератури:

1. Petit Robert. – P., 1996. – 2556 с.
2. Етимологічна структура релігійної термінології французької мови // Наукова спадщина професора С.В. Семчинського і сучасна філологія: Зб. Наук. Праць: У 2 ч. / [Упоряд. В.Ф. Чемес] – К.: «Київський університет», 2001. – Ч. 1. – С. 364-372.
3. Жерновець Е.Г. Релігійна термінологія сучасної французької мови: генеза, семантика, функціонування: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: спеціальність 10.02.05 – романські мови / Е.Г. Жерновець; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 20 с.
4. Огієнко І. Українська церква: У 2 т.: Т. 1-2 / І. Огієнко – К., 1993.
5. Павлова І. Лексика конфесійного стилю / І. Павлова // Дивослово. – 2001. – № 1.
6. Про деякі особливості семантичного розвитку релігійного терміна у французькій мові // Проблеми семантики слова, речення та тексту. Збірник наук. праць. – Київ: КНЛУ, 2002. – Вип. 8 – С. 103-107.
7. Пуряєва Н. Словник церковно-обрядової термінології / Н. Пуряєва – Львів, 2001.
8. Релігійна термінологія у культурному контексті французької мови // Мовні і концептуальні картини світу. Збірник наук. праць. – Київ, 2001. – Вип. 4. – С. 47-51.
9. Словарь української мови / [Упоряд. з дод. влас. матеріалу Б.Д. Грінченко]. – К., 1996. Т. 1-4. – Репринтне видання.
10. Струганець Л. Особливості репрезентації сакральної лексики в українській лексикографії / Л. Струганець // Мандрівець. – 2000. – № 5-6.
11. Тараненко О. Мовна скарбниця українського народу / О. Тараненко / Передмова до «Словаря української мови в 4-ох томах». – К., 1996. – Т. 1.

Питин В.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ САКРАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В УКРАИНСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Аннотация

В статье проанализированы особенности репрезентации сакральной лексики в украинском и французском лексикографии. В частности, рассматриваются лексико-семантические группы сакральной лексики украинского языка в словаре под ред. Б. Гринченко и пути формирования и источники обновления религиозной терминологии современного французского языка. Показаны способы словообразования религиозных терминологических единиц. Освещены структурно-словообразовательные и семантические особенности лексико-семантических групп религиозной лексики двух языков. Прослежено периодизацию развития сакральной лексики в украинском и французском языках.

Ключевые слова: религиозная терминология, сакральный стиль, словообразования терминов.

Pityn V.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF SACRAL VOCABULARY
IN UKRAINIAN AND FRENCH LEXICOGRAPHY****Summary**

The article deals with the peculiarities of representation of sacral vocabulary in Ukrainian and French lexicography. Lexical-semantic groups of the sacral vocabulary of Ukrainian language in the dictionary for ed. Boris Grinchenko and the ways of formation and sources of renovation of religious terms in modern French language have been researched. The ways of religious terms formation have been shown. The article reveals the peculiarities of religious terms function in sacral style of both languages. The research shows periodization of sacral vocabulary development in Ukrainian and French languages.

Keywords: religious terms, sacral style, terms word forming.

УДК 811.111:81'373.43

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**Погоріла А.І., Тимчук О.Т.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано способи перекладу неологізмів англійської мови. Узагальнено погляди вчених щодо способів перекладу неологізмів і подано короткий аналіз кожного з них: транскрипції, транслітерації, калькування, описового перекладу, перекладу за допомогою прямого включення та приблизного перекладу. Встановлено, що спосіб перекладу неологізму залежить від контексту його використання.

Ключові слова: неологізми, переклад, перекладач, спосіб перекладу, контекст.

Постановка проблеми. Мова – живий організм, що постійно змінюється, оновлюється та функціонує як динамічна структура. Інтенсивний розвиток суспільства, науки, техніки, різноманітні зміни соціального життя спричиняють появу великої кількості нових реалій та понять, що потребують номінації, тому для позначення нових понять чи для надання нового значення існуючим з'являються неологізми. Поява таких слів викликає неабиякі труднощі під час перекладу, тому що такі слова ще не фіксуються словником. За твердженням К.М. Машковцевої «неологізми є особливим шаром лексики кожної мови, який має статус найбільш нестійкого та змінюваного, що робить неможливим укладання загального словника неологізмів» [6, с. 27]. Як наслідок стає неможливим укладання загального словника неологізмів. Переклад неологізмів є одним із найскладніших та потребує детального дослідження та аналізу.

Поява та функціонування неологізмів є свідченням життя та розвитку мови, втіленням прагнення людини висловити багатство знань, виявом прогресу цивілізації. Поява нової лексики у сучасній англійській мові є свідченням активного процесу її поповнення словникового складу. Цим і зумовлена актуальність дослідження, оскільки існує необхідність передачі значень англійських новоутворень (неологізмів) українською мовою.

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 появи та функціонування неологізмів (В. Г. Гак, Ю. О. Жлуктенко, В. І. Заботкіна, Ю. А. Зацний), а також проблематиці їхнього перекладу зокрема (І. Арнольд, І. О. Гальперін, А. В. Янков, R. Fischer та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні наукові доробки лінгвістів не повністю окреслюють особливості перекладу неологізмів англійської мови на українську.

Мета статті окреслити загальні особливості перекладу англійських неологізмів українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Неологізми створюються, як правило, з певною функціональною метою, насамперед, для того щоб підсилити виразність та точність мовлення. Основна трудність, що виникає під час перекладу неологізму – передача значення нового слова. Перекладач вперше зустрівши неологізм не має уявлення про поняття яке він передає чи окреслює. Тому його значення найчастіше визначається завдяки контексту. При письмовому перекладі контекст є доволі інформативним. Науковець Т. Данкевич виокремлює два етапи перекладу неологізмів англійської мови на українську:

1. З'ясування значення неологізму (коли перекладач або звертається до останніх видань англійських тлумачних чи енциклопедичних словників, або з'ясовує значення нового слова, зважаючи на його структуру і контекст);

2. Власне переклад (передача) засобами української мови, а саме: транскрипція, транслітерація, калькування, описовий переклад, пряме включення [1, с. 342].

Козаченко І.В. вважає «опис та пояснювальний описовий переклад найпоширенішим способом передачі нових утворень іншою мовою» [3, с. 166], оскільки в процесі перекладу в певних випадках необхідно використовувати контекстуальні заміни або при здійсненні перекладу використовувати опис. Особливі труднощі для перекладу становлять нові слова, що відносяться до без еквівалентної лексики. В межах загального розуміння контексту розрізняють вузький (мікро) контекст та широкий (макро) контекст. Лексичний контекст – це сукупність конкретних лексичних одиниць, слів та стійких словосполучень, в середовищі яких і зустрічається дана мовна одиниця. Урахування синтаксичного контексту дозволяє перекладачеві визначити приналежність неологізму до певної частини мови, проте для з'ясування значення неологізму визначальним фактором є саме лексичний контекст. Нові слова здебільшого виникають на основі вже наявних в мові слів та морфем. Їхній аналіз може допомогти перекладачеві у зрозумінні значення неологізму. Для цього необхідно добре знати шляхи словотвору в англійській мові, а саме: надання існуючому слову ще одного значення. Як приклад наведемо висловлювання *I can dig it. Do you dig this song?* Їх неможливо перекласти на основі загальних знань дієслова *to dig*. Лишень словник «The American Heritage», дає наступне визначення дієслова *to dig*, яке не є зареєстроване в інших словниках більш раннього видання: *to comprehend, to appreciate, to enjoy (slang)*, тобто в перекладі на українську: *розуміти, оцінювати, подобатись*. Переклад вищенаведених висловлювань звучить: *Мені це до вподоби. Як тобі ця пісня?* Більш детальне вивчення етимології слова *to dig* показує його жаргонічне походження, яке згодом було підхоплене засобами масової інформації, що призвело до теперішнього значення. Отже, в даному випадку перекладач отримує необхідне значення і на основі контексту і з допомогою словника.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що в сучасній науковій літературі чимало дослідників виокремлюють наступні основні способи перекладу неологізмів:

1. транслітерація та транскрипція;
2. калькування;
3. описовий спосіб;
4. пряме включення;
5. приблизний переклад.

Транслітерація базується на передачі графічного зображення, а саме на передачі букв та використовується для передачі власних іменників (*Elliot – Елліот*), географічних назв (*Salt Lake City – Солт Лейк Сіті*), особливостей суспільного життя та матеріального побуту (*briefing – брифінг, lobby – лоббі, holding – холдинг, tender – тендер, blonder – блондер, молодий хлопень, котрий зав'язує стосунки тільки з білявками* і т. д.).

Czech ombudsman and former justice minister Otakar Motejl, who defended regime opponents while working as a lawyer in the Communist era,

died on Sunday at the age of 77, his relatives and colleagues said. A respected legal authority and regarded as a moral paragon, Motejl became the country's first-ever ombudsman, or public defender, in 2000 [10]. Як повідомляють родичі та колеги, чеський омбудсмен і колишній міністр юстиції Отакар Мотейл, який захищав супротивників режиму, працюючи юристом в комуністичну епоху, помер у віці 77 років в неділю. Шановний юрист і зразок моральності, Мотейл став першим в історії омбудсменом країни, або громадським захисником, у 2000 році.

Транскрипція базується на фонетичному принципі, тобто на передачі українськими літерами звуків англійських найменувань (звучання слова) (*establishment – істеблішмент, superman – супермен, summit – саміт*). За допомогою транскрипції передається звукова форма іншомовного слова. Здебільшого даний спосіб найчастіше використовується для перекладу власних назв та термінів (*brandalism – брендализм, завишування фасадів міських будівель потворними рекламними постерами; oprahization – опраїзація, зростаюча тенденція сповідатися на людях, чому немало посприяло популярне телешоу Опри Уінфрі*).

Транскрибування та транслітерацію Ю. Шкуліпа об'єднує терміном «транскодування», визначаючи його як «передачу звукової чи графічної форми слова мови оригіналу за допомогою літер мови перекладу» [8, с. 92]. Дослідниця характеризує даний спосіб як пріоритетний при перекладі публіцистики з термінологією технічного та наукового характеру чи при перекладі найменувань фірм, установ, власних назв, культурних об'єктів, періодичних видань і т. д.

Переклад неологізмів за допомогою калькування полягає в заміні складових частин морфем чи слів одиницями оригіналу – їхніми лексичними відповідниками мовою перекладу, водночас зберігається незмінна внутрішня форма лексичної одиниці. Отже, калькуванню піддаються лише неологізми складних слів. Наприклад, слово *multicurrency* складається з *multy* та *currency*, кожен з яких перекладається як «багато-» та «валюта», разом ж утворюють «багатовалютний» (напр. кредит); чи *interbank(market) = inter- («між»)* + *bank («банківський»)* – «міжбанківський (ринок)». Перевага способу калькування полягає у лаконічності та простоті. Однак, хоча еквіваленти-кальки не позбавлені буквализму, їхня лаконічність та потенційна термінологічність робить їх привабливими для використання в періодичних та суспільно наукових виданнях (*word of mouse – слово миші, інформація поширена через чати і блоги*).

Загальнолітературний фразеологізм-неологізм *puppet government – маріонетковий уряд* є практично загальновідомим, не зважаючи на його переклад-кальку. Інший політичний неологізм *straw man (чи man of straw)* викликає чималі труднощі при перекладі. Переклад-калька його тлумачить як «солом'яна людина», що не передає змісту неологізму. Зрозуміло, що наведений приклад фразеологічного висловлювання носить метафоричний характер. Доцільно даний фразеологізм перекладати як «солом'яне опудало», «ненадійна людина». Однак переосмислення неологізму просунулось ще

далі. *Straw man* у сучасній політичній мові означає «підставний (фіктивний) кандидат, якого висувують з метою відволікти увагу виборців від іншого кандидата». Неологізм *paper tiger* також можна перекласти способом кальки – *паперовий тигр*, а саме, в значенні «безпечний суперник». У словнику «The American Heritage» неологізм *stalking horse* визначається як «*any sham candidate put forward to conceal the candidacy of another or divide the opposition*» (будь-який «липовий» кандидат, який висувається для того щоб відволікти увагу від іншої кандидатури чи розколоти опозицію). Таке багатослівне тлумачення не можна використовувати в якості перекладу, тому виділивши основні його ознаки, даний неологізм можна перекласти як фіктивна кандидатура, підставна фігура (в політичній грі) [12]. Отже, спосіб калькування при перекладі демонструє існування двосторонніх міжмовних відповідників посеред простих лексичних одиниць, які використовуються в якості «будівничого матеріалу» для відтворення внутрішньої форми запозиченого слова чи того, що перекладається.

Описовий спосіб здійснюється шляхом пояснення суттєвих елементів неологізму. Його часто порівнюють з тлумаченням слова. Даний переклад має істотний недолік – багатослівність. Наприклад вислів *humanitarian intervention* – *гуманітарне втручання, тобто втручання гуманітарних організацій у внутрішні справи однієї країни у випадку серйозних порушень прав людини чи у випадку крайньої необхідності гуманітарної допомоги. Piggybacking* – *отримання незаконного доступу до комп'ютера чи терміналу з метою здійснення злочинних дій; Arab Spring* – *Арабська весна, – словосполучення, яким стали позначати революційні події в Лівії, Сирії, Єгипті та інших арабських країнах*. Наведені приклади дають підставу стверджувати, що використання описового перекладу є громіздким та незручним. Вважаємо доцільнішим передавати значення таких неологізмів за допомогою транскрибування (з елементами транслітерації) чи калькування. Використовуючи описовий переклад, перекладачу необхідно перевірити чи в українській мові немає перекладеного відповідника, щоб не створювати термінологічних повторів перекладу.

Перевага описового способу полягає в тому, що значення англійського слова (неологізму) здійснюється за допомогою більш чи менш поширеного пояснення. Даний спосіб можна застосовувати як для тлумачення значень у словниках, так і для перекладу неологізмів у конкретному тексті [12].

Популярним останнім часом є спосіб прямого включення, який використовує написання англійського слова в оригінальній (початковій) формі. Зрозуміло, його використовують, коли жоден з вищезазначених методів не передає необхідного значення поняття, що перекладається (*iPad*, *iPod*, *Apple*). Частим є явище використання слів що складаються з двох частин. Перша частина подається англійською мовою, і слово зберігає свою оригінальність, а друга частина – українською мовою (*web-сторінка*) [3, с. 167].

В. Комісаров визначає приблизний переклад як «використання граматичної одиниці мови перекладу, яка у даному контексті частково від-

повідає безеквівалентній граматичній одиниці мови оригіналу» [4, с. 249]. Під час такого перекладу зберігається основне значення слова, проте у українській мові слово відрізняється від мови оригіналу лексичним фоном. Наприклад, *nerd* – *неприємна, неприваблива людина; buddy* – *друг, товариш; weeb* – *нікчема, scumbag* – *покидьок, shell* – *безпритульний, wimp* – *слабка людина, невдаха*. Хоча такий спосіб повністю не відповідає вимогам перекладу, оскільки втрачаються відтінки значення, конотативні відтінки слова, а з тим – і прагматичний компонент, приблизний переклад, однак, є допустимим, якщо не вдається застосувати жоден з описаних вище способів передачі неологізмів [2, с. 180]. І. Козаченко вважає даний спосіб перекладу, як такий, що не повністю відповідає вимогам перекладу, проте зазначає, що «використовуючи спосіб приблизного перекладу, можна зберегти основне значення слова, але воно буде відрізнятися лексичним фоном» [3, с. 167].

Науковці Е.О. Куц, Е.К. Павлова та інші виділяють квазібезперекладні способи передачі неологізмів. У випадку квазібезперекладних методів переклад замінюється актом запозичення звукової (при транскрипції) чи графічної (при транслітерації) форми слова разом із значенням з мови оригіналу в мову перекладу. Однак безперекладність цього прийому насправді є тільки удаваною: фактично запозичення тут здійснюється саме заради перекладу як необхідної передумови для його здійснення. Запозичене слово стає фактом мови перекладу і вже в якості такого виступає як еквівалент зовні ідентичного з ним іншомовного слова [5, с. 223].

Т. Данкевич наголошує на значущості прагматичного аспекту під час здійснення перекладу, а саме врахування екологічних, соціокультурних та національних «відтінків» неологізмів. У процесі перекладу не повинно відбуватись явище трансформації, адже перекучення початкової інформації не передасть змісту перекладу неологізму. Особистість перекладача, його фаховий рівень, вік мають значний вплив на передачу прагматичного значення неологізму. Процес перекладу прагматичного значення неологізмів, на думку дослідника, передбачає «взаємодію трьох типів компонента значення слова, який охоплює прагматичний компонент адресанта, адресата та перекладача» [1, с. 344].

Іноді під час здійснення перекладу неологізму перекладач має труднощі у знаходженні відповідного слова українською мовою, через те, що соціокультурні та історичні умови життя народу, мовою якого здійснюється переклад, не потребували певного слова чи поняття. Неологізми в англійській мові здебільшого утворюються з наявних слів без жодних змін їхнього написання чи вимови.

Актуальною тенденцією утворення нових слів в наш час є шляхом скорочення наявних слів та словосполучень (конверсія). Зростання кількості скорочень можна пояснити тим, що як правило складні слова та словосполучення є громіздкими та незручними у використанні, тому існує доцільність передавати їх більш лаконічно, але це вже тематика наступної наукової розвідки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Жоден з проаналізованих методів перекладу не є універсальним та самостійним та не

забезпечує абсолютно адекватного перекладу. Під час здійснення перекладу перекладачу необхідно враховувати до якого типу слів воно належить (термін, назва, скорочення) та контекст в якому дане слово використовується для того

щоб найбільш точно передати зміст неологізму що перекладається, водночас зберегти його стилістичні та емоційні характеристики та зробити переклад якомога зрозумілішим для сприйняття українськомовним реципієнтом.

Список літератури:

1. Данкевич Т. Переклад авторських неологізмів в англійській мові / Т. Данкевич // Мова і культура. – 2014. – Вип. 17, т. 3. – С. 341-346.
2. Драбов Н. До питання перекладу англійських неологізмів / Н. Драбов // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 13, 2015. – С. 176-181.
3. Козаченко І.В. Особливості перекладу неологізмів англійської мови / І. Козаченко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. – 2014. – № 25. Том 2. – С. 166-168.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Куш Е.О. Англійські політичні неологізми як перекладацька проблема / Е.О. Куш // Проблеми семантики слова, речення та тексту: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Київ. нац. лінгв. ун-т / Вип. 25 / відп. ред. Н.М. Корбозерова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 220-228.
6. Машковцева К.М. Особливості перекладу неологізмів з англійської мови українською на матеріалі трактату Е. Саїда «Орієнталізм» / К.М. Машковцева // Студентські наукові студії: Молодіжний науковий журнал. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, Вип. 1(32). – 2013. – С. 27-30.
7. Павлова Е.К. Некоторые особенности перевода политических неологизмов начала III тысячелетия / Елена Константиновна Павлова // Вестник Московск. гос. ун-та: Лингвистика и международная коммуникация. – М.: МГУ, 2003. – Сер. 19. – № 4. – С. 60-68.
8. Шкуліпа Ю.С. Основні способи перекладу неологізмів публіцистичного стилю з англійської мови українською / Ю.С. Шкуліпа // Актуальні проблеми філології. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 22-23 вересня 2017 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 91-93.
9. American Heritage Dictionary <https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=online>.
10. Ludewig M. Czech ombudsman and ex-minister Otakar Motejl dies at 77 [Електронний ресурс] / M. Ludewig // The Earth Times. – 09 May 2010. – Режим доступу: <http://www.earthtimes.org/articles/show/322773,czech-ombudsman-and-ex-minister-otakarmotejl-dies-at-77.html>.
11. http://confcontact.com/2013_02_20/16_Pasichnik.html.
12. <http://www.studenglish.ru/index.php/2012-07-30-10-14-11>.

Погорила А.И., Тымчук О.Т.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье проанализировано способы перевода неологизмов английского языка на украинский язык. Обобщено мнения ученых относительно способов перевода неологизмов и продемонстрировано краткий анализ каждого из них: транскрипции, транслитерации, калькирования, описательного перевода, перевода с помощью прямого включения, а также приблизительного перевода. Утверждено, что способ перевода неологизма зависит от контекста его использования.

Ключевые слова: неологизм, перевод, переводчик, способ перевода, контекст.

Pohorila A.I., Tymchuk O.T.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF NEOLOGISMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Summary

The ways of the translation of the neologisms in the English language into Ukrainian one have been analyzed in the article. The scientific points of view dealing with the translation of the neologisms have been compound and shown. The main ways of the translation such as: transcription, transliteration, calculation, descriptive method, translation with the help of direct intervention as well as approximate translation have been outlined. It has been proven that the way of the translation of the neologism depends on the context of its usage.

Keywords: neologism, translation, translation, ways of translation, context.

УДК 82.09

ЕМІЛЬ ШТАЙГЕР ЯК ІНТЕРПРЕТАТОР СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ**Радченко О.А.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття презентує системний огляд літературно-критичних праць відомого швейцарського теоретика літератури Е. Штайгера. Відзначено, що у доробку вченого немає виключно теоретичних праць: основні постулати своєї іманентної поетики літературознавець виводить з власної інтерпретаційної практики, насичуючи свої програмні монографії прикладами інтерпретацій окремих художніх творів. Аналіз численних розвідок автора засвідчив, що у центрі його наукового інтересу знаходиться література античності, німецькомовної класики і романтизму. Водночас до літератури модернізму Е. Штайгер ставиться доволі критично, закликаючи шукати естетичного заступництва у літераторів минулих епох. Серед них критик виокремлює Й.В. Гете і Ф. Шиллера, яким – як виняток – присвячує цілісні монографічні дослідження, вважаючи їхню творчість апогеєм розвитку світової літератури.

Ключові слова: літературна критика, іманентна інтерпретація, стиль, ритм, стильова еволюція, німецька література, антична література.

Постановка проблеми. Швейцарія середини ХХ ст. стала найважливішим центром академічної європейської теорії літератури. Тут плекались і розвивались ті наукові концепції, що у німецькому літературознавстві були витиснені на маргінес духовно-історичним напрямком ще у 1920-ті рр. Тож не випадково, що перші заклики до відновлення німецької германістики повоєнного періоду пролунали саме у Швейцарії. Основним ідеологом цього руху став професор німецької літератури Цюрихського університету Еміль Штайгер (1908-1987) – один з засновників та провідних теоретиків так званої німецької-швейцарської школи іманентної інтерпретації художнього твору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранна літературно-теоретична спадщина Е. Штайгера ґрунтовно досліджувалась у європейському й американському літературознавстві другої половини ХХ ст. [докладну бібліографію див.: 3, с. 5-6], та й на початку ХХІ ст. залишається предметом наукових диспутів [8; 10]. У вітчизняній науці про літературу вона все ще залишається мало вивченою, винятком тут є лише розвідки автора цієї статті. Серед них релевантними щодо заявленої в назві проблематики можна вважати наступні: [1; 2; 4; 5; 6; 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У наших попередніх розвідках основна увага приділялась висвітленню теоретичних засад іманентної поетики Е. Штайгера, натомість у пропонованому дослідженні науковий інтерес уперше зосереджено на практичній складовій спадщини швейцарського вченого.

Метою статті є системний аналіз літературно-критичних праць Е. Штайгера, що у них простежується практична реалізація його концепції іманентної інтерпретації художнього твору.

Виклад основного матеріалу. Автентичне сприйняття Е. Штайгером літератури як словесного мистецтва постало під впливом феноменологічної герменевтики В. Дільтея і Н. Гартмана, екзистенціальної філософії М. Гайдеггера та вчення духовно-історичної школи. Важливу роль у формуванні його естетичного світогляду і літературних уподобань мала й класична освіта з німецької, грецької та латинської філології. Уже перша дисертація про відому німецьку пое-

тесу А. фон Дросте-Гюльсгофф (Droste-Hülshoff, 1797-1848) відзначена новаторством: Е. Штайгер уперше детально проінтерпретував лірику природи письменниці, а не її релігійну поезію, як це робилося доти [пор.: 14]. Габілітаційна праця вченого побачила світ у 1935 р. у форматі книги під назвою «Дух любові і доля: Шеллінг, Гегель та Гельдерлін» (Der Geist der Liebe und das Schicksal: Schelling, Hegel und Hölderlin) [15]. Дотримуючись власної автономної лінії, Е. Штайгер фактично став уособленням німецької германістики післявоєнної епохи. Зрештою, перипетії долі й політична ситуація спричинились до того, що у своїй літературно-критичній діяльності він відмовляється від розуміння часу як часу історично-об'єктивного й услід за М. Гайдеггером звертається до «чистого», метафізичного часу як буття людини. Саме таке тлумачення часу стало осердям його першої монографії «Час як здатність уяви поета» (1939), де Е. Штайгер сприймає час як ритм, як такт, як феномен стилю, а категорії часу – як категорії стилю [див., напр.: 16, с. 16, 70-72].

Відтак феноменологічне сприйняття часу лягло в основу Штайгерової методології іманентної інтерпретації та розуміння літературного процесу загалом. Вважаємо за необхідне навести кілька теоретичних зауваг, що є присутніми для нашого дослідження.

Свою новаторську теорію іманентної інтерпретації літературного твору вчений вибудовує в дусі герменевтичної традиції і відстоює автономність літературознавчого дослідження. Предметом інтерпретації, на його думку, повинно бути слово письменника – і ніщо поза ним. Аналіз слова митця, що відкриває нам безпосереднє враження від художнього твору, є метою усього літературознавства. Е. Штайгер викидає з науки про літературу категорію причинності, адже все творче саме в силу свого творчого характеру не може бути виведено з чогось іншого. Тож методом літературознавчого дослідження стає феноменологічний опис: інтерпретатора не повинно хвилювати, як можливо написане, він описує тільки слово поета, слово – початок і кінець його науки, оскільки вся правда безпосередньо наявна у слові митця. Двоетапність процесу інтерпретування, який Е. Штайгер виражає у формулі «усвідоми-

ти те, що нас захоплює», дає йому змогу поєднувати у межах своєї наукової моделі дуалістичні категорії емоційної суб'єктивності й раціональної об'єктивності.

Основне завдання інтерпретації, на думку Е. Штайгера, полягає у вивченні унікальності окремого художнього твору, тобто розкритті тих внутрішніх законів побудови твору мистецтва, що перетворюють його на визначену «цілісність», на єдину художню «структуру», окремі компоненти якої нерозривно пов'язані між собою. Таке прагнення Е. Штайгера інтерпретувати художній твір *sub specie aeternitatis* призвело до сприйняття його методології як антиісторичної. Однак таке твердження не цілком слушне. Хоча Штайгерове «мистецтво інтерпретації» обмежується іманентним, феноменологічним описом окремих творів, воно все ж спирається на розробки історії літератури, яка створює й накопичує історичні поняття, та літературознавства, що займається естетичною інтерпретацією поетичної мови. Та й сама історія літератури у розумінні Е. Штайгера – це не послідовна низка епох, що змінюють одна одну, а «строкатий потік», з якого літературознавче дослідження виділяє окремі хвилі. Тож учений дотримувався «внутрішньолітературної лінії» та її іманентної динаміки й уникав виведення останньої з політичної, соціальної, економічної чи духовної історії. Крім того, у своїй літературно-критичній діяльності Е. Штайгер поряд з поняттям «інтерпретація» використовує поняття «коментар», який містить історичну частину тлумачення тексту (культурно-історичні, філософські, соціальні, психологічні конотації) і виконує евристичну й контрольну функції: допомагає інтерпретатору знайти правильний підхід до тексту й обмежує інтерпретаторське свавілля. Літературознавець наголошує на необхідності поєднання інтерпретації й коментаря, адже тільки разом вони досягають мистецтва, прекрасного, сталого у мінливому [детально див.: 3, с. 61-74]. До цієї мети Е. Штайгер прагне й у своїй інтерпретаційній практиці.

Примітно, що у теоретика літератури Е. Штайгера немає виключно теоретичних праць. Усі його опуси побудовані за однією схемою: за необ'ємною теоретичною передмовою слідує приклади інтерпретацій окремих художніх творів, що підкріплюють теоретичні постулати дослідника. Тобто теорія неухильно оперта на практику, чи – якщо бути точнішим – Е. Штайгер виводить теорію з власної інтерпретаційної практики.

За таким принципом побудовані стрижневі монографії Е. Штайгера, які свого часу були канонічними для німецького студентства і відродили європейські зв'язки німецької германістики [пор.: 13, с. 167-168]. В уже згадуваній праці «Час як здатність уяви поета» (*Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters*, 1939), що має підзаголовок «Дослідження поезії Брентано, Гете і Келлера», для Е. Штайгера відкриваються три різні часові модуси, які своєю чергою є мистецьким виявом духовного світогляду. Поетична уява конститує час через відображення власного буття. Так, К. Брентано не може утриматись у бутті, його підхоплює і несе поетична мова, уява його вирує у «бурхливому часі». Йому протистоїть Г. Келлер, у котрого буремний час по-

ступово переходить у стан спокою. А в центрі височіє Й. В. Гете, який не сперечається з теперішнім, а в класичній «миті» чітко й виразно сприймає вічне [детально див.: 16].

Відповідно і поетичні роди як часово-орієнтовані стилістичні феномени характеризують різні можливості людського буття. Ця проблема висвітлена у другій книзі «Основні поняття поетики» (*Grundbegriffe der Poetik*, 1946), де автор тлумачить історію літератури як її феноменологію і пропонує схему класифікації літератури за родами відповідно до «фундаментальних можливостей людської екзистенції»: лірика трактується як «спогадування», епос – як «відображення теперішнього», драма – як «передчуття майбутнього» [17, с. 152-157]. Ліричний стиль, на думку Е. Штайгера, найбільше притаманний поезії природи Й.В. Гете («Нічна пісня мандрівника», «На озері») та А. фон Дросте-Гюльсгофф («У траві»); епічний стиль розглядається на прикладі творчості Гомера («Іліада», «Одіссея»); різномірні риси драматичного стилю виводяться з інтерпретації зразків античної трагедії і комедії (Софокл, Есхіл, Аристофан), драми французької класики (П. Корнель, Ж. Расін), окремих творів Г.Е. Лессінга («Фаустін»), Ф. Шиллера («Валленштайн»), Г. фон Кляйста («Розбитий глечик», «Родина Шроффенштайн», «Пентезілія») [детально див.: 17, с. 11- 143].

Програмну монографію «Мистецтво інтерпретації. Студії з історії німецької літератури» (*Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*, 1955) складають статті і промови вченого 1945-1955 рр. Найвагомішою серед них у контексті нашого дослідження є розвідка «Листування з Мартіном Гайдеггером», яка висвітлює відому полеміку швейцарського літературознавця з німецьким філософом щодо трактування сутності прекрасного у вірші «До лампи» німецького поета пізнього романтизму Е. Мьоріке. Діалог двох учених був конструктивним, проте не консенсуальним, адже їх способи читання різнилися: М. Гайдеггер читав вірш Е. Мьоріке як прояв поетичного і прекрасного у їх сталому вигляді, натомість Е. Штайгер інтерпретував його як прояв особливого, неповторного виду поетичного і прекрасного, які реалізувались саме у поезії Е. Мьоріке [див.: 18, с. 34-49; пор.: 6]. Так чи інакше, розвідка стала наочним прикладом безконечності інтерпретаційних можливостей одного і того ж літературного твору – тези, що постулював Е. Штайгер у вступному розділі своєї монографії: «Кожен справжній, живий твір мистецтва є безмежним у своїх чітких кордонах» [18, с. 33 – Тут і надалі переклад з німецької мови мій – О.Р.]. Наступні розвідки, присвячені окремим поезіям Ф.Г. Клопштока, Й.В. Гете, Ф. Шиллера і К.Ф. Маєра, філософській ліриці К.М. Вільянда і Ф.В. Шеллінга, швабським пісням Е. Мьоріке і Ю. Кернера, драмі «Мінна фон Барнфельд» Г.Е. Лессінга та роману «Анне Бебі Йовенер» Є. Готтгельфа, також містять детальний мовно-стилістичний аналіз художніх структур з виходом на інтерпретацію окремо взятого твору як естетичної цілісності [див.: 18, с. 50-273].

Як зазначалось вище, ключ до розуміння світу поета Е. Штайгер вбачав у вивченні стилю. Результатом пошуків літературознавця у цій

площині став його твір «Зміна стилю. Студії з передісторії часу Гете» (*Stilwandel. Studien zur Vorgeschichte der Goethezeit*, 1963), де теоретичні міркування автора переходять на дещо інший рівень, заторкаючи проблематику літературного процесу. Прирівнюючи стиль до основного ритму чи духу певної культурної епохи і стверджуючи, що іманентна історія стилів мусить описувати не каузальні залежності між стилями, а їхній контекстуальний зв'язок [детально див.: 3, с. 110–121], Е. Штайгер прослідковує зміни стилю у чотирьох об'ємних критичних розвідках. Три з них – «Палкі жінки у німецькій трагедії XVIII ст.», «Про «Ленору» Бюрґера: від художньої гри до віри», «Новий дух у ранній творчості Гердера» – простежують три різновиди стильової еволюції від раннього німецького просвітництва до «бурі і натиску» [25, с. 25–173]. Заключний розділ «Людвіг Тік і витоки німецького романтизму» ілюструє «розвіювання» стилю берлінського просвітництва як злиття зовнішнього і внутрішнього світів, містичне марення й есхатологічну надію, рух від нудьги до повної свободи чуттєвості й іронічної гри, що завершується постановом романтичного духу [25, с. 175–204; пор.: 1].

В апогеї популярності літературно-критична діяльність Е. Штайгера набула надзвичайного обшару. Бібліографічний опис його праць, що зберігається в архіві вченого у Центральній бібліотеці Цюриха, тільки за 1940–1965 рр. віднотує понад 300 позицій [26]. Аналіз бібліографії засвідчує, що власну методологію іманентної інтерпретації художнього твору Е. Штайгер послідовно застосовує передовсім для вивчення літератури античності (Софокл, Еврипід, Есхіл, Сапфо, Каллімах) та німецькомовної класики і романтизму (Ф.Г. Клоппшток, Г.Е. Лессінґ, К.М. Вілянд, Й.В. Гете, Ф. Шиллер; А.Г. фон Платен, Ф. Гельдерлін, К. Brentano, Г. фон Кляйст, Е. Мьоріке, Ф. Рюккерт; Ф. Грільпарцер, Г. Келлер, А. Штіфтер, Г. фон Гофманн-сталь), почасти – реалізму і модернізму (К.Ф. Майер, Г. Тракль). Найважливіші з розвідок увійшли до авторських збірок «Шедеври німецької мови XIX століття» (*Meisterwerke deutscher Sprache aus dem neunzehnten Jahrhundert*, 1943) [23] та «Пізня доба. Студії з німецької літератури» (*Spätzeit. Studien zur deutschen Literatur*, 1973) [24]. Серед такого роду публікацій вирізняється книга з промовистою назвою «Вершини часу. Студії зі світової літератури» (*Gipfel der Zeit. Studien zur Weltliteratur*, 1979), присвячена творчості Софокла, Горація, В. Шекспіра й А. Мандзоні. Відмежовуючись від великої кількості попередніх досліджень про цих письменників, котрі стали безперечними «вершинами в історії Духу», Е. Штайгер, вірний своєму інтерпретаційному методу, намагається досягнути творчий геній авторів у його безпосередньому втіленні – мові їхніх творів. У такий спосіб літературознавець дошуковується розв'язання проблеми провіни й фатуму фіванського царя Едіпа, виявляє «максимальний смисл в мінімальному об'ємі» Горацієвих од [пор.: 4], схоплює загадкову постать датського принца Гамлета з його всеосяжно мислячим духом, що конфліктує з дійсністю, і, нарешті, розкриває безпосереднє споглядання й природню чистоту в об'ємному романі А. Мандзоні «Заручені» [детально див.: 21].

Як бачимо, вектор наукового інтересу «віртуоза інтерпретаційного мистецтва» Е. Штайгера спрямований у минуле. Справді, швейцарський учений доволі критично відгукувався про новітню літературу. Зокрема, у праці «Дух і дух часу» (*Geist und Zeitgeist*, 1964) він наголошував на ворожості сучасної дійсності мистецтву [пор.: 20], а в контексті відомої «Цюрихської літературної суперечки» 1966 р. називав сучасну літературу зіпсованою «*littérature engagée*», «літературою руїн», а нирілізм – її основним мотивом. Представники цієї літератури, на думку вченого, – це «поширений за раз у всьому західному світі легіон письменників, життєвою професією яких є копання у гідкому та вульгарному», вони вважають «клоаку образом справжнього світу, а сутенерів, повій та пияків – представниками справжнього, незауваженого людства» [11, с. 91–95]. Протиставляючи сучасну літературу літературі класичній, Е. Штайгер закликав: «Коли нас полишають письменники нашого часу, попросимо заступництва у літераторів минулих епох!» [11, с. 96].

І найнадійнішим прихистком для Е. Штайгера стають Й.В. Гете і Ф. Шиллер, адже вчений вважав, що німецька література досягла вершини розвитку саме у їхній творчості, після чого почався її поступовий занепад [пор.: 10, с. 45, 184]. Тож не дивно, що у літературно-критичному доробку швейцарського літературознавця, який переважно складається із спорадичних розвідок про письменників, класики німецької літератури представлені цільними монографічними дослідженнями.

Метою свого тритомного опусу «Гете» (*Goethe*, 1956–1959) Е. Штайгер називає представлення всього розмаїття і пізнання всієї цілісності спадщини літератора [22, т. I, с. 11], що водночас ставить інтерпретатора перед новим методологічним викликом. Якщо при викладі окремих творів дотримання відстоюваної автономії літературознавчого дослідження давалось легко, то для досягнення заявленої мети Е. Штайгеру доводиться виходити принаймні у духовно-історичну площину, усе ж категорично оминаючи психологічні чи соціологічні конотації. Основний корпус книги становлять подані у хронологічному порядку інтерпретації ключових творів Й.В. Гете, що є повноцінними завершеними студіями, та разом з тим являють собою «сходинки» до розуміння об'єднуючого й генералізуючого осередку творчості автора – основного ритму чи стилю його художньої уяви. Як згадувалось вище, цей осередок Е. Штайгер іменує класичною «миттю», яка проявляється в умінні письменника проникати у сутність речей, сприймати загальне в одиничному, неминує у випадковому й дає змогу знайти свободу у виході з течії часу у вічне [детальніше див.: 16, с. 105–154]. Відтак на сторінках своєї монографії швейцарський учений прослідковує, як «мистецтво» формується у перипетіях штормових пошуків юного Й.В. Гете («Ганімед», «Гетц фон Берліхінген», «Страждання молодого Вертера»), досягає zenіту сталості у мінливому у Ваймарському класицизмі («Іфігенія в Тавриді», «Торквато Тассо», «Герман і Доротей»), переживає кризу безперспективності в епоху утвердження романтизму («Вибіркові спорідненості») і, врешті-решт, знаходить упокоєність сама

у собі в пізній творчості автора («Роки мандрівок Вільгельма Майстра», «Фауст»). І саме класична «міль», визначаючи всю структуру творчої уяви і модифікуючись відповідно до мінливого змісту, дала змогу Й.В. Гете досягти вершин водночас у ліричному, епічному та драматичному стилях і стати одним з найвидатніших виразників європейського Духу [див.: 22, т. III, с. 478-487].

Монографія «Фрідріх Шиллер» (Friedrich Schiller), що вийшла у світ 1967 р., за своєю структурою кардинально відрізняється від попередньої. Це знову не біографія письменника, однак і не хронологічна послідовність інтерпретацій поезій, драм та інших творів Ф. Шиллера. Кожен розділ книги присвячений розгляду певного окремого аспекту творчості літератора, і лише у сукупності вони дають загальне абстраговане уявлення про творчий геній митця. Два стрижні, на які, за Е. Штайгером, опирається вся творчість Ф. Шиллера, стають заголовками вступних розділів «Чужина життя» і «Свобода». Відтак спадщина поета тлумачиться як пошук консенсусу між абсолютною свободою і загальнозначимим, між величною самостою і суспільною мораллю [див.: 19; пор.: 7].

Окрема сторінка діяльності Е. Штайгера, дотична до предмету нашої розвідки, – художній переклад. Завдяки перекладацькому таланту швейцарського вченого німецькою мовою світ побачили

трагедії Софокла («Цар Едіп», 1936; «Антигона», 1940; «Аякс», 1942), грецькі епіграми (1946), «Іон» Еврипіда (1947) і «Орестея» Есхіла (1959), поезії Каллімаха (1955) і Сапфо (1957) та навіть «Енеїда» Вергілія (1981). І тут Е. Штайгер не може втриматись від інтерпретування: мистецько виконані переклади поряд із тлумаченням реалій античності супроводжуються перед- чи післямовами, присвяченими стилістичному аналізу перекладеного тексту [див., напр.: 9; 12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Системний аналіз літературно-критичних праць Е. Штайгера, які являють собою практичне застосування основних постулатів його новаторської концепції іманентної інтерпретації літературного твору, засвідчує, що у центрі наукового інтересу вченого знаходиться література античності, німецькомовної класики і романтизму. Водночас до сучасної йому літератури модернізму Е. Штайгер ставиться доволі критично, закликаючи шукати естетичного заступництва у літераторів минулих епох, передовсім у Й.В. Гете і Ф. Шиллера, у творчості яких, на його думку, європейська література досягла апогею свого розвитку. Перспективним у наміченому науковому векторі буде деталізований аналіз зазначених у статті розвідок і монографій Е. Штайгера, чому плануємо присвятити наші майбутні дослідження.

Список літератури:

1. Радченко О. Витоки німецького романтизму у світлі іманентної «історії стилів» Е. Штайгера / О. Радченко // IV осінні наукові читання: зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 12 жовтня 2015 р.). – К.: Центр наукових публікацій «Велес», 2015. – Ч. 2. – С. 33-37.
2. Радченко О. Еміль Штайгер vs Мартін Гайдеггер: поезія Фрідріха Гельдерліна як словесне творення буття / О. Радченко // *Conversatoria Litteraria: Międzynarodowy rocznik naukowy* / [pod red. Danuty Szymonik]. – Siedlce – Banská Bystrica: ELPIL, 2010. – Т. 3. – С. 205-213.
3. Радченко О. Іманентна поетика Еміля Штайгера: філологічний та філософський дискурс: монографія / Олег Радченко. – Дрогобич: Посвіт, 2012. – 250 с.
4. Радченко О. Іманентний погляд на поетику од Горація / О. Радченко // Література та культура Полісся: зб. наук. праць / [відп. ред. і упоряд. Г.В. Самойленко]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – Вип. 72. – С. 42-52.
5. Радченко О. «Літня ніч» Й.В. Гете: спроба іманентної інтерпретації / О. Радченко // Проблеми гуманітарних наук: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Серія: Філологія. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2014. – Вип. 34. – С. 227-237.
6. Радченко О. Один твір – чотири бачення сенсу (до проблеми естетичної рецепції вірша Е. Мьоріке «До лампи») / О. Радченко // Сучасні проблеми германістики в Україні: матеріали міжнар. наук. конф. / [відпов. ред. Т.Р. Кияк, В.М. Лопушанський]. – Дрогобич: Видавець Сурма, 2008. – С. 489-500.
7. Радченко О. Творчий геній Ф. Шиллера у рецепції Е. Штайгера / О. Радченко // Науковий вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського. – Серія: Лінгвістичні науки. – Одеса, 2012. – № 15. – С. 163-173.
8. 1955-2005: Emil Staiger und Die Kunst der Interpretation heute / [hrsg. von Joachim Rickes, Volker Ladenthin, Michael Baum]. – Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt am Main – New York – Oxford – Wien: Peter Lang, 2006. – 288 S.
9. Aischylos. Die Perser. Sieben gegen Theben / Aischylos; [Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von Emil Staiger]. – Stuttgart: Reclam, 1974. – 104 S.
10. Bewundert viel und viel gescholten: Der Germanist Emil Staiger (1908-1987) / [hrsg. von Joachim Rickes]. – Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009. – 208 S.
11. Der Zürcher Literaturstreit: [Eine Dokumentation] / [hrsg. von Walter Höllerer]. – Stuttgart: Kohlhammer, 1967. – S. 83-206.
12. Euripides. Ion / Euripides; [Deutsch mit einer Einleitung von Emil Staiger]. – Bern: Francke, 1947. – 66 S.
13. Muschg A. Begreifen, was uns ergreift. Zum Tode von Emil Staiger / Adolf Muschg // Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. – Jahrbuch 1987. – Darmstadt: Luchterhand Literaturverlag, 1988. – S. 167-168.
14. Staiger E. Annette von Droste-Hülshoff / Emil Staiger. – [2. Aufl.]. – Frauenfeld: Huber, 1962. – 116 S.
15. Staiger E. Der Geist der Liebe und das Schicksal: Schelling, Hegel und Hölderlin / Emil Staiger. – Frauenfeld bei Leipzig: Huber & Co. AG, 1935. – 127 S.
16. Staiger E. Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters: [Untersuchungen zu Gedichten von Brentano, Goethe und Keller] / Emil Staiger. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1976. – 214 S.
17. Staiger E. Grundbegriffe der Poetik / Emil Staiger. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1971. – 187 S.
18. Staiger E. Die Kunst der Interpretation: [Studien zur deutschen Literaturgeschichte] / Emil Staiger. – [3. Aufl.]. – Zürich: Atlantis, 1961. – 274 S.

19. Staiger E. Friedrich Schiller / Emil Staiger. – Zürich: Atlantis, 1967. – 452 S.
20. Staiger E. Geist und Zeitgeist: [Drei Betrachtungen zur kulturellen Lage der Gegenwart] / Emil Staiger. – [2., erw. Neuaufl.]. – Zürich: Atlantis, 1969. – 88 S.
21. Staiger E. Gipfel der Zeit: [Studien zur Weltliteratur: Sophokles, Horaz, Shakespeare, Manzoni] / Emil Staiger. – Zürich – München: Artemis, 1979. – 302 S.
22. Staiger E. Goethe: [in 3 Bden] / Emil Staiger. – Zürich – Freiburg im Br.: Atlantis, 1952-1959. – Bd. I. – 1952. – 567 S.; Bd. II. – 1956. – 553 S.; Bd. III. – 1959. – 547 S.
23. Staiger E. Meisterwerke deutscher Sprache aus dem neunzehnten Jahrhundert / Emil Staiger. – [3. Aufl.]. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1973. – 226 S.
24. Staiger E. Spätzeit: [Studien zur deutschen Literatur] / Emil Staiger. – Zürich – München: Artemis, 1973. – 319 S.
25. Staiger E. Stilwandel: [Studien zur Vorgeschichte der Goethezeit] / Emil Staiger. – Zürich: Atlantis, 1963. – 204 S.
26. Veröffentlichungen von Emil Staiger / Nachlass Emil Staiger in der Zentralbibliothek Zürich [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zb.uzh.ch/Medien/spezialsammlungen/handschriften/nachlaesse/staigeremilverz2a.pdf>.

Радченко О.А.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЭМИЛЬ ШТАЙГЕР КАК ИНТЕРПРЕТАТОР МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Статья представляет системный обзор литературно-критических работ известного швейцарского теоретика литературы Э. Штайгера. Отмечено, что в наследии ученого нет исключительно теоретических работ: основные постулаты своей имманентной поэтики литературовед выводит из собственной интерпретационной практики, насыщая свои программные монографии примерами интерпретаций отдельных произведений. Анализ многочисленных статей автора показал, что в центре его научного интереса находится литература античности, немецкоязычной классики и романтизма. Вместе с тем, литературу модернизма Э. Штайгер оценивает довольно критически, призывая искать эстетического покровительства у литераторов прошлых эпох. Среди них критик выделяет И.В. Гете и Ф. Шиллера, которым – в виде исключения – посвящает цельные монографические исследования, считая их творчество апогеем развития мировой литературы.

Ключевые слова: литературная критика, имманентная интерпретация, стиль, ритм, стилевая эволюция, немецкая литература, античная литература.

Radchenko O.A.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

EMIL STAIGER AS INTERPRETER OF THE WORLD LITERATURE

Summary

The article presents a systematic review of the literary criticism of Emil Staiger, a famous Swiss literary theorist. The author maintains that Staiger's heritage does not include any pure theoretical works: the main postulates of his immanent poetics Staiger deduces from his own interpretive practice, exemplifying his program monographs with interpretations of chosen literary texts. The analysis of numerous Staiger's articles testified that his academic interest focuses on the literature of antiquity, German classics and Romanticism. At the same time, Staiger criticizes the literature of Modernism for the aesthetic reasons. Among the writers, whose heritage should be treated as an example to follow, Staiger mentions Goethe and Schiller and, exceptionally, devotes them separate monographs, considering their works to be an apogee of the world literature.

Keywords: literary criticism, immanent interpretation, style, rhythm, evolution of style, German literature, ancient literature.

ВИКОРИСТАННЯ ВБУДОВАНОГО GOOGLE-ПЕРЕКЛАДАЧА У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Романчук О.В.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Гупало О.С.

Львівський державний університет фізичної культури

На сучасному етапі глобальний інформаційний простір та доступність інформаційних сервісів спонукає викладачів іноземних мов застосовувати Інтернет технології для забезпечення мобільності навчання. У даній статті проаналізовано особливості вбудованого онлайн-перекладача Google, що використовує метод статистичного машинного перекладу та розроблено практичні рекомендації для студентів щодо його використання. Простота управління функціями, відсутність реклами, безкоштовність, можливість перекладати на більш ніж 80 мов і назад роблять сервіс популярним поміж фахівців різних галузей. Більш детально розглянуто своєрідність автоматичного перекладу мовної пари «українська-англійська», перелічено переваги та недоліки використання безкоштовного онлайн-перекладача. Станом на вересень 2016 року, Google-перекладач підтримує майже всі функції для української мови, включно з вимовлянням слів вголос, візуальним перекладом за допомогою офіційних додатків.

Ключові слова: вбудований онлайн-перекладач, штучний інтелект, веб-ресурс, цільова мова.

Постановка проблеми. Інтернет та індустрія інформаційно-комунікаційних технологій стрімко увійшли й органічно доповнили практично всі сфери людської діяльності, зокрема педагогічну науку. Під їхнім потужним впливом відбувається переорієнтація суспільної свідомості на необхідність оволодіння новими формами, культурою комунікації, як частиною універсальної культури, що характеризує рівень розвитку сучасного суспільства. Глобальні інформаційні мережі настільки органічно вплелися в життя сучасної цивілізації, що вилучити їх з неї вже неможливо. В еру інформаційних технологій педагог змушений не тільки використовувати їх, але й співпрацювати, а часом й конкурувати з ними [1].

Тому, на сучасному етапі, формування іншомовної комунікативної компетентності на основі лише традиційних методів майже неможливе. Збільшення ролі інформації та знань, поширення інформаційних комунікацій, створення глобального інформаційного простору спонукає викладачів іноземних мов застосовувати Інтернет технології для забезпечення мобільності навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інформаційних технологій у навчальному процесі, теоретичні й практичні аспекти проблеми комп'ютеризації освіти, можливості комп'ютерної комунікації у вищій школі розглядаються у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких В. Беспалько, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Ю. Горвіц, М. Жалдак, А. Єршова, А. Короткова, Є. Машбиц, В.М. Монахова, Л. Морська, Є. Полат, І. Роберт, О. Тищенко, М. Варшавер, Дж. Велінгтон та ін.

Поміж технологій, які сприяють формуванню професійної іншомовної компетентності, слід відзначити web 2.0 технології (блоги, форуми, вікі-технології, подкастинг), електронну пошту, допоміжні Інтернет технології у вивченні іноземної мови (онлайн-словники, онлайн-перекладачі). Електронне навчання є одним із можливих інстру-

ментів, які дозволяють організовувати навчальний процес. E-learning (Electronic Learning) – це система електронного навчання, що є синонімом до таких термінів, як дистанційне навчання, мережеве навчання, віртуальне навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій та мультимедіа [2].

Мета статті – проаналізувати особливості вбудованого онлайн-перекладача Google та визначити можливості його використання у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту.

Основним завданням роботи є розроблення практичних рекомендацій для студентів щодо використання вищезазначеного сервісу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі онлайн-перекладачі використовують, як у навчанні так і у професійній діяльності фахівців різних галузей. Вони дають можливість бачити одночасно і оригінальний текст і результат машинного перекладу, що дозволяє прискорити роботу того, хто перекладає. Проаналізуємо можливості безкоштовного онлайн-перекладача. Одразу зазначимо, що не варто очікувати, що система онлайн перекладу зробить з якого англійського тексту якісний український чи навпаки.

Незважаючи на достаток онлайн-перекладачів, свої позиції лідерства впевнено зберігає перекладач від компанії Google. Сервіс був запущений в 2007 році і з тих пір отримав такий шалений успіх, що став візитівкою компанії. Дослідницька група компанії Google створила власну систему автоматичного перекладу для мовних пар, яка передбачає вибір двох мов: з якої мови здійснюється переклад і на яку мову. Такий переклад виконується за допомогою сучасних технологій без залучення ресурсів людини-перекладача і називається машинним перекладом.

Google Translate – потужний і безкоштовний інструмент для перекладу більш, ніж на 80 мов. Він автоматично дозволяє перекладати слова, фрази та web-сторінки з однієї мови на іншу. Google використовує метод статистичного машинного

перекладу. Переклад на українську мову підтримується з вересня 2008 року. Для покращення якості перекладу потрібні корпуси паралельних текстів чи колекції пам'яті перекладів. Станом на вересень 2016 року, Google-перекладач підтримує майже всі функції для української мови, включно з вимовлянням слів вголос, візуальним перекладом за допомогою офіційного додатку для Android тощо.

На жаль, деякі мови, в тому числі й українська, не мають прямого перекладу Google на англійську мову. Ці мови перекладені на англійську через вказану проміжну мову (яка у всіх випадках тісно пов'язана з потрібною мовою, але більш широко поширена). Для прикладу наведемо:

- Білоруська мова (be ↔ ru ↔ en ↔ інші)
- Каталонська мова (ct ↔ sp ↔ en ↔ інші)
- Українська мова (uk ↔ ru ↔ en ↔ інші).

Як бачимо, переклад з англійської мови на українську здійснюється за посередництва російської мови, що не є позитивним явищем і не покращує якість та форму передавання інформації.

Google перекладач є неймовірно простим і зручним сервісом. Ви вводите вихідний текст в ліву частину програми, а програма автоматично виводить готовий переклад в правій частині. Перекладач не показує транскрипцію, але зате тут реалізована функція прослуховування, що дозволяє дізнатися, як звучить іноземною мовою слово або фраза.

Після того як текст переведений на потрібну мову, сервіс здатний його прочитати. Така функція дуже важлива для людей, які прагнуть за допомогою Google Translate розібратися з мовою. Незважаючи на те, що штучний інтелект перекладача справляється не з усіма словами, синтезоване мовлення досить чітко для покращення сприйняття іноземних слів і фраз на слух. Онлайн-перекладач Google має і голосовий варіант введення. Промовляючи текст через мікрофон можна підвищити власні навички розмовної мови, а це скорочує час набору тексту.

Якщо вводити окремі слова, то перекладач буде виступати в ролі розширеного словника, показуючи всі можливі варіанти перекладу слова. Варто ще відзначити інтеграцію Google перекладача в браузер Chrome. Якщо ви перейдете на будь-яку іноземну мову веб-ресурс, браузер запропонує вам перевести сторінку на рідну українську мову. Зручна функція, яка частково стирає мовні кордони.

Набагато простіше використовувати перекладач Google, якщо ви носій цільової мови (наприклад, вхідний англійський текст англійською мовою, а вихідний український).

Проаналізувавши способи отримати максимальну користь від машинного перекладу, пропонуємо практичні рекомендації для майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту щодо використання Google перекладача при перекладі з української на англійську мову:

1. Пишіть пропозиції максимально простою мовою. Google перекладач досить «незграбно» переводить тексти, написані спеціалізованою мовою або жаргоном, незважаючи на широку мовну базу. Хочете отримати повністю правильний переклад, пишіть (по-можливості) пропозиції в максимально спрощеній формі. Наведемо пе-

реклад уривку останніх новин Львова на блозі Zaxid.net за 12 червня 2016 року:

Вихідний текст: *Безвіз є – ажіотажу немає. За перших два дні за новими правилами лише кордон із Польщею перетнули близько тисяча двісті осіб.* Переклад: *Visa-free – no rush. During the first two days of the new rules just crossed the border with Poland about twelve hundred people.*

Правильний варіант: *There is visa-free regime, but no rush. During the first two days under new rules about twelve hundred people crossed the border with Poland.* В англійському варіанті бракує дієслова в першому реченні. Краще уникнути складеного іменного присудка у вихідному тексті для вищої якості перекладу. Якщо змінити порядок слів у другому реченні, можна отримати граматично правильний переклад. На приклад: *Безвіз є, але немає ажіотажу. Лише тисяча двісті осіб перетнули кордон з Польщею за новими правилами за останні два дні.*

2. Звертайте увагу на використання присвійних відмінків. Замість того, щоб написати «львівські лучники», краще вжити «лучники Львова», що буде більш зрозумілим для машинного перекладу.

3. Вставте упущене дієслово у ввідному тексті, щоб отримати граматично правильну часову форму. Наприклад, в українському варіанті часто опускається дієслівна частка «є», яку краще вставити при машинному перекладі на англійську мову.

4. Якщо перекладати текст за обсягом як параграф, тоді розбийте його на кілька частин по 3-4 пропозиції. Ось оригінальний текст: *«Акція пропагує здоровий спосіб життя. Так само ми би хотіли, щоб це стало таким сімейним фестивалем – не тільки суто велоперегони. Тут у нас ще є майстерні, де діти можуть провести час із батьками і залишити собі якусь згадку про акцію», – розповіла співорганізаторка перегонів Соломія Терех.*

Його краще розділити на такі частини: *акція пропагує здоровий спосіб життя; так само ми би хотіли, щоб це стало таким сімейним фестивалем; не тільки суто велоперегони і т. д.*

5. Пропозиції з мінімальним вмістом розділових знаків також дозволять добитися більш точного перекладу. Не нехуйте знаками пунктуації, як всередині, так і в кінці речення – крапки, знаки запитання, знаки оклику і три крапки. На приклад, оригінальний текст *«За кого ви вболіваєте?»* Google перекладе *«Whom are you a fan?»*.

6. При необхідності, перефразуйте пропозиції, щоб прибрати всі дієприкметникові і дієприслівникові звороти та інші складні форми, які виділяються комами. Варто звернути увагу на недосконалий переклад дієприслівникового звороту, наведеного нижче: *Крім того, мешканці турбуються і про екологічність дорожнього покриття, вважаючи бруківку більш екологічно чистим матеріалом, ніж асфальт.* In addition, residents are worried about the environmental pavement, considering more environmentally friendly material than asphalt. Правильний варіант: *In addition, the residents are worried about eco-friendly road surface, considering the pavement more environmentally friendly than asphalt.*

7. Завжди перевіряйте вихідний текст на наявність, лексичних, граматичних і пунктуацій-

них помилок перед перекладом. В Google перекладачі реалізована функція перевірки, яка буде підказувати, якщо у вас допущена помилка. Наприклад, якщо ввести слово «лучник», онлайн-перекладач перекладе його як «archer», але паралельно підкаже правильне написання – *лучник*. Варто зауважити, що «лучник» вже перекладається як «bowman».

8. Використовуйте кнопку «Рукопис», яка виглядає як олівець у нижній частині текстового поля. Це своєрідна «транслітерація», що особливо корисно при перекладі з нелатинських мов. Наприклад, введіть вислів «на щастя», натисніть на знак олівця і ви отримаєте транслітерацію *na shchastya*. Така транслітерація може знадобитися при перекладі власних назв чи імен. Ще один приклад: прізвище і ім'я «Пелешко Надія» онлайн перекладач перекладе як «Норе Peleshko», тоді як рукописний варіант виглядатиме «Peleshko Nadiya».

9. При виконанні перекладу користуйтеся декількома онлайн-перекладачами, щоб порівняти кінцевий результат. Наприклад, «халатне ставлення» Google перекладе одним дієсловом «neglect», тоді як онлайн-перекладач МЕТА підбере найближчий за значенням варіант – «indifferent relation».

10. Якщо вам потрібно перевести великий відрізок з використанням онлайн-перекладача Google, то зробити це швидко і якісно не вийде. Найкраще відкрийте його за допомогою функції Документи Google (Google Docs) і в меню виберіть «Інструменти» – «Перевести», задайте напрямок перекладу й ім'я нового файлу (переклад буде збережений в окремому файлі в документах Google).

Наведемо ще кілька порад щодо удосконалення англо-українського перекладу з допомогою додатка Google Translate. Приклади взяті з випуску New York Times, розділ «Спортивні новини» за 28 червня 2017 року.

1. Краще не перекладайте складні граматичні структури. Google Translate не застосовує граматичні правила. Це, на жаль, більше «швидкий», ніж розширений словник. З обережністю перекладайте дієслівні звороти (інфінітив, дієслівні частки, герундій / verbal infinitive, participial, gerundive phrases). Зверніть увагу на невідповідність граматичних форм:

– *While he was struggling on grass, he flourished on other surfaces, winning three French Open titles in 2013*

– *Поки він бореться з травою, він процвітає на інших поверхнях, вигравши три відкритих чемпіонату Франції в 2013 році.*

Правильний варіант: *Помимо запеклої боротьби на траві, він процвітає у інших сферах, вигравши три відкритих титули чемпіонату Франції в 2013 році.*

2. Уникайте використання ідіом, жаргону або неформального формулювання думки. Нижче наведений уривок статті про найближчий тенісний турнір:

– *It is the time for a familiar summer switch for Raphael Nadal. Each June he trades clay-court coronations for grass-court consternation.*

– *Це час для знайомого літнього перемикача для Рафаеля Надаля. Кожен червень він торгує глиняними королівствами для правосуддя.*

Правильний варіант: *Настав час звиклого для Рафаеля Надаля літнього турніру. Кожного червня він вводить правосуддя в переляк.*

3. Уникайте очевидних метафор.

– *Then, after that brief detour into normality, that simple «nothing to see here,» it cranks up again.*

– *Тоді, після цього короткого обходу в нормальний стан, що простий «нічого тут не бачити», він знову піднімається.*

Правильний варіант: *Після тимчасового повернення в реальність, звичне відчуття «нема на що тут дивитись» наворачується.*

4. Уникайте омонімів, або, якщо потрібно, перевірте результат шляхом зворотного перекладу. «State-of-the-art training center» звучатиме «Найсучасніший навчальний центр» українською, але при зворотному перекладі на англійську ситуація змінюється «The most up-to-date training center».

5. Звертайте увагу на порядок слів у реченні. Вживайте прикметники та прислівники біля слів, до яких вони відносяться. Google Translate здатен перекладати більш точно, якщо користувач однозначно визначає, які слова в тексті є іменами.

– *The level I'm at now is not enough to compete like I want at Wimbledon.*

– *Рівень я зараз недостатньо, щоб конкурувати, як я хочу у Вімблдоні.*

Правильний варіант: *Мій рівень недостатній, щоб змагатись так, як я хочу у Вімблдоні.*

6. Якщо цільова мова – гендерна, як українська, тоді перевіряйте узгодження підмета з присудком, прикметника з означуванним іменником і т. д. Залежно від контексту, особовий займенник «it» може бути досить багатозначним.

– *Then, after that brief detour into normality, that simple «nothing to see here,» it cranks up again.*

– *Тоді, після цього короткого обходу в нормальний стан, що простий «нічого тут не бачити», він знову піднімається.*

Правильний варіант: *Після тимчасового повернення в реальність, звичне відчуття «нема на що тут дивитись» наворачується.*

Таким чином, головними перевагами використання он-лайн перекладача Google є:

- розміри словникової бази;
- доступні додаткові інструменти перекладу;
- вичерпна інформація. Коли ви вводите (або вставляєте) англійське слово в перекладі Google, вам буде надано наступну інформацію:

– визначення слова та приналежність до тої чи іншої частини мови. Наприклад, якщо ввести слово «test», то наведені будуть визначення і дієслова і іменника.

– синоніми (до іменника та дієслова)

– приклади використання

– подібні запити перекладу;

• підтримка більшості браузерів. Перекласти текст з англійської на українську можна під час інтернет-серфінгу в Chrome, Mozilla Firefox або Opera.

• здатність працювати не тільки з окремими словами, а й з їх поєднаннями, завдяки чому виходить максимально близький до правильного варіанту текст. Нижче наведений уривок українсько-англійського перекладу, взятого з навчаль-

ного посібника «Англійська мова» (для студентів III курсу за напрямками підготовки «фізичне виховання», «спорт»):

The provision of high-quality daily physical education programs in the nation's schools is a challenge to all physical educators. There is evidence that many of the nation's children and youth are inactive and unfit.

Забезпечення якісних щоденних програм фізичної культури в національні школи є викликом для всіх фізичних вихователів. Є дані що багато дітей та молодь нації неактивні та непридатні.

Переклад з англійської мови, близький до правильного; залишилось тільки розставити знаки пунктуації та узгодити відмінки.

Ще одним вагомим плюсом перекладача Google є можливість завести власний словник або, іншими словами, розмовник (Phrasebook). Ваш розмовник – це сукупність перекладів, які ви зберегли для подальшого використання. Для цього достатньо натиснути на знак «зірки» під вихідним текстом. Отримати доступ до свого розмовника ви зможете, натиснувши таку ж кнопку у верхньому правому полі.

Онлайн перекладач Google, як і інші інструменти автоматичного перекладу, має свої обмеження. Цей інструмент може допомогти читачеві зрозуміти загальний зміст тексту іноземною мовою, але він не надає точних перекладів. Постійно триває робота над якістю перекладу, розробляються переклади на інші мови.

Основними недоліками он-лайн перекладача Google є:

- статистичний алгоритм – пропонує багато зайвих варіантів і далеко не завжди обирає правильні при роботі з великими текстами. Через те, переклад українською виходить не такий точний, як у носія мови.

- Неможливість працювати в офф-лайн режимі – для використання он-лайн перекладача Google потрібний доступ до Інтернету, на відміну від ABBYY Lingvo. Проте вмонтований перекладач ABBYY Lingvo ще до сьогодні немає англо-українського/українсько-англійського словника.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зараз Google Translate визнається одним із кращих онлайн-перекладачів. Простота управління функціями, відсутність реклами, безкоштовність, можливість перекладати на більш ніж 80 мов і назад роблять сервіс популярним поміж фахівців різних галузей. Найчастіше використовується англійський переклад – в ту чи іншу сторону, хоча існує понад 2,5 тисячі мовних комбінацій.

Як і більшість інших он-лайн-перекладачів, Google Translate має ряд обмежень. З його допомогою не варто перекладати художні тексти або робити технічні переклади, однак загальний зміст інформації чужою мовою він передати здатний. Варто пам'ятати, що машинний переклад ніколи не замінить знань мови.

Перспективами подальших досліджень є визначення типових особливостей перекладу фахових текстів з фізичної культури і спорту з використанням он-лайн перекладачів та можливостей їх використання на заняттях з іноземної мови для майбутніх фахівців у галузі фізичної культури та спорту.

Список літератури:

1. Крамаренко Т. В. Використання інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови / Т. В. Крамаренко // Науковий вісник Донбасу. – 2010. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_2_4.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу / О. П. Буйницька. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. – 100 с.
3. Глушок Л. М. Використання подкастів і блогів у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. [Електронний ресурс] / С. С. Глушок. – Режим доступу: <http://naub.ua.edu.ua/2017/використання-подкастів-і-блогів-у-про/> – Назва з екрану. Останнє звернення 22.02.2017.
4. Данилюк С. С. Особливості використання інтернет-технології «Подкаст» у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів. [Електронний ресурс] / С. С. Данилюк. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_101/Danyl.pdf – Назва з екрану.
5. Tips for optimizing Google Translate results. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://meta.wikimedia.org/wiki/User:Tony1/Tips_for_optimising_Google_Translate_results – Назва з екрану.
6. Daniel Futerman. 8 Hidden Google Translate Features. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://danielfuterman.com/8-hidden-google-translate-features/> – Назва з екрану.

Романчук О.В.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

Гупало О.С.

Львовский государственный университет физической культуры

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВСТРОЕННОГО GOOGLE-ПЕРЕВОДЧИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И СПОРТУ

Аннотация

На современном этапе, глобальное информационное пространство и доступность информационных ресурсов заставляет преподавателей иностранных языков применять Интернет технологии для обеспечения мобильности обучения. В данной статье проанализированы особенности встроенного онлайн-переводчика Google, применяющий метод статистического машинного перевода, и разработаны практические рекомендации для студентов по его использованию. Простота управления функциями, отсутствие рекламы, бесплатность, возможность переводить на более чем 80 языков делают сервис популярным среди специалистов различных сфер. Более подробно рассмотрено своеобразие автоматического перевода языковой пары «украинский-английский», перечислены преимущества и недостатки использования бесплатного онлайн-переводчика. Начиная с сентября 2016 года, Google-переводчик поддерживает почти все функции для украинского языка, включая произнесение слов вслух, визуальным переводом с помощью официальных приложений.

Ключевые слова: встроенный онлайн-переводчик, искусственный интеллект, веб-ресурс, язык перевода.

Romanchuk O.V.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Hupalo O.S.

Lviv State University of Physical Culture

USE OF BUILT-IN GOOGLE TRANSLATOR IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR FUTURE PROFESSIONALS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Summary

At present the global information space and the availability of information services encourage foreign language teachers to use Internet technologies to ensure learning mobility. This article analyzes the features of the embedded Google online translator, which uses the method of statistical machine translation. An easy functions management, lack of advertising, free of charge, the ability to translate to more than 80 languages make the service popular among specialists in various fields. The peculiarities of the automatic translation of «Ukrainian-English» language pair is considered in more detail. Practical recommendations regarding the usage of Google online-translator in Ukrainian-English context have been listed, as well as its advantages and disadvantages. Starting from September 2016, Google Translator supports almost all functions for the Ukrainian language, including the pronunciation of words, visual translation through official applications.

Keywords: embedded online translator, artificial intelligence, web resource, target language.

УДК 811.111'373.43:821.111-344

СЕМАНТИЧНІ НЕОЛОГІЗМИ В АНГЛОМОВНОМУ ДИТЯЧОМУ ФЕНТЕЗІ

Сеньків О.М., Петриця Л.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто індивідуально-авторські неологізми утворені в результаті дії механізму семантичної деривації. Проаналізовано основні способи творення семантичних неологізмів. Схарактеризовано особливості їх утворення в англomовному дитячому фентезі (на прикладі творів К. Валенте та Дж. К. Роулінг). Визначено продуктивний механізм семантичної деривації у виокремлених для аналізу творах. Простежено частотність використання семантичних неологізмів у порівнянні з іншими способами утворення онімів-неологізмів.

Ключові слова: онім, фентезі, семантичний неологізм, К. Валенте, Дж. К. Роулінг.

Постановка проблеми. Характерною рисою жанру фентезі є наявність вторинного (ірреального) світу. Відповідно для нової реальності необхідні нові номінативні одиниці. Тому автори цього жанру створюють цілковито новий світ з безліччю незаних до цього понять, об'єктів та явищ, які потребують нових назв.

Традиційно для творення нових слів письменники в першу чергу вдаються до наявних в мові продуктивних словотвірних моделей. Проте інколи морфологічного способу недостатньо тоді автори вдаються до семантичної деривації. Тобто процес мовної економії «стимулює» мовну креативність письменників [3, с. 114].

Актуальність дослідження визначається зацікавленістю лінгвістів проблемою мовотворчості письменників жанру фентезі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ступінь дослідження жанру фентезі зазначено у попередній розвідці [4]. Варто також зазначити дослідження І. Александрук, котра досліджувала механізми творення нових слів у фентезейному дискурсі [1]. Семантичні неологізми досліджували Я. Снісаренко [5], Н. Тропина [6], А. Янков [7] тощо.

Цілі статті:

- проаналізувати основні механізми семантичної деривації;
- виявити та схарактеризувати семантичні неологізми у виокремлених для аналізу творах представників англomовного дитячого фентезі.

Виклад основного матеріалу. Питання наявності семантики у онімах завжди викликало дискусію серед дослідників. Наприклад, представники польської ономастичної школи «дотримуються ідеї про відсутність семантики» у власних іменах.

Є. Курилович зазначав, що «замість того, щоб просто означати, як усі загальні назви, власне ім'я називає». Інші дослідники визнають наявність семантики у онімах. А. Критенко, відмічаючи семантичну наповненість онімів, поділяв власні назви «на дві різко розмежовані групи: назви з багатою семантикою і назви з бідною семантикою» [2, с. 10]. У даному дослідженні розділяємо погляди А. Критенка.

Семантичний спосіб відіграє важливу роль у творенні онімів у фентезейному дискурсі. До семантичних способів словотвору відносять: *переоосмислення лексичного значення слова*, *метафоричне* та *метонімічне перенесення*. Ці способи реалізуються у наявності *семантичних неологізмів* [1, с. 64].

Під *семантичними неологізмами* зазвичай розуміють нові лексико-семантичні варіанти слів, які утворилися на основі наявних у мові одиниць або які додаються до вже наявних лексико-семантичних варіантів цих лексичних одиниць [1, с. 64].

Серед семантичних неологізмів виділяють такі варіанти: старі слова, які змінюють своє значення, втрачаючи ті значення, котрі вони мали раніше; в семантичній структурі слова з'являється ще один лексико-семантичний варіант. У ході дослідження серед семантичних інновацій виявлено обидва варіанти.

Джоан Роулінг – сучасна британська письменниця, котра стала відомою своїми романами про хлопчика чарівника.

У чарівному світі, створеному Дж. Роулінг, також існують грошові одиниці, що мають свої назви. Наприклад, золота монета називається 'galleon', срібна – 'sickle', а звичайна монета – 'knut':

'The gold ones are **Galleons**,' he explained. 'Seventeen silver **Sickles** to a Galleon and twenty-nine **Knuts** to a Sickle, it's easy enough' [14, с. 58].

Слово 'galleon' запозичене з іспанської і вживається на позначення «судна, яке в XV – XVII ст. використовували з торгівельною чи військовою метою». Слово 'sickle' має значення «серп» [1, с. 64]. Таким чином, до вже відомих значень цих слів додалися нові значення, які реалізуються в контексті. *Knut* – ім'я короля Великобританії, який правив у 1016-1035 рр., та відзначався надзвичайною жорстокістю та своєю пристрасстю до збагачення. У цьому прикладі відбулися процеси перекатегоризації та деперсоніфікації. Лексема перейшла з категорії власних назв до категорії загальних назв предметів.

Переоосмислення лексичного значення призводить до перенесення частини значення похідного імені на новоутворену одиницю. В основі переоосмислення значення слова може лежати метафоричне чи метонімічне перенесення.

Метафора (грец. *metaphora* – перенесення) – один із основних тропів поетичного мовлення. У метафорі певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастів [19]. Метафора допомагає пізнати нові явища неіснуючої реальності через асоціативні зв'язки добре відомих фактів та явищ реального світу.

Метафоричне перенесення є найбільш поширеним механізмом *семантичної деривації* серед

неологічних одиниць, що зустрічаються у творах жанру фентезі.

Утворення неологізмів відбувається шляхом перенесення найменування за двома типами: наділення неживих предметів якостями і властивостями осіб чи інших істот, тобто перенесення найменування з живого на неживе; наділення неживих предметів якостями і властивостями інших неживих предметів, тобто перенесення назви з неживого на неживе.

Одна з героїнь Дж. К. Роулінг має прізвище *Skeeter Rita*. В англійській мові лексема '*skeeter*' вживається для позначення «кома́ра» [1, с. 65]. Даючи їй таке прізвище, письменниця підкреслює її здатність до магічних перетворень. Ріта легко перетворювалась на жука: '*Oh not electronic bugs,*' said Hermione. '*No, you see... Rita Skeeter*' – *Hermiones voice trembled with quiet triumph – 'is an unregistered Animagus. She can turn – 'Hermione pulled a small sealed glass jar out of other bag. 'into a beetle'* [9, с. 727].

Це прізвище яскраво підкреслює таку рису характеру героїні як надокучливість, що теж є типовою рисою комара: *Rita Skeeter's been ferreting around all week, looking for more Ministry mess-ups to report. And now she's found out about poor old Bertha going missing, so that'll be the headline in the Prophet tomorrow* [там само, с. 153].

Таким чином, шляхом метафоричного перенесення зовнішніх характеристик форми та внутрішньої форми виразу «комар, що надокучає» – «людина заважає, дратує» реалізуються певні риси характеру людини. У цьому прикладі спостерігаємо процес перекатегоризації, коли слово із категорії зоонім перейшло в категорію антропонім.

Black Sirius – антропонім, він є представником роду чаклунів, які сповідували ненависть до всіх, хто не володіє магічними здібностями та має сумнівне походження. Сиріус є одним із небагатьох, хто виступив проти усталених сімейних цінностей, за що і був покараний: *Large words at the very top of the tapestry read: The Noble and Most Ancient House of Black. 'You're not on here!' said Harry, after scanning the bottom of the tree closely. 'I used to be there,' said Sirius, pointing at a small, round, charred hole in the tapestry, rather like a cigarette burn. '... Sirius smiled bitterly and ran his fingers through his long, unkempt hair. 'Because I hated the whole lot of them: my parents, with their pure-blood mania, convinced that to be a Black made you practically royal: my idiot brother, soft enough to believe them: that's him* [10, с. 111].

Антропонім походить від назви зірки – Сиріуса. Шляхом метафоричного перенесення у антропонімі виявляються характерні ознаки зірки – яскравість та унікальність. Водночас давня шумерська назва зірки Сиріус – «собака сонця» [1, с. 71]. Від неї походить назва сузір'я Великий Пес. Сиріус Блек теж володіє магічною здатністю перетворюватись у собаку. Тому основою метафоричного перенесення виступає форма сузір'я.

У романах Джоан Роулінг порейонім '*nimbus*' вживається на позначення марки мітел, якими користуються чарівники як видом магічного транспорту: *Several boys of about Harry's age had their noses pressed against a window with broomsticks in it. 'Look,' Harry heard one of them say,*

'the new Nimbus Two Thousand – fastest ever [11, с. 56].

Слово *nimbus* потрапило до англійської з латинської і має значення «яскрава хмаринка навколо голови Бога, німб» [1, с. 72-73]. В основі метафоричного перенесення лежить здатність літати в небі. Отже, шляхом метафоричного перенесення у назві предмету можливої реальності реалізуються властивості абстрактного об'єкта.

У романі про Гаррі Поттера хрематонім '*howler*' вжито для номінації чарівного предмета: '*What's a Howler?*' he said. *Ron stretched out a shaking hand, eased the envelope from Errol's beak, and slit it open* [8, с. 74].

Howler – лист, якого відправляють чарівники один одному. Його особливістю є те, що він виголошує вголос повідомлення адресанта. В англійській '*howler*' має значення «ревун, плаксі» [1, с. 73]. Таким чином, шляхом метафоричного перенесення у цьому слові визначається здатність людини розмовляти або кричати.

Прізвище вчительки школи магії *Madam Hooch* утворене від назви низькоякісного алкогольного напою, схожого на віскі: *Their teacher, Madam Hooch, arrived. She had short, gray hair, and yellow eyes like a hawk* [11, с. 115].

Творення нової лексичної одиниці відбулося завдяки процесу персоніфікації, загальна назва перейшла до категорії онімів. Процес перекатегоризації репрезентовано переходом назви алкогольного напою до категорії онімів. Як і віскі, *Madam Hooch* має неприродний жовтий колір очей. Ознакою метафоричного перенесення виступає колір.

Прізвище учениці школи магії *Bobbie Melinda* означає «шпульку, механізм швейної машини» [1, с. 73]. У цьому прикладі спостерігаємо процеси перекатегоризації та персоніфікації. Слово із категорії загальних назв перейшло до категорії онімів. Процес перекатегоризації відбувся, коли лексична одиниця '*bobbie*' виступила антропонімом. Так у прізвищі людини чарівного світу передається розмір предмету.

Метонімічне перенесення представлене неологізмом *Axminster*, який вживає Джоан Роулінг у романах про Гаррі Поттера. *Axminster* – порейонім, що позначає літаючі килими, які використовують чарівники як один з видів транспорту: '*I remember my grandfather had an Axminster that could seat twelve – but that was before carpets were banned, of course*' [9, с. 91].

Цей порейонім утворено від назви англійського міста Аксмінстер [1, с. 73]. Це місто відоме своїми оригінальними килимами. У магічному світі воно також відоме завдяки своїй продукції. Крім того, у місті розташовані представництва різноманітних торгівельних компаній, які продають магічні транспортні засоби. Таким чином, відбувся перехід слова з категорії топонімів в категорію загальних назв. Шляхом метонімічного перенесення назва предмету позначає місце його виготовлення.

Кетрін Валенте – сучасна американська письменниця, що пише твори у жанрі фентезі. Вона відома дилогією «Казки сироти» та серією романів про «Чарівну країну». Варто зазначити, що у своїх творах авторка послуговується здебільшого продуктивними словотвірними моделями сучасної англійської мови для творення онімів

власних творів [4]. Однак у ономастиконі романів К. Валенте можна також трапляються okazionalizmi та номінативні одиниці утворені на основі семантичної деривації. Власне, семантичні неологізми, що наявні у творах письменниці і стали об'єктом лінгвістичного аналізу.

Переосмислення лексичного може базуватись на метафоричному чи метонімічному перенесенні.

Метафоричне перенесення є найбільш поширеним механізмом семантичної деривації серед неологічних одиниць, що зустрічаються у творах жанру фентезі. Метафора допомагає пізнати нові явища вигаданого світу «через асоціативні зв'язки добре відомих фактів та явищ реального світу» [1, с. 68].

Утворення семантичних неологізмів (на основі метафоричного перенесення) відбувається двома шляхами перенесення найменування: наділення неживих предметів властивостями осіб чи інших істот; наділення неживих предметів якостями і властивостями інших неживих предметів. Метафоричне перенесення може базуватись на схожості за: кольором, розміром, формою, характеристиками, функціями [там само, с. 67].

Антропонім з роману К. Валенте – Hind: *Hind too wore long strings of beads, but hers were cast from amber pitch, the strange black ruin left behind when amber is burned to make that costly oil which her sister so resembled* [18, с. 86].

Лексична одиниця 'hind' має значення «лань» [1, с. 71]. Подібно до лані, героїня є граційною дівчиною. У наведеному прикладі відбувся процес персоніфікації, тобто перехід з категорії загальної назви у категорію власної назви. Антропонім чарівного світу втілює якості зооніма – грацію та витонченість.

Персонаж у творі «Казки сироти: У містах монет та прянощів» має ім'я **Seven**, що співпадає з числівником в англійській мові зі значенням «сім»: *...lonely shore came a troubled young man who had but one thin and sallow-elbowed arm, and he was the seventh son of a seventh son, so naturally, he was named Seven* [18, с. 6].

Вибір імені героя зумовлений контекстом твору. В ірреальному світі згідно традиції кожен сьомий син, в якого народжується сьомий син, називає його Seven. Завдяки дії когнітивного механізму асоціації за кількістю лексична одиниця 'seven' набула нового значення. Окрім того, у ну-

мерології число сім вважається магічним і часто пов'язане з часом і простором.

Ім'я троля у творі «Хлопець, який загубив Чарівну країну» – Hawthorn, тобто «глід»: *Once upon a time, a troll named Hawthorn lived very happily indeed in his mother's house, where he juggled the same green and violet gemstones and matching queens' crowns every day, slept on the same weather-beaten stone, and played with the same huge and cantankerous toad* [15, с. 3].

У своїй творчості К. Валенте часто використовує міфологію. Вважаємо, що вибір даного імені є також вмотивованим. Оскільки кельти вважали глід деревом примусової цнотливості. Молодого троля викрадають з Чарівної країни і переносять у місто Чикаго, де він стає «людським» хлопцем. Чикаго для нього – химерне містом, бо все одно він споглядає на довколишню дійсність через «очі троля». Залишений з людською сім'єю, він бореться зі своєю природою троля. Тобто у даному випадку відбувся перехід з назви рослини у власне ім'я.

Ім'я дівчини **Jacquard** з роману «Дівчина, яка мчала Чарівною країною аж додому» означає назву тканини «жаккард»: *Jacquard grinned. Her lips had ribbons carved into them, all tied in smart bows* [17, с. 30].

У творі Jacquard, це – залізна леді, котра до помає одягатись головній героїні. Жаккард – міцна тканина. Тобто у цьому випадку відбувається перенесення на основі схожості – міцності.

Ім'я **Mr. Map** (в перекладі означає «карта») також не є випадковим у творі. Письменниця використовує його, щоб позначити зацікавлення героя – карти: *Mr. Map licked his pen – his tongue was all black with ink, and the pen's bristles filled up with it. He returned to his map* [16, с. 168].

Висновки. В ході даного дослідження та в попередніх встановлено, що семантична деривація виявилась другим продуктивним способом творення онімів-неологізмів (35,5%) у творах Джоан Роулінг та Кетрінн Валенте (проаналізовано 250 одиниць відібраних методом наскрізної вибірки). Найбільш поширеним механізмом семантичної деривації виступило метафоричне перенесення.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним вбачається дослідження мовотворчості інших представників англomовного фентезі.

Список літератури:

1. Александрук І. Вербалізація можливих світів у жанрі фентезі (на матеріалі творів сучасних англійських та американських авторів): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / І. Александрук. – Рівне, 2011. – 255 с.
2. Бока О. Актуалізація власних імен у казковому дискурсі / О. Бока, Т. Барсук // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». – № 1. – Суми, 2008. – С. 9-14.
3. Ємчура Н. Неологізація чеської суспільно-політичної лексики кінця XX – початку XXI століть: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.03 / Ємчура Наталія Романівна. – Львів, 2015. – 276 с.
4. Сеньків О. Індивідуально-авторська власна назва у англomовному дитячому фентезі / О. Сеньків // Науковий Вісник МГУ. Серія «Філологія». – Том 2, Вип. 27. – Одеса, 2017. – С. 121-125.
5. Снісаренко Я. Семантичний аналіз суспільно-політичної лексики української та англійської мов / Я. Снісаренко // Наукові записки. – Серія Філол. науки. – Вип. 89(3). – Кіровоград, 2010. – С. 204-208.
6. Тропина Н. Семантическая деривация: мультипарадигмальное исследование: монография / Н. Тропина. – Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2003. – 332 с.
7. Янков А. Семантичні неологізми суспільно-політичного змісту в англійській мові (на рубежі століть) / А. Янков // Актуальні проблеми іноземної філології. – К., 2008. – С. 37-44.
8. Rowling J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. London: Bloomsbury / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 1998. – 251 p.

9. Rowling J. K. Harry Potter and the Goblet of Fire. London: Bloomsbury / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 2000. – 636 p.
10. Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. London: Bloomsbury / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 2010. – 956 p.
11. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 1997. – 223 p.
12. Rowling J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows. London: Bloomsbury / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 2010. – 831 p.
13. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. London: Bloomsbury / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 2010. – 768 p.
14. Rowling J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London: Bloomsbury / Rowling Joanne Kathleen. – London: Bloomsbury, 1999. – 317 p.
15. Valente C. M. The Boy Who Lost Fairyland / Catherynne M. Valente. – Feiwel and Friends, 2015. – 240 p.
16. Valente C. M. The Girl Who Circumnavigated Fairyland in a Ship of Her Own Making / Catherynne M. Valente. – Feiwel and Friends, 2011. – 247 p.
17. Valente C. M. The Girl Who Raced Fairyland All the Way Home / Catherynne M. Valente. – Feiwel and Friends, 2016 – 308 p.
18. Valente C. M. The Orphan's Tales: in the Cities of Coin and Spice [Електронний ресурс] / Catherynne M. Valente. – 2007. – Режим доступу до роману: http://www.greylib.su/?category=englishengfan&altname=the_orphans_tales_in_the_cities_of_coin_and_spice.
19. Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.wikipedia.org>.

Сеньків О.М., Петрица Л.І.

Дрогобычський державний педагогічний університет імені Івана Франка

СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДЕТСКОМ ФЭНТЕЗИ

Аннотация

В статье рассмотрены индивидуально-авторские неологизмы образованы в результате действия механизма семантической деривации. Проанализированы основные способы создания семантических неологизмов. Охарактеризованы особенности их образования в англоязычном детском фэнтези (на примере произведений К. Валенте и Дж. К. Роулинг). Определены производительный механизм семантической деривации в выделенных для анализа произведениях. Прослежена частотность использования семантических неологизмов по сравнению с другими способами образования онимов-неологизмов.

Ключевые слова: оним, фэнтези, семантический неологизм, К. Валенте, Дж. К. Роулинг.

Sen'kiv O.M., Petrytsya L.I.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SEMANTIC NEOLOGISMS IN ENGLISH CHILDREN'S FANTASY NOVELS

Summary

The article focuses on authorisms created by semantic change. It has been analysed ways of creating semantic neologisms. It has been shown peculiarities of their creation in the English fantasy literature (in the works of C. Valente and J. K. Rowling). It has been defined productive mechanism of semantic change in the works chosen for analysis. The article shows the frequency of using semantic neologism in the given works.

Keywords: proper name, fantasy, semantic neologisms, C. Valente, J. K. Rowling.

УДК 811.111'42

ГРАФІЧНІ ЗАСОБИ ІНТИМІЗАЦІЇ ЩОДЕННИКОВОГО ТЕКСТУ

Сирко І.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті репрезентовано розуміння *інтимізації* як категорійної комунікативної ознаки мови. Запропоновано аналіз засобів графічного оформлення тексту через призму інтимізації щоденникових записів. Продemonстровано, як використання графічних засобів у щоденниках сприяє втіленню комунікативної тактики присутності/залучення читача на дискурсивному рівні.

Ключові слова: інтимізація, щоденник, дискурс, текст, графічні засоби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія *інтимізації* – стійкий і незмінно актуальний об'єкт мовознавчого вивчення. У сучасній дискурсивній лінгвістиці, лінгвістиці тексту та функціональній стилістиці активно практикують різні підходи до аналізу цього поняття та його сутності. Так, *інтимізація* розглядається як авторська адресованість, зверненість (Н. Арутюнова, О. Воробйова), художній діалог (М. Бахтін), спосіб художньої обробки матеріалу, що створює ефект емоційно-інтелектуального спілкування автора з читачем (В. Виноградов), акт солідаризації (Ю. Лотман), текстова категорія, що об'єднує співвідносні категорії автора, читача й суб'єктивно-оцінної модальності (С. Денисова), код (А. Корольова), стилістико-синтаксичний прийом (Л. Булаховський), художній стиль (Б. Шифрін), комунікативна стратегія, що створює ефект безпосереднього емоційно-інтелектуального спілкування автора з читачем (А. Палійчук) та ін.

Особливий статус *інтимізації* відзначаємо у сучасній теорії еґо-текстів, оскільки саме у них *інтимізація* спрямовується на репрезентацію внутрішнього Еґо у його діалозі з AlterEgo (Т. А. Космеда). Проте, слід відзначити, що «акцентування категорійного статусу *інтимізації* саме у дискурсивному просторі еґо-текстів, окреслення й удосконалення опису механізмів і засобів її вербалізації в проєкції на теорію щоденникознавства на сьогодні здійснене недостатньо і потребує поглиблення» [5, с. 233].

Постановка проблеми. Загальновідомо, що кожен текст (в т. ч. і щоденниковий) складається із послідовно об'єднаних вербальних засобів (висловлювань, комунікативних блоків тощо). Проте значення, що містяться в тексті, не завжди передаються вербальними засобами. На сьогодні дослідники тексту як однієї зі складових комунікативного процесу не обмежуються аналізом лише вербальної складової цього феномена, а звертають увагу на текст як семіотично ускладнену структуру. У мовознавстві значного поширення набула думка про те, що «вивчення прагматичного аспекту тексту обов'язково повинно включати аналіз його графічного оформлення, адже графіка – це дієвий засіб закріплення інформації» [4, с. 93].

Мета статті – здійснити огляд графічних прийомів оформлення щоденникового тексту, спрямованих на його інтимізованість; вказати на їх дієвість як засобів відтворення ефекту присутності уявного читача, синхронності комунікації тощо.

Виклад основного матеріалу. Оскільки у щоденниковому тексті будь-яку одиницю можна

вважати потенційно експресивною, то, відповідно, забезпечуючи експресивність і прагматичну заданість щоденникового тексту, графічні стилістичні засоби можна вважати одним із продуктивних способів здійснення впливу на читача. Під *графічними засобами* прийнято розуміти сукупність способів зовнішньої організації тексту. Графічні засоби беруть участь в організації семантичної структури тексту, забезпечуючи його експресивність і прагматичну заданість [див.: 3, с. 61]. Завдяки їх використанню автор отримує додаткові можливості виокремлення найважливіших у комунікативному плані елементів, досягнення взаєморозуміння, яке і є необхідною умовою інтимізації. До графічних засобів, які надають діаристові можливості для посилення інтимізуючого ефекту окремих слів, словосполучень чи мікроконтекстів, зараховуємо:

– шрифтові виділення: *Хай ненавидять, а я буду жити* [Л., с. 31]; *я зразу ж сказав, що теперішнього стану характеризувати не можу* [Л., с. 112]; *В тій масі людей, ми з Андрієм Васьковичем були єдині діяпорці* [Г.-Ч., с. 78]; *Україні не потрібно імпорту діяпорних провідників* [Г.-Ч., с. 60]; *політична течія, проти якої Ви з таким запалом виступаєте, є течією найбільше непримиримою і найбільше небезпечною для більшовизму* [С., с. 143]; *випечіть геть звідтіть моє ім'я* [С., с. 150];

– підкреслення: *Ми, діяпора, не маємо ПРАВА* вказувати громадянсько-політичним діячам в Україні, що їм робити [Г.-Ч., с. 129];

– залучення тексту у лапки: *кілька енкаведистів почали шукати... якогось «диверсанта»* [Л., с. 18]; *Гратися в «політику» за океанами у вигідних фотелях – легко* [Г.-Ч., с. 60]; *А може, це просто московські злодійчуки рилися за якимсь «багацтвом»?* [Г.-Ч., с. 63]; *наші дівчата, беручи шлюб, нехтують традиційним українським вінком і напинають собі на голову чужий, зовсім не наш, «вельон» або «фату»* [В., с. 1284–71]; *Поезія якась «модерна», перекручена* [В., с. 1068–71]; *він [Григорій Олександрович] «розривається», весь заклопотаний* [С., с. 51]; *не здійснюється віщування чорних круків, що «гнилому заходіві» приходить кінець* [С., с. 48].

– стилістичну капіталізацію: *ХТО* подав йому такі інформації? [Г.-Ч., с. 133]; *біля батьківської хати, стояв заслонений синьожовтим прапором – ПЕРШИЙ в Україні пам'ятник Степанові Бандері* [Г.-Ч., с. 76]; *я була певною, що народ під час грудневого референдуму масово проголосує «ЗА» незалежність* [Г.-Ч., с. 177]; *Була я на церемонії ЄДИНОЮ*

представницею діаспори [Г.-Ч., с. 43]; Застрягла б в болотистих калюжах, які зуться «ДОРОГОЮ» [Г.-Ч., с. 39].

Графічний прийом капіталізації прямих звертань значно посилює інтимізуючий ефект висловлювання. Діаристи намагаються бути гіперввічливими зі своїми адресатами, додатково демонструючи їм свою повагу та приязне ставлення: *Вічна Тобі пам'ять, наш щирый Друзе!* [В., с. 1403-69]; *Любий Друзе! Спасибі за листа, що впав краплею роси в степу моєї самотності* [С., с. 150]; *Дорогий Пане Товаришу!* Ну, нарешті знайшли себе! [С., с. 254]; *Високошановний і дорогий Пане Редакторе!* [С., с. 152]; *Велике спасибі Тобі, вірний Друзе, за щире, добре Твоє серце, за Твій час* [Г.-Ч., с. 116] та ін. Зазначимо, що згадані прийоми графічної образності не мають самостійної інтимізуючої сили і лише проміналізують зазначену діаристом інформацію. Підсилюючи такі засоби інтимізації як риторичні питання, еліптичні речення, авторські коментарі та засоби суб'єктивної модальності й оцінки, вони додатково демонструють ставлення автора щоденника до конкретних людей, предметів, ситуацій чи явищ, ними номінованих.

До самостійних, повноцінних графічних засобів, які справедливо кваліфікують як дієві засоби інтимізації щоденникового дискурсу, учені зараховують *стилістичні прийоми графічної образності* [див.: 4, с. 95]. Графічна образність, за І. В. Арнольд – це «поділ тексту на абзаци або вірша на строфи, фігурна поезія» [2, с. 315]. Такий специфічний спосіб оформлення тексту привертає увагу читача до форми написання, сприяючи, проміналізації повідомлення. Таким чином, «форма стає значущою і, взаємодіючи зі значенням графічно виділеної лексичної одиниці, семантично ускладнює її» [4, с. 93]. Зазначений нетрадиційний спосіб оформлення інформації значною мірою сприяє інтимізації конкретного щоденникового запису чи тексту загалом, викликаючи враження присутності, залученості до світу діариста. Порівн.: *За останніх часів відбулись усі відомі випадки брутального порушення свободи слова управами певних таборів, а саме:*

1) заборона продажу часопису «Наше життя» в Таборі Вальгайм та інших;

2) заборона продажу часопису «Українські вісті» в таборі Зомме-Казерне (Авгсбург) та інших;

3) протизаконне, бо суперечне демократичному вирокові українського суду і пропозиції ЦПУЕ – захоплення редакції часопису «Наше життя» поліцією табору Зомме-Казерне за наказом тамтешньої таборової управи [С., с. 146];

Італа я з Києва з запевненням, що скоро вернуся:

• Раділа тим, що була свідком небуденної, історичної голодівки студентів...

• Студентська голодівка доказала, що Київ – це столиця, справжня столиця України. Кожний киянин бачив, що молодь бореться за права народу!

• Було багато причин радіти побаченням. Причин для печалі було теж чимало. Зокрема, коли згадаю відвідини сіл Чернігівщини.

• Переконалася й цим разом, що хоч Україна у великій матеріальній біді, то люди там жи-

вуть багатим духовним життям.

• *Ті, що працюють в напрямку визволення України, цілком віддані ідеям.*

• *Україна – найкраща країна в світі. В цьому не може бути навіть будь-якого сумніву. Я децю їздила по світі й знаю, про що говорю* [Г.-Ч., с. 97].

Орієнтуючись на читача, автор за допомогою графічної акцентуації намагається досягнути взаєморозуміння, що і є необхідною умовою інтимізації. Завдяки використанню графічних стилістичних засобів він отримує додаткові можливості виокремлення найважливіших у комунікативному плані елементів, що сприяє посиленню впливу на адресата і залежить не тільки від змісту, але й форми та організації тексту.

Зауважимо, що такий прийом графічної образності додатково актуалізується шрифтовими відхиленнями – зменшенням / збільшенням кеглю, авторським курсивом тощо: *Україно, Ти – мій біль, / Ти – життя, / Ти – мета. / Обнімаю я тебе, / Бо для мене Ти / СВЯТА* [Г.-Ч., с. 99]; *...вчителі в школах підсоветської Саксонії дістали доручення навчати німецьких дітей такої вечірньої «молитви»: «Händchen falten, / Auglein senken, / Eine minute an Stalin denken».* Так-то буває, хотіли німці бути рабовласниками, а стали самі рабами [В., с. 750-70].

Використання усіх зазначених паралінгвістичних засобів дозволяє збільшити кількість каналів сприйняття, якими інформація передається адресатові, а це, відповідно, сприяє ефективнішому її засвоєнню. Адресатові не лише надається додаткова інформація, а відбувається ефективніше його залучення до індивідуально-авторської картини світу, комунікативного простору, до системи авторського мислення та, відповідно, до системи тексту, який сприймається. Тому в письмовому тексті Л. А. Палійчук пропонує розрізняти *власне словесний текст* (графічно зафіксована мова, організована відповідно до граматичних правил) і *візуальний текст* (графічне виконання словесного тексту, що включає графічний поділ запису, використання різних гарнітур шрифту – зменшення кеглю, авторський курсив, наочний матеріал ілюстративного характеру тощо). Зауважимо, що цитати, подані для наочності, часто обрамлюються інтимізуючими авторськими коментарями, які дублюють ефект присутності, близькості читача до діариста та самих подій щоденникових записів. Порівн. використання у записах щоденника куплету пісні композитора Ігоря Шамо на слова поета Дмитра Луценка «Як тебе не любити, Києве мій!»:

«Грає море зелене, тихий, день догора.

Дорогими для мене стали схили Дніпра,

Де колишуться віти закоханих мрій...

Як тебе не любити, Києве мій!»

Так, стали дорогими до болю. Зрозуміла, як багато важили в моєму житті київські кручі, сам Київ. А зустрілася з ними зовсім недавно. Мені й не здавалося, що я будь-коли виїжджала з Києва. А прийдеться знов звідси їзати! [Г.-Ч., с. 84],

або: ми пригадали собі її «Карі очі», з яких напрошується такий мотив:

А туга за рідним не гасне, пече

Пливе чужиною ворожою –

генеральний мотив нашої долі, що її зуть планетою і якої не збагнеш розумом, бо це домена трансцендентного, позадосяжного [С., с. 353].

Епізодично простежуємо мікроконтексти, де авторський коментар у формі пояснення передає графічно оформленому прецедентному текстові, порівн.: *Мені дуже хочеться, саме його – Маланюка, з його розмахом жесту і чуттям мімози, наблизити до людей сходю. Він сам втілення Того поняття, апологет мужнього бачення суті:*

*«Мій крик, мій біль тужавий,
Випалюючи ржсу і гріх,
Ввійде у складники держави,
Як криця й камінь слів моїх»* [С., с. 166];

В моєму житті прийде́ться від тепер топтати три дороги: одну в Україну, другу в Австралію, а третю в Бельгію.

*«Три тополі на три сторони -
Три струни в моїм серці натужено,
Три шляхи у моєї весни -
Та не знаю, який мені судженої
Мерехтять в даліні три дороги,
У білому світі... У якому краю я шукатиму
ДОЛЮ СВОЮ?»* [Г.-Ч., с. 11].

Отже, у щоденниковому тексті графічні стилістичні засоби виконують ряд прагматичних функцій, які сприяють інтимізації оповіді. На початковому етапі рецепції графічно виділені ділянки тексту привертають увагу адресата незвичністю свого оформлення. У такий спосіб графіка сприяє виокремленню комунікативно важливих елементів, оскільки акцентує найважливіші елементи, які повинні бути помічені адресатом.

Для передачі додаткового прагматичного смислу автори щоденників часто використовують традиційні засоби експресивної пунктуації – знаки питання, знаки оклику та ін. Вони відображають, актуалізують різноманітні стилістичні прийоми, авторські коментарі, засоби суб'єктивної модальності й оцінки, або ж підсилюють такі засоби інтимізації як еліптичні речення, риторичні питання тощо, порівн.: *А працювати – ой, як важко!* [Л., с. 25]; *Коли б ти був зараз, коли б ти був з нами!* [Л., с. 7]; *Скільки пережито за останній місяць!* [Л., с. 7]; *А вишні вже майже одцвіли. Який жаль!* [Л., с. 50]; *Який там пишаний інтер'єр! Мармури, вазонки, килими. А які страви подаються!* [Г.-Ч., с. 29]; *А небо голубе, голубе. Одна краса!* [Г.-Ч., с. 32]; *Зайшла я хоч на хвилину до хат своїх двоєридних. А їх стільки!* [Г.-Ч., с. 140]; *Війна? Не війна? Що дали? Вернемось назад?... А чи не вернемось ніколи?* [С., с. 108]; *чи матимемо колись свій куток в цій країні?* [В., с. 500-69]; *Який я журналіст? Працюю тепер на залізниці, орудую кайлом і лопатою* [В., с. 1413-69]; *На долю свою не нарікаю. Чого нарікати?* [В., с. 758-70]; *А кінця того й не видно. Який він буде той кінець?!* [В., с. 626-69] та ін.

Для виділення комунікативно важливих елементів щоденника популярним і продуктивним засобом є три крапки. На думку Т. О. Анохіної, зазначений силенціальний знак вказує на емоційно-психологічний стан комуніканта, скорочує наративну дистанцію і сприяє інтимізації наративу [див.: 1, с. 9]. З допомогою трьох крапок автор привертає увагу уявного читача до виділеного мікроконтексту, приховує свою думку, не роз-

криваючи її повністю, передає схвильоване, емоційне мовлення за допомогою обірваних, незакінчених речень, порівн.: *Цілували, обнімали мене, дарували квіти...* [Г.-Ч., с. 134]; *Ой ти, смерічко й стара, стара смерекова хато... – залишили ви в моєму серці незгасимий вогонь почувань!* [Г.-Ч., с. 116]; *Цокотів будильник, він байдуже відкладав в безвість хвилини і неприємне якесь почуття...* [Г.-Ч., с. 133]; *У вікно місяць зазирає, зорі мерехтять, шум проїжджаючого трамваю заколисував до сну...* [Г.-Ч., с. 138].

Особливо часто функцію виділення комунікативно важливих елементів у тексті три крапки виконують в кінці еліптичного речення, як от: *Якби це говорив українець, я би це терпіла, а то чужинець... Я не витримала. Вибухнула* [Г.-Ч., с. 163]; *Стіни брудні, а лазничка... Нігде стати й помитися!* [Г.-Ч., с. 170]; *Та не цінне, але сам факт крадіжжі...* [Г.-Ч., с. 63]; *Там все просто, спокійно й прекрасно...* [Г.-Ч., с. 121]; *Це – не проста справа. Ой, не проста...* [Г.-Ч., с. 133]. У такий спосіб авторка щоденника «Україно, моя Україно» виконує відразу декілька важливих кроків задля інтимізації цієї ділянки тексту: створює ефект усного мовлення, привертає увагу читача до виділених еліптичних речень і спілкується з адресатом на рівні імплікатури.

Подібну інтимізуючу тональність, тональність егоцентризму, що забарвлює весь щоденниковий дискурс, моделюють за допомогою трьох крапок А. Любченко, У. Самчук, О. Воропай, омовлюючи таким чином власний настрій, фізичний чи емоційний стан тощо, порівн.: *Коли ж я позбудуся тих таборів?! Так хотілося б вже жити людськи...* [В., с. 495-69]; *Співали і плакали... Після співів почалися спогади про дім, про рідних і... знову сльози* [В., с. 496-69]; *Осінь і осінь... На землі і на небі. І також в душі* [С., с. 17]; *Тихо, холодно... Треба йти до ліжка і не можу зрушитись з місця* [С., с. 203]; *От я й запалив тоді першу цигарку...* [Л., с. 35]; *Важко мені, знесиленому хворобою, тягтися з речами через рейки, але нічого...* [Л., с. 56]; *Мене огортає неймовірна втома і... раптом якась цілковита дерев'яна байдужість до всього* [Л., с. 147].

Графічний прийом використання трьох крапок на початку абзацу впливає на процес інтерпретації, демонструючи читачеві перенесення акценту уваги. Така графічно позначена пауза у поєднанні із використанням теперішнього часу викликає в адресата враження синхронності комунікації, передає емоційний стан діариста та його реальність для читача: *...Ми починаємо потроху голувати* [Л., с. 9]; *...Вся ця «рідня», що оточує мене, вже просто сміється з мене* [Л., с. 32]; *...Що маю Вам писати про моє життя? Якби Ви нині прийшли до мене в лікарню, то застали б мене і все так, як півроку тому* [В., с. 753-69]; *...Може це останні будні... Може завтра, темне завтра рівнозначне з їх загибеллю* [В., с. 1173-71].

Висновки. Отже, графічні стилістичні засоби виконують у щоденниках низку прагматичних функцій, які сприяють інтимізації записів. Графічно виділені ділянки тексту привертають увагу читача незвичністю свого оформлення, сприяють виокремленню комунікативно важливих елементів, Експресивна пунктуація посилює дію тих засобів інтимізації, з якими вживається.

Перспективи подальшого дослідження вба-інтимізації різних типів дискурсу, зокрема що-чаємо в подальшому аналізі графічних засобів денникового.

Список умовних скорочень:

- В.** – Воропай О. Англія зблизька (Щоденник нового поселенця) / Олекса Воропай // Визвольний шлях. – Лондон: Українська Видавнича Спілка, 1969. – Кн. I-XII; 1970. – Кн. I-XII; 1971. – Кн. I-XII.
Г.-Ч. – Галабурда-Чигрин М. Україно, моя Україно... [Щоденник] / М. Галабурда-Чигрин. – К.: Видання автора Марічки Галабурди-Чигрин, 2000. – 184 с.
Л. – Любченко А. Щоденник. Книжка перша / Аркадій Любченко. – Торонто, Онтаріо: Вид-во «Нові дні», 1951. – 147 с.
С. – Самчук У. Планета Ді-Пі / Улас Самчук. – Вінніпег, Канада: Вид-во т-ва «Волинь», 1979. – 355 с.

Список літератури:

1. Анохіна Т. О. Невербальні та вербальні засоби екстеріоризації силенціального ефекту в англomовному художньому дискурсі: автореф. дис. ... канд. філол. наук / Т. О. Анохіна. – Київ, 2006. – 18 с.
2. Арнольд И. В. Семантика, стилистика, интертекстуальность / Арнольд И. В. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 444 с.
3. Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К.: Вища школа, 1991. – 272 с.
4. Палійчук А. Л. Наративний код інтимізації (на матеріалі англomовного художнього дискурсу): дис. ... канд. філол. наук / А. Л. Палійчук. – Харків, 2011. – 253 с.
5. Сирко І. М. Категорія інтимізації: традиційні й новітні аспекти інтерпретації / І. М. Сирко // Молодий вчений. – 2017. – № 4.3(44.3). – С. 233-236.

Сирко І.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ГРАФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИНТИМИЗАЦИИ ДНЕВНИКОВОГО ТЕКСТА

Аннотация

В статье репрезентировано понимание *интимизации* как категориального коммуникативного признака языка. Предложен анализ средств графического оформления текста сквозь призму интимизации дневниковых записей. Продемонстрировано, как использование графических средств в дневниках способствует реализации коммуникативной тактики присутствия / вовлечения читателя на дискурсивном уровне.

Ключевые слова: интимизация, дневник, дискурс, текст, графические средства.

Syrko I.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

GRAPHICAL MEANS OF THE DIARY TEXT INTIMIZATION

Summary

The article represents the understanding of *intimization* as a categorial communicative feature of the language. It deals with the analysis of means of graphical figuration of the text through the prism of diary notes intimization. It has been demonstrated how the use of different graphical means in the diaries contributes to realization of the communicative tactics of the presence/involvement of the reader on the discourse level.

Keywords: intimization, diary, discourse, text, graphical means.

УДК 821.161.2

САКРАЛІЗАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНО-СОЦІАЛЬНИХ АСПЕКТІВ БУТТЯ В РОМАНІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ «АПОСТОЛ ЧЕРНІ»

Сікора Л.Т.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті на основі аналізу роману О. Кобилянської «Апостол черні» прослідковано сакралізацію любовної тематики, що дає можливість виявити авторські особливості підходу до створення художніх образів. Поряд з любовною тематикою аналізуються інші проблеми, які піднімаються авторкою в даному літературному тексті.

Ключові слова: сакральне, апостол, феміністичні дослідження, любов, сім'я, сімейні цінності.

Постановка проблеми. Дана розвідка присвячена досить специфічним аспектам феміністичної проблематики у художньому творі, що зумовлює актуальність даного дослідження. Йдеться про те, що у феміністичній літературі початку ХХ століття ми стикаємося із намаганням письменників (у нашому випадку письменниць) сакралізувати певні моменти ідейно-художнього світу творів. Зауважимо, що у різних авторів сакралізуються різні сторони життя персонажів, суспільної ідеології чи моральної проблематики. Під сакралізацією, у даному випадку, розуміємо надання архіважливого статусу тим чи іншим ідеям у загальній архітектоніці художнього твору.

У цій статті ми розглянемо питання про сакралізацію національно-соціальних аспектів буття у романі О. Кобилянської «Апостол черні», який став **об'єктом дослідження**. Зазначимо, що цілий ряд дослідників, з якими ми погоджуємося, називають цей твір романом (В. Жила, І. Демченко, М. Рудницький, С. Кирилюк). Основною **метою дослідження** є інтерпретація діалектичного зв'язку феміністичної проблематики із проблемою соціального *sacrum* у романі «Апостол черні».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиріччя феміністичні дослідження в Україні набули особливої актуальності, що позначилось як у спробах теоретичного осмислення феміністичних підходів до аналізу та інтерпретації літературних творів, так і в інтерпретаціях конкретних літературних текстів. Очевидно, що найбільш багатим матеріалом для феміністичної інтерпретації є творчість українських письменниць кінця ХІХ – початку ХХ ст. Наталі Кобринської, Олени Пчілки, Лесі Українки, Ольги Кобилянської. Це пояснюється двома причинами. З одного боку, творчість цих авторок хронологічно співпадає з часом зародження та утвердження фемінізму як потужної суспільно-інтелектуальної течії у Європі початку ХХ ст. З другого боку, зазначені авторки самі частково були теоретиками феміністичних ідей в Україні [див. докладніше 8].

Своєрідним підсумком щодо досліджень феміністичної проблематики в українському літературознавстві є книжка Соломії Павличко «Фемінізм», де вперше зібрано статті, дослідження та інтерв'ю авторки, в яких увиразнилась феміністична проблематика. Книжка С. Павличко одночасно містить і своєрідну перспективу для подальших феміністичних студій в Україні. До-

слідниця навіть у назвах своїх розвідок задає тон і провокує проблематику для майбутніх науковців: «Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа?», «Чи можливий в Україні фемінізм?». Загальний висновок С. Павличко щодо фемінізму досить сумний: «Фемінізму як явища або зрілої інтелектуальної течії в Україні не існує ні в суспільному, ні в культурному житті, ні тим більше в науковому аналізі. Фемінізм – феномен «іншої» західної цивілізації, і хоча в Україні в останні десятиліття минулого віку зародилася потужна феміністична традиція (представлена передовсім Наталею Кобринською, Оленою Пчілкою, Ольгою Кобилянською, Іваном Франком, Михайлом Павличком і частково Михайлом Драгомановим), її витоки також ішли з Заходу – від соціалістичних ідей, насамперед відомих праць Фрідріха Енгельса, трактату «Поневолення жінок» Джона Стюарта Міла, п'єс Генріка Ібсена і т. д.» [5, с. 29].

Правда, за останні десятиліття в Україні появилось ще декілька феміністичних досліджень – «Гендер для всіх» (2017) Т. Марценюк, антологія «Образ. Тіло. Порядок» (2014) «Femina Melancholika: Стать і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської» (2002) Т. Гундорової, «Потетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації» (1999) та «Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму» (2003) В. Агеевої, було видано два незалежні культурологічні часописи «І»: «Гендерні студії» (17/2000) та «Гендер. Феміністичність – Гендер. Маскулінність» (27/2003), збірник статей «Гендер і культура» (2001), «Жінка в традиційній українській культурі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» (2008) О. Кісь. Ці дослідження дозволяють частки скорегувати категоричне твердження С. Павличко про те, що фемінізму як явища в Україні не існує.

Зауважимо відразу, що основна відмінність між феміністичними студіями в Україні й аналогічними літературознавчими розвідками західних дослідників літератури полягає у тому, що українські феміністичні дослідження поки що присвячені переважно аналітичним аспектам проблеми, широкому теоретичному осмисленню фемінізму як явища. Західні феміністичні студії навпаки пропонують вже дуже детальні й конкретні інтерпретації окремо взятих текстів із залученням найрізноманітнішого культурологічного матеріалу (архівів, листів, старих газет та журналів). За окремими винятками, до яких

належать, передовсім, інтерпретації творчості Лесі Українки та Ольги Кобилянської, українські феміністичні студії скеровані в ширину проблематики, а не в глибину тексту.

Виклад основного матеріалу. Роман Ольги Кобилянської сьогодні ще не можна назвати дослідженим твором, хоча ми маємо цілий ряд розвідок і публікацій, де розглядається проблематика цього твору [див. 1, 2].

«Остання дитина батька, народжена на порозі старості, найдорожча йому», – писав Михайло Рудницький [7, с. 176], інтерпретуючи останній твір Ольги Кобилянської «Апостол черні» (1922), який перейшов довгі митарства, перш ніж побачив світ. Вперше роман було надруковано в двох книгах 1926 р. в празькому журналі «Нова Україна», а 1936 р. він появився окремим виданням у Львові. Це масштабний твір, в якому письменниця підносить до сакральних вершин такі життєві засади як любов до батьківщини, свого народу, його традицій і культури, взаємовідносини між батьками і дітьми, важливість любові в українській родині, ідеал подружньої гармонії, виявляє важливість ролі релігійності та непорушних законів морального життя. Найчастіше дослідники звертають увагу на висвітлення таких проблем твору як роль християнських ідей та релігійності [В. Жила «Роля християнських ідей»], національне буття [В. Косик «Елементи національного буття в творах Ольги Кобилянської»], виховання дітей в родині, самовстановлення особистості українця, жіноча емансипація [І. Демченко «Особливості поетики Ольги Кобилянської»].

Для феміністичної проблематики О. Кобилянської «Апостол черні» є досить своєрідним текстом. По-перше, через те, що у центрі авторської уваги є чоловічий персонаж, метафоричним іменем якого і названо твір – «Апостол черні». Письменниця так інтерпретує назву твору: «[...] скажіть одверто, як мені вам віддячитися за вашу лицарську послугу, завдяки якій ми з донькою вийшли щасливо? Скажіть, якою пам'яткою не погордили б ви від простого скромного сільського «апостола черні»?» [3, с. 16]. «Пішов би з дому, – говорив батько, – осів би де апостолом черні без турбот і клопотів для батька і матері...» [3, с. 21]. «Апостол черні мусить бути і творчим духом моралі, серця та ума» [3 с. 28]. «[...] стан справдішнього апостола «черні» нелегкий» [3, с. 48]. «Апостоле черні! Тебе кличуть мужики. Дитину понесли до хреста» [3, с. 146]. По-друге, центральна ідея твору не є суто феміністична: рівноправність, можливість жінки реалізувати себе у суспільному житті. Вся система ідейно-художнього змісту «Апостола черні» підпорядкована соціальній проблематиці, тут сакралізуються національні проблеми суспільного буття українців.

Цікаво відмітити, що навіть проблема кохання у тексті «Апостола черні» теж підпорядкована загальній соціальній проблематиці твору. Звичайно, кохання є святим почуттям, але над ним стоїть апостольське служіння народів.

Спробуємо розглянути це докладніше.

Любов в творах Ольги Кобилянської має різні відтінки. Це любов до своєї батьківщини, її народу, культури і мови, материнська любов і, нарешті, любов чоловіка і жінки. Можна визначити три основні напрямки, в яких авторка розглядає

кохання чоловіка та жінки. Перш за все, це «спалах пристрасті, збудженої інстинктом, «природою», «біологією» людини; проте близькість ця – короткочасна, миттєва, хоча й екстазно-чарівна, фантастична. Після природного «злиття» пара розлучається назавжди, бо вони абсолютно різні духовно» [6, с. 23]. Критичного забарвлення набувають сцени любові і шлюбу міщан, які О. Кобилянська виділяє у другий напрямок. За солодкавістю, пестощами та любощами криється тупий егоїзм, користь, власні «кишенькові» та «шлункові» інтереси. І, нарешті, кохання «вищих людей», яке ґрунтується на спорідненості просвіتلених «обожнених» душ і, яке, в Кобилянської, не зливало двох в єдине, а збагачувало кожного індивіда [6, с. 23].

Героїні «Апостола черні» вже не ті кволі і немічні істоти, позбавлені власної думки, прагнень і бажань. Це досить добре сформовані емансипантки з жадобою до знань і нових звершень, бо Україна «потребує іншого як досі чоловіка, іншу жінку» [3, с. 10].

Ева, наречена Юліана Цезаревича (головного героя повісті О. Кобилянської «Апостол черні»), дівчина сильної волі і відваги, дочка нової доби, всіляко підтримує ідеї емансипації та рівноправності жінки. Їй дивно і страшно, що жінка позбавлена права говорити відверто, як це роблять чоловіки, що вона має підкорятися якимось законам традиційних форм. Ева також хоче знати думку Юліана з цього приводу: «Скажіть мені одверто, якої ви думки про емансипацію жінок, а радше про рівноправність. Мені йде про вшанування жінки, коли вона переступить межі до теперішнього виховання і поступає свobodно, рішаючи, наприклад, про своє особисте щастя» [3, с. 135]. На що Юліан їй відповідає: «Моя одверта думка про «рівноправність»? Мужчина – мужчиною, а жінка – жінкою. Коли хто свobodний внішню і зовнішню, тоді поступає відповідно до свого «я». [...] Нехай жінки студіюють, нехай працюють, лиш так зв. «домове вогнище» нехай не нищать, не замінюють його на ресторани та місця розваги» [3, с. 136-137]. Підбадьорена почутим, Ева першою зважується на слова кохання, що не було звичним, а їй навіть засуджувалося, в тогочасному суспільстві: «Я люблю... – І сказавши це, ніби віддала весь скарб всю покору своєї дівочої непорочної душі... [...] Я загубила свою душу за тобою, не маю ні вдень, ні вночі супокую» [3, с. 137-138].

Зустріч і знайомство Юліана Цезаревича з Евою відбулося за незвичних обставин. Одного дня, коли хлопцеві було сімнадцять років, він зумів приборкати сполоханих коней, запряжених у сильно навантажену фіру, на якій сидів покутівський священик о. Захарій з молоденькою донечкою. Рятуючи життя отця і його дочки, юнак ледве не загинув під копитами сполоханих коней. З тих пір зав'язалася дружба між Юліаном та Евою, яка згодом переростає у взаємну симпатію.

Юліан – людина високої моральності, духовної краси й людяності прагне знайти ту єдину половинку, яка б вірно і щиро його любила, була близькою йому по духу. Почувши слова кохання з вуст Еви, він довго не міг повірити сказаному нею. Будучи мовчазним і суворим за вдачею, Юліан не наважувався першим зізнатися в своїх

почуттях, хоча його серце «товклося тайком вже раніше» не менше Євиного. Дівчина всіяко намагається довести щирість своїх почуттів і свою відданість:

– Я твоя рабиня, Юліяне.
– Я не хочу рабині, Я не люблю рабства.
– То якою хочеш мене мати?
– Освітеною жінкою, українкою. Я не султан.
– [...] А рабині з серцем щирої любови не хочеш?

– Не хочу, досить ми вже і так від віків рабами. Час нам стати свободними і свідомими [3, с. 141].

Такою Юліян бачить свою майбутню дружину – вільною від споконвічного поневолення і свідомою своєї земної ролі. Але засуджуючи рабство і покору, сам Цезаревич зважується на велику жертвовність за ради коханої – він відмовляється від своєї мрії вступити на філологію, а вирішує обрати богослов'я і тим самим радикально змінити своє світобачення: «Я переберу на себе ваш смуток, отче!» – говорить Юліян в розмові з Євиним батьком, священиком. – «Я молодий, і мій жереб упав... Я вступлю на богослов'я» [3, с. 148]. Про свій намір змінити фах, Юліян підтверджує в розмові з батьком, який тільки колись і мріяв бачити свого єдиного сина священиком: «Я вступаю на богослов'я без фальшу в душі, щоб міг із чистим сумлінням людям в очі дивитись. У душі віднайду супокій і рівновагу щойно тоді, коли візьму тягар на себе... Я їду, тату, як покутник на богослов'я. Це моя тайна. Але не перед вами...» [3, с. 156].

Рішення нареченого кардинально змінити своє життя і погляди майбутнього філолога на фах «апостола черні» сильно дивують і вражають Еву: «Юліяне! – кликнула Ева і сплеснула в долоні. – Богословом? Ти – богословом? Відколи це? Я ніколи не чула з твоїх уст, щоб ти хотів коли бути священиком. Я уявляла собі тебе не інакше як ученим, професором, урядовцем, військовим, усім іншим, але ніколи попом. Ні, ніколи попом!» [3, с. 151].

Не розуміючи коханого, Ева, тим не менше, не відмовляється від власної мрії студіювати медицину в Швейцарії. На закиди Юліяна, що «місце жінки при боці її чоловіка», що роль і обов'язки нареченої богослова не сумісні зі студіями, Ева рішуче виказує своє небажання слідувати старим, віджилим постулатам: «То будь ним, як хочеш, будь чий хочеш, але я піду на медицину! – сказала, вражена, і очі її запаліли раптовим гнівом» [3, с. 152].

Бачачи рішучість дівчини і її прагнення до знань, Юліян погоджується відпустити Еву до Швейцарії:

– Нащо ви дали цей дозвіл? Чи це тепер потрібне?

– Може, й потрібне, отче. Тяжко відмовити, Та хто годе у будучину заглянути, Знання і фахова наука ніколи не можуть пошкодити жінці. [...] Я думаю, що нам обом не вийде з того лиха. Хто не ризкує, той не виграє [3, с. 153].

Але чужина хоча й розвинула здібності Єви, то радикально змінила її погляди запальної патріотки-націоналістки та ставлення до українців:

– Українців не було там?

– Ох, українців! – була її відповідь знеохочу, – Тих можна на пальцях почислити, Вони

ж убогі, куди їм за кордон виїжджати, та ще у Швейцарію [3, с. 164].

З часом змінюються і її погляди на кохання. Запізнавшись на студіях з молоддю відмінною від Юліяна, її вже не влаштовує роль майбутньої попаді і вона вирішує розірвати заручини: «...я з Юліаном Цезаревичем не звінчаюся, Він уже не той, що був колись, Це змінилося через те, що вступив на богослов'я, а цей стан мені не симпатичний... в моєму серці зачинилося місце для нього. Мій побут у культурнім світі, наука, мій теперішній світогляд, ціле моє єство бунтується проти того життя, в яке він поволік би мене з собою. Я вже не «покутівська» Ева. Та щезла, як моя колишня любов до нього, що пірвала мене з початку нашого знайомства до шалу і кинула мужчині до ніг» [3, с. 205].

Глибоко вражений зрадою нареченої, Юліян, однак, вирішує закінчити богослов'я, але не висвячуватися. Далі на нього чекає військо, бо тепер йому потрібен меч, «апостол черні» стає «апостолом меча».

Час і сила волі поволі гоїли рани молодого військового, а доля згодом винагороджує його за відданість і жертвовність в коханні. Юліян запізнається з молодого вдовою Дорою Вальде, подругою його сестри Зоні. Трагічний випадок забрав життя Дориного чоловіка Егона в день весілля. Порівнюючи колишню свою наречену Еву з Дорою Вальде, Юліян зазначає, що хоча вони обидві з роду Альбінських, але цілком різні за вдачею і характером. Дев'ятнадцятирічна Дора вже не була дитиною, а жінкою зі сформованими поглядами на життя, політику, кохання і роль жінки, «одна з тих жінок, що можуть і самі стояти»: «Цікава і мила жінка, напівдитина, а така поважна» [3, с. 213].

Незвична сила манила Юліяна до Дори, він відчував її сильний характер і якусь невимовну силу, яка тягнула його до неї. Але на шляху їхнього щастя стає дідо Дори, Альфонс Альбінський, який люто ненавидів рід Цезаревичів.

Колись давно дідо Юліяна програв значну суму грошей управителю Альбінському і через те вчинив самогубство, посиротивши дітей. Прабаба Юліяна, сильна і вольова жінка, залишає свого внука Максима на виховання в родині управителя, щоб він, тим самим, сплатив свій «довг супроти осиротілих дітей» [3, с. 107]. Нікуди діватись, Альфонс Альбінський залишає дитину, але доручає його виховання своїй дружині, лагідній жінці за вдачею: «Тут маєш нащадка твого народу, українця героя, що поляг на полі слабосилля через гру в карти. Йому на ім'я Максиміліан Цезаревич. Дбай про це плем'я в цій цінній одиниці, щоб воно не згасло. Може, який його дальший нащадок повстане колись із прапором його національності проти мого народу, тож ти будеш мати заслугу перед твоєю нацією. Ти ж українка» [3, с. 108].

Але за кілька днів помирає пані Альбінська, народивши мертвого сина. Перед смертю вона бере слово від Ольги Альбінської, убогої родички управителя, що вона візьме на себе обов'язки виховання дітей. Тета Оля (так кликали Ольгу Альбінську в родині) стала ангелом-хоронителем для осиротілих дітей, а згодом і для Дори Вальде, яка, після нещасного випадку, переїха-

ла жити до свого діда. Вона добре розуміє Дору, коли та звиряється їй у своїх почуттях до Юліана, бо сама свого часу була безнадійно закохана в його діда, але застерігає молоду жінку про перешкоди. Головною проблемою стає згода діда на заручини і весілля. У своїй розмові з Юліаном, коли той прийшов просити руки Дори, Альфонс Альбінський вимагає «поважного» доказу любові до своєї внучки і вимагає надто високої ціни за неї: «...дайте лише заяву перед вінчанням, що зрікається своєї народності, перемінюєте ваше ім'я на моє і що ваші нащадки будуть його носити» [3, с. 234].

Цезаревичі ніколи не були зрадниками і Юліан не може погодитися на умови старого Альбінського. Він вважає за краще для себе і Дори виїхати до Америки, щоб заробити грошей на покриття своїх боргів і просить свою кохану забути його. Молода жінка не мириться з цим рішенням і знову благає діда дати згоду на їхнє з Юліаном щастя. На закиди діда про відмову Цезаревича довести свою відданість і кохання, зрікаючись своєї народності, Дора говорить, що не змогла б вийти заміж за зрадника, а коли дідо не змінить своєї думки, то колись буде за це відповідати.

Дві години пізніше Дору знайшли пораненою в кімнаті під картиною св. Юрія. Вона залишає два листи – один до свого нареченого, другий до діда, в якому вона звинувачує його, що «він своєю вічною опозицією присилював її попроситись із світом» [3, с. 240]. Лише трагічний випадок змушує Альбінського змінити своє рішення і дати дозвіл на одруження внучки з ворогом свого народу. Він також просить вибачення за

свою впертість та егоїзм у внучки і благословляє її на спільне життя з Юліаном.

Отримавши згоду і благословення, Дора і Юліан засновують свою власну родину, створюють на основі вірного кохання і щирості почуттів, подружній гармонії, релігійності і на непорушних законах морального життя, які не йдуть в розріз з любов'ю до рідного краю:

– А Україна?

– Вона є. І як ми самі її не запропастимо, то сповняться слова старого Гердера, що пророчив нам роллю нової Греції, завдяки гарному підсонню, веселій вдачі, музиці та родючій землі [3, с. 243].

Як бачимо, проблематика кохання у романі Ольги Кобилянської повністю підпорядкована соціальній проблематиці. Очевидно, в цьому зв'язку, слід особливу увагу звернути на символічну згадку у тексті твору імені Гердера і його пророцтва щодо майбутнього України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Звичайно, поданий нами матеріал не вичерпує твору Ольги Кобилянської. Як феміністична проблематика, так і питання соціально-політичної незалежності України втілені авторкою і на інших рівнях художньої цілісності твору (крім кохання). Це, перш за все, символіка власних імен у творі (згадаймо, хоча б імена центральних персонажів – Ева, Юліан Цезаревич); це і релігійна проблематика роману (священик, як і перші учні Ісуса Христа у часи зародження християнства, повинен бути апостолом); це, нарешті, і проблема батьків і дітей, особливо в аспекті виховання молодого покоління. Але уся зазначена проблематика вимагає спеціального дослідження.

Список літератури:

1. Демченко І. Особливості поетики Ольги Кобилянської: Монографія / І. Демченко. – К.: Твім інтер, 2001. – 208 с.
2. Збірник на пошану Ольги Кобилянської (1863-1942) / За ред. О. Кисілевської -Ткач. – Український Вільний Університет. – Т. 14. – Мюнхен, 1991. – 207 с.
3. Кобилянська О. Ю. Апостол черні: Повість. – Львів. – 1994. – 243 с.
4. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. – 1999. – 447 с.
5. Павличко С. Фемінізм / Передм. Віри Агеєвої. – К. – 2002. – 322 с.
6. Пригодій С. М. Продовжуючи прадавню українську традицію «серця». Неоромантичні твори О. Кобилянської в контексті духовних явищ Європи // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. – № 5. – С. 21-24.
7. Рудницький М. Ольга Кобилянська // «Вітчизна». – 1962. – № 3. – С. 5-19.
8. Сікора Л. Теорія і практика фемінізму у європейській літературі на початку ХХ ст. / Л. Сікорв // Античність – Сучасність (питання філології). – Вип. 2. – Донецьк. – 2001. – С. 17-21.
9. Сікора Л. Феміністичні аспекти творчості Лесі Українки у світлі сучасних досліджень / Л. Сікора // Творчість Лесі Українки у вимірах порівняльного літературознавства. – Дрогобич. – 2001. – С. 64-77.
10. Сікора Л. Проблема *sacrum* и ее феминистские аспекты у Вячеслава Иванова / Л. Сікора // Наукові записки ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: «Літературознавство». – Вип. 1(28). – Харків. – 2001. – С. 205-212.
11. Сікора Л. Феминистское *sacrum* Вячеслава Иванова / Л. Сікора // *Duchowość i sacrum w literaturze emigracyjnej Słowian Wschodnich*. – Lublin. – 2002. – С. 125-132.

Сикора Л.Т.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

**САКРАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-СОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ БЫТИЯ
В РОМАНЕ ОЛЬГИ КОБЫЛЯНСКОЙ «АПОСТОЛ ЧЕРНИ»****Аннотация**

В статье на основе анализа романа О. Кобылянской «Апостол Черни» прослежена сакрализация любовной тематики, что позволяет определить авторские особенности подхода к созданию художественных образов. Наряду с любовной тематикой анализируются другие проблемы, которые поднимаются автором в данном литературном тексте.

Ключевые слова: сакральное, апостол, феминистские исследования, любовь, семья, семейные ценности.

Sikora L.T.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**SACRALIZATION OF NATIONAL-SOCIAL ASPECTS OF EXISTENCE
IN THE NOVEL «THE APOSTLE OF THE MASSES» BY O. KOBYLIANS'KA****Summary**

The article is devoted to sacralization of love-theme on the basis of the analysis of Olha Kobylians'ka's novel «The Apostle of the Masses» which makes it possible to identify the author's peculiarities in the approach to the creation of artistic images. Love-theme is analyzed together with other problems raised by the author in the given literary text.

Keywords: sacrum, apostle, feminist studies, love, family, family values.

УДК 81'351:003.344

ПОХОДЖЕННЯ ЛАТИНСЬКОГО АЛФАВІТУ**Соболь Л.І., Кравців М.М.**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто питання про походження латиниці. Простежено процес запозичення, зокрема грецьких літер у латинський алфавіт. Закцентовано увагу на процесі з'яви фінікійських літер у грецькій системі письма. Зауважено, що з огляду на діакронію літери також мають внутрішню форму та виражають відповідні культурні концепти.

Ключові слова: латиниця, запозичення, система письма, діакронія, внутрішня форма, культурні концепти.

Постановка проблеми. Актуальність дослідницького напрямку зумовлена тим, що графеми англійської мови недостатньо розглянуто з огляду на сучасну поліфункціональну парадигму лінгвістичних знань. Специфіка функціонування літер латиниці в сьогоденному мовному просторі потребує нового підходу до їх осмислення. Нагадаємо, що латиниця неодноразово привертала увагу лінгвістів, українських та російських зокрема. В Україні навіть були спроби перейти з кирилиці на латиницю. Так, Й. Лозинський уважав, що «для слов'янських народів було би ліпше прийняти одну азбуку, а власне латинську, яка ввела би їх безпосередньо в круг європейських культурних народів і влещила би тим народам знайомитися з письменством всіх слов'янських племен» [8, с. 289].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему походження латинського письма частково вивчали такі мовознавці, як І. Трон-

ський [11], В. Істрин [6], В. Ліндсей [9], В. Дірінгер [5] та ін.

Мета цієї наукової розвідки простежити процес запозичення грецьких літер у латиницю як наслідок міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що латинський алфавіт, яким послуговуються у всіх частинах світу, був створений, як і кирилиця, на основі алфавіту грецького. Їх подібність очевидна: збігається написання багатьох сучасних прописних букв, хоча звукові значення можуть і відрізнятися – А, В, С, Е, Н, К, М, О, Р, Т, Х [7, с. 127].

Отже, латиницю вважають однією з найдавніших систем письма, якою користувалися ще давні римляни. Вона лягла в основу письма більшості народів Західної Європи. Її назва бере початок від племені латинів. Латиниця – відгалуження етрусського алфавіту, що, відповідно, походить від грецького письма. Найдавніший напис лати-

ницею виявлено на золотій застібці з м. Пренесте (VI – V ст. до н. е.). Після IV ст. до н. е. напрям письма був тільки зліва направо, а до цього часу – справа наліво, пізніше – перший рядок тексту читався справа наліво, а другий – зліва направо, і так до кінця тексту (т. з. бустрофедон). Спочатку користувалися маюскульним письмом, тобто вживалися лише великі літери, а з VIII ст. – великі й малі (мінускульне письмо). Форма літер усталилася в I – V ст. Латинця стала основою багатьох мов Європи, зокрема, романських, германських, західнослов'янських, окремих південнослов'янських, фінно-угорських, низки мов Африки, Америки, Азії. До речі, значна частина писемної спадщини України створена саме латинцею (латинською та польською мовами) [12, с. 269].

Проте, щоб краще зрозуміти процес з'яви букв сучасного англійського алфавіту та з'ясувати давні назви літер, простежимо походження назв сучасних протобукв та шлях їх трансформації з алфавіту фінікійського до латинського.

Причину з'яви першої послідовної букво-звукової системи слід шукати саме в історії. Нагадаємо, що букво-звукова система з'явилася в перших століттях I тис. до н. е. Творцями першого алфавіту вважають фінікійців, які прагнули зміцнити міжнародні, передусім торгові зв'язки, посилити культурні контакти. Важливим внеском фінікійців у становлення і розвиток писемності, культури й науки про мову зокрема, було те, що вони вперше в історії людства створили письмо на основі звукового принципу.

У мовознавстві традиційно існує думка, що деякі народи запозичували букво-звукове письмо, дещо змінювали його алфавітний склад, пристосовуючи до своєї звукової системи, наприклад, грецьке письмо сформувалося на основі фінікійського, а латинський алфавіт, як і всі інші європейські писемності, на основі грецького. Отже, сучасний англійський алфавіт є утворенням кількох кроків запозичення: він пройшов шлях від фінікійців до греків, а далі через відповідні історичні мовні зміни до сучасності.

Важливо нагадати, що кожна буква фінікійського алфавіту мала внутрішню форму, відповідну номінацію, тобто мала назву. Ці номінації базувалися на акрофонічному принципі, тобто звукове вираження букви завжди відповідало першому звуку в її назві. Цю властивість з лінгвістичної точки зору вперше пояснив Джон Еванс 1875 р. Його погляди швидко знайшли прихильників (Л. Готьє, В. Струве та ін.). Для сучасної мовознавчої науки важливо знати специфіку номінації протобукв фінікійського алфавіту та пам'ятати про зміни, що відбулися в системі грецького і слов'янського алфавітів для розуміння чинного поступу, що простежуємо у функціонуванні літер, з'яву в них прагматичного значення, тобто ретроспекція потрібна для перспекції, оскільки в сучасному мовленні простежуємо актуалізацію використання літер у різних сферах, для покращення комунікації, економії мовних засобів, вироблення певних стандартів і под.

Проте греки значно перебудували письмо, запозичивши фінікійське. Найбільша зміна, що мала величезний вплив на подальшу історію письма, полягала в тому, що в грецькому письмі

з'явилися особливі букви для позначення голосних звуків. Перехід греків від консонантного до локалізованого письма був зумовлений тим, що кореневі основи грецьких слів (на відміну від фінікійських) складалися як і з приголосних, так і з голосних звуків; багато грецьких слів відрізнялися тільки голосними і при консонантному письмі писались би однаково [10, с. 45].

Виникнення в греків особливих знаків для голосних було зумовлено двома сприятливими обставинами. По-перше тим, що складове письмо незручне для грецької мови з її складовим різноманіттям і з наявністю суміжних і кінцевих приголосних. По-друге, у фінікійському алфавіті були букви (waw, jod, alef, ain, he, hêt), що слугували для передачі відсутніх у грецькій мові напівголосних і гортанних звуків фінікійської мови. У процесі читання фінікійських текстів греки ці букви, очевидно, вимовляли як близькі до них голосні грецької мови. Надалі така вимова закріпилася за цими буквами і при написанні текстів грецькою мовою [6, с. 237].

Так, фінікійська буква waw, що існувала для передачі семітського напівголосного [w], була використана греками для позначення наближеного до нього [u], надалі [y] (грецька буква «іпси-лон»); фінікійську букву jod, що слугувала для напівголосного [j], почали застосовувати для позначення близького до нього голосного i (грецька «іота»); буква 'alef, що існувала для передачі семітського гортанного звука ['], вживалася для позначення голосного [a] (грецька «альфа»); буква ain, що слугувала для гортанного дзвінкого звука [ʔ], була використана для позначення короткого [o] («омікрон»); букву he, що передавала гортанний придиховий слабкий [h], застосовували для передачі короткого [e] («епсилон»); буква hêt, призначена для гортанного придихового сильного [h], вживали для позначення довгого [e] (грецька «ета»). Можливо, використання фінікійських 'alef, ain, he, hêt для голосних звуків [a], [o], короткого [i] і довгого [e] відбулось на основі аксофонічного принципу, оскільки для греків назви цих букв звучали як alef (без початкового [']), ain (без початкового [ʔ]), èt (без початкового h), e (без початкового h). Не мав аналогічної букви у фінікійському письмі тільки грецький голосний [o] – «омега»; в древніх грецьких написах ця буква була відсутня і з'явилася пізніше як графічна зміна «омікрона».

Поряд із уведенням букв для позначення голосних був змінений греками відповідно до особливого складу грецької мови і склад приголосних літер, а саме: 1) дві фінікійські приголосні букви zade і kof у класичний грецький алфавіт не ввійшли; щоправда, в давньому грецькому письмі застосовували букви «сампі» і «коппа», близькі до zade і kof, але згодом вони вийшли із ужитку; 2) декілька фінікійських приголосних букв (zajin, sameh, sin, têt) змінили в грецькому письмі свою вимову; 3) три грецькі приголосні букви («фі», «хі», «псі») не мали аналогічних букв у фінікійському алфавіті (в давньогрецьких написах ці приголосні букви відсутні) [6, с. 238].

Ⲁ бик – aleph – Α (альфа) в грецькому; Α – в латинському;

Ⲃ дім – beth = /b/ – Β (бета) в грецькому; Β – в латинському;

Г верблюд – gimel = /g/ – Г (гама) в грецькому; Г – в етруській мові не існував звук [g], тому буква С, похідна від *gimel* використовувалася для запису звука [k] (отже, звук [k] записувався однією з трьох букв залежно від наступного голосного: К перед [a], С перед [e] і [i], Q перед [u]). У латинському алфавіті буква С використовувалася для запису як звука [g], так і [k]. У середині III ст. до н. е. для розрізнення запису цих звуків вводять букву G, отриману шляхом модифікації С, закріпивши її за [g];

Δ двері – daleth = /d/ – Δ (дельта) в грецькому; D – в латинському;

Ε видих, молитва, вікно hé = /h/ – Ε (епсilon) в грецькому; E – в латинському;

Υ цвях, гачок – waw = /w/. У грецькій мові зник звук [w], тому перший прямий потомок літери «вав» – F (дигама) зникає з алфавіту. Другий потомок «вав» – Y (іпсилон) використовується для звука [u]; пізніше [u] перейшов в [y] (аналогічний німецькому [ü]), а ще пізніше в [i]; у цей же час диграф OY (спочатку дифтонг [ou]) став означати звук [u]. В етруському та ранньому латинському алфавіті, де співіснували F і Y, Y скорочується до V для того, щоб їх не плутати; для запису звука [f] використовують комбінацію FH, скорочена згодом до F (F [w] злився з V [u]). У середині I ст. до н. е. для передачі звука [y] в запозичених грецьких словах вводять букву Y («іпсилон», «ігрек»). Уже в новий час відбувається розмежування U та V, а також вводиться W, тому букви F, U, V, W і Y мають спільне походження.

Ζ зброя – zain = /z/ – Z (дзета) в грецькому; в латинському алфавіті звук [z] на певному етапі розвитку мови зник (перейшов в [r]), тому буква Z була вилучена з алфавіту в IV ст. до н. е. Буква G, що з'явилася у III ст. до н. е., для того, щоб сильно не порушувати порядку наступності букв, була поставлена на місце вилученої Z. Коли буква Z знову знадобилася (для запису слів, запозичених з грецької мови), вона була повернута, але вже поставлена в самий кінець алфавіту;

Θ – на сьогодні немає однозначного трактування. Можливо, стріла, драбина, огорожа чи стіна – heth = /h/ – Η (ета) в грецькому; H – в латинському;

⊗ – знак «Сонце-хрест»: його часто зустрічаємо в печерних малюнках та амулетах по всьому світу; приблизно з X ст. до н. е. чи колесо thet = /t/ – Θ (тета) в грецькому; одне із ймовірних походжень T у латинському;

Ι рука – yodh = /j/ – I (йота) в грецькому; I – в латинському. У XVI ст. від I відщеплюється J, у багатьох мовах до цього часу вона має початкове фонетичне значення [j];

Κ долоня – karh = /k/ – K (каппа) в грецькому; K у латинському алфавіті з'явилася у класичний період для передачі грецьких слів з «каппою» і «хі» (у вигляді сполучення kh), що раніше передавалася у вигляді сполучення ch;

Λ ціпок погонича биків – lamed = /l/ – Λ (лямбда) в грецькому; L – у латинському;

Μ води – tem = /m/ – M (мю) в грецькому; M – у латинському. Проте слід пам'ятати, що в етруському алфавіті буква для запису звука [m] мала три хвилі та існувала схожа буква з двома хвилями (як у M), що використовувалася для запису свистячого [s];

Ν риба, вугор, змія – nun = /n/ – N (ню) в грецькому; N – у латинському;

Ξ – на сьогодні відсутнє однозначне трактування. Можливо, опора, стовп – samekh = /s/ – Ξ (ksi) в грецькому X – у латинському;

Ο око – ain – O (омікрон) і Ω (омега) в грецькому; O – в латинському;

Ρ рот – re = /p/ – Π (пі) в грецькому; P – у латинському;

Σ – немає однозначного трактування. Варіанти – папірус (рослина), рибуловний гачок (рибулов), звіролов – san = /s/ – сан, сампі, в грецькому алфавіті ця літера швидко зникла;

Φ – однозначне трактування відсутнє. Можливо, мавпа, вушко голки – qof = /q/ – (коппа) в грецькому, проте швидко зникла; Q – у латинському;

Ρ голова – resh = /r/ – Ρ (ро) в грецькому; R – у латинському;

Σ зуб – sin = /s/ – Σ (сигма) і Ϛ (стигма) в грецькому; S – у латинському;

Τ – хрест, знак, – tav = /t/ – T (тау) в грецькому; T – у латинському [13].

Користуючись отриманим із Етрурії алфавітом для потреб латинської мови, римлянам, як бачимо, довелося одні букви вилучити як непотрібні, інші ж пристосувати до нових завдань.

Крім того, римляни не перейняли традиційні назви грецьких літер, що і призвело до втрати їхньої внутрішньої форми. Нагадаємо, що поняття «внутрішня форма» ввів у лінгвістику В. фон Гумбольдт, а О. Потебня його вдосконалив. Власне, на думку О. Потебні, «внутрішня форма слова – це звуковий або морфемний комплекс, який із різним ступенем виразності розпізнається всередині звуків, а оболонки слова як мотивувальний образ і як спосіб мотивації його значення. Крім того, в. ф. с. вказує на ознаку, що з тих чи інших причин була виділена мовцем як визначальна й диференціальна для певного об'єкта і покладена в його основу» [12, с. 80].

Так, назви проривних, наприклад, утворилися шляхом додавання закінчення /e:/ до відповідного звука. Винятком є K та Q, що потребували додавання інших голосних, щоб відрізнитися від C: K – [ka], Q – [ku], C – [ke]. Назви деяких фрикативних утворені додаванням /e/ перед приголосними. Буква Y читалася як /hy:/, проте була замінена на «i Гаеса» (грецьке [i]), оскільки римлянам було важко відрізнити «чужий» звук /y/ від /i/ [2].

Отже, непотрібними виявилися букви, що служили грекам для вираження відсутніх у латинській мові аспіратів: [th], [ph], [kh]. Нагадаємо, що аспірати – це придихові приголосні звуки. Вони випали з алфавіту і були використані в системі римських цифр. Сьома буква грецького алфавіту, «дзета», яку зустрічаємо в осксько-умбрському письмі зі значенням африкати (= укр. [ц]), в латинському алфавіті оскського напису із Бантиї зі значенням дзвінкого [s] (= [z]) і у фалісків (zenatuo), могла знайти в Римі використання лиш до того, як інтервокальне перейшло в [r] (s>z>r – ротацізм). Ротацізм, як відомо, це нечіткість у вимові звука [p] [1: 1276]. У нечисленних стародавніх написах цієї букви немає, але римські антиквари знали позначення цього звука в такому стародавньому тексті, як

гімн саліїв (Velius Longus, GL VII,56; Varro, De I. L. VII, 26). Традиція, збережена пізнім джерелом, що, очевидно, сягає до Варрона (Martianus Capella III, 261), повідомляє про висловлене Апієм Клавдієм, цензором 312 р., заперечення проти цієї букви, що, можливо, пов'язано з приписаною йому ж (Digesta I,2,2,36) орфографічною реформою, запровадженням вже встановленого в мові ротацізму в архаїзовану до того орфографію офіційних документів: Valerii замість Valezii (пізніші джерела у спробах відтворити прадавній стан пишуть Valesii, але це не більш авторитетно, ніж, наприклад, відтворення дифтонга oi у вигляді oepilumnoe porploe) [11, с. 142-143]. Для відсутнього в грецькій мові [f] було спочатку прийнято сполучення букв FH = vh; це було і в етрусків як один із способів передачі [f]. Згодом це складне написання було спрощене шляхом відсікання H, а знак грецької «дигами» ввійшов у грецький алфавіт як F із значенням губного спіранта [11, с. 142-143]. Використовувати цю букву для латинського нескладового [v] не було потреби, оскільки в латинській мові складове і нескладове [v] фонологічно дуже рідко протиставляли, і вираження за їх допомогою однієї букви u не створювало для римлян труднощів. Унаслідок буква ū позначала нескладове u і складове u разом із його фонетичним варіантом ūi – в позиції перед голосним, де, наприклад duo, вимовляли [dūuo] [11, с. 142-143]. Буква G, що мала фонетичне звучання [g], була змінена шляхом модифікації старого C, щоб замінити букву Z, яку не використовували, оскільки дзвінкі альвеолярні фрикативи не були відомі в той час. А літери «Y» та «Z» були пізніше додані, щоб репрезентувати грецьку іпсилон і дзету в грецьких запозиченнях [5, с. 612].

Для задньоязикових етрусський алфавіт давав три букви c, k, q, що використовувалися для розрізнення фонетичних варіантів глухого змичного залежно від характеру наступної фонемі. Стародавній римський напис (так званий напис на форумі) набуває етрусського ладу ka, k+cons, ce, ci, qc, qu [11, с. 142-143]. Літера «W» була створена в XI ст. з подвоєної V (VV). Ця буква репрезентувала звук /w/ в германських мовах, не в латинській, в якій до цього часу використовують «V» [5, с. 614]. Однак уже доволі швидко q спеціалізується для позначення лабіовелярного, – перед: a k – перед a; в решті сполученнях виступає c. Надалі k стає архаїзмом чи знаком скорочень, а використання c і q приходить у відповідність з фонологічним протиставленням лабіовелярного нелабіовелярному.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як бачимо, римляни сліпо не перейняли етрусського алфавіту, а свідомо і з гарним фонологічним чуттям адаптували його до потреб своєї мови. Однак цей алфавіт мав один значний недолік: він не передавав такого суттєвого аспекту латинського вокалізму, як розпізнавання довгих і коротких голосних. До речі, спочатку латинський алфавіт мав 21 букву, а тепер – 25 [5, с. 612]. Крім того, з огляду на діахронію літери також мають внутрішню форму та виражають відповідні культурні концепти.

Простеживши факт наявності фінікійських та грецьких літер у латиниці, звернемо увагу на походження англійської системи письма. Цей історичний аспект дасть можливість дослідити окреслену проблему в діахронічному вимірі, без якого важко вибудувати сучасну теорію щодо омовлення графем, вербалізації відповідних концептів.

Список літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
2. Википедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Latin_alphabet.
3. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
4. Гром'як Р. Т. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 160 с.
5. Дирингер Д. Алфавит. Перевод с англ. И. М. Дунаевской, Г. А. Зографа, И. А. Перельмутера. Изд-во иностранной литературы. – М., 1963. – 655 с.
6. Истрин В. А. Возникновение и развитие письма / В. А. Истрин. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 396 с.
7. Кириллица – латиница – гражданница: [коллективная монография] / [отв. ред. Т. В. Шмелева]. – Вел. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. – 340 с.
8. Космеда Т. А. Комунікативна компетенція Івана Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри: [монографія] / Т. А. Космеда. – Львів: ПАІС, 2006. – 328 с.
9. Линдсей В. М. Краткая историческая грамматика латинского языка / В. М. Линдсей. – М., 1948. – 176 с.
10. Моисеев А. И. Звуки и буквы, буквы и цифры / А. И. Моисеев. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
11. Тронский И. М. Очерки из истории латинского языка / И. М. Тронский. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 270 с.
12. Українська мова: Енциклопедія / [редкол.: В. М. Русанівський (співгол.), Тараненко О. О. (співгол.), М. П. Зяблюк та ін.]. – [1-ше вид.]. – К.: Укр. енцикл. ім. М. П. Бажана, 2000. – 752 с.
13. Fischer S. R. A History of Writing / S. R. Fischer. – London: Reaction Books, 2001. – 352 p.

Соболь Л.И., Кравцов М.Н.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЛАТИНСКОГО АЛФАВИТА

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос о происхождении латиницы. Прослежен вопрос заимствования, в частности, греческих букв в латинский алфавит. Сакцентировано внимание на процессе появления финикийских литер в греческой системе письма. Отмечено, что, учитывая диахронию, литеры тоже имеют внутреннюю форму и выражают соответственные культурные концепты.

Ключевые слова: латиница, заимствование, система письма, диахрония, внутренняя форма, культурные концепты.

Sobol L.I., Kravtsiv M.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORIGIN OF LATIN ALPHABET

Summary

The article deals with the problem of the origin of the Latin alphabet. The process of transition of the Greek letters into the Latin alphabet is analysed. The attention is also paid to the problem of the adaptation of the Phoenician letters to the Greek writing system. It is also shown that due to the diachrony the letters have the inner form and express certain cultural concepts.

Keywords: Latin alphabet, borrowing, writing system, diachrony, inner form, cultural concepts.

УДК 159.923.2

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сухраменда Е.В.

Дрогобицький ліцей

У статті розглядаються як широко відомі методи, так і маловідомі, які рідко застосовуються. Це стосується різних інтерактивних методів, деяких аспектів методів проблемного й програмованого навчання. Інтерактивні методи реалізують методологію співпраці й розв'язують завдання виховання у процесі навчання. Використання інтерактивних методів у викладанні підсилює розвивальне навчання.

Ключові слова: навчальна діяльність, інтерактивні методи, проблемне, програмоване навчання, мотивація, творче співробітництво.

Постановка проблеми. Організація навчання з позицій відтворення книжних знань, що є перевагою у шкільній практиці, постійно тяжіє до методики, що зводить підготовку учня до запам'ятовування знань, і становить зміст навчальної дисципліни. При такій організації навчального процесу діяльність того, кого навчають, власне навчальна діяльність, редукується до процесу засвоєння дисциплінарних знань [6, 3]. Дійсно, має місце явне спрощення навчальної діяльності, зведення її до отримання учнем готових знань з дисципліни. Однак спрощення не робить простим й доступним саме засвоєння наук. Навпаки, така методика ускладнює справжнє засвоєння, змушуючи ліцеїста, у нашому випадку, займатися протиприродною для творчої людини справою – заучуванням, зубрінням «дисциплінарних знань», які запам'ятовуються з кожної теми окремо без наявного зв'язку між собою й часто без зв'язку з практичною потребою. А що стосується розвитку творчого аспекту

особистості, то на неї таке навчання має негативний вплив [5, с. 12].

Метою статті є аналіз особливостей різних активних методів навчання й можливостей їхнього використання у викладанні іноземної мови, а також у процесі організації самостійного її вивчення ліцеїстами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальності набуває сьогодні проблема методики викладання іноземної мови, яка повинна брати до уваги особливості суб'єкту впливу, у нашому випадку, ліцеїста.

На думку низки авторів вивчення у ліцеї будь – якої наукової дисципліни для учня порівняно зі шкільними заняттями – це інший вид діяльності. Новизна не тільки у змістовному але й організаційному аспектах, у способах взаємодії з викладачами, у методах роботи із засвоєння навчального матеріалу тощо [6, с. 247], [5, с. 17], [7, 3].

Чаговець Л. вважає, що у старшокласника підсилюється така мотивація, як пізнавальний ін-

терес до всіх наук загалом, і до вивчення іноземної мови, зокрема [8, 7].

Такий позитивний фактор, як інтерес старшокласника до вивчення іноземної мови, звичайно, не можна не використати в методиці викладання предмета. Наявний у нього інтерес до іноземної мови повинен бути опорою в завоюванні авторитету викладача, який зацікавлений підтримувати його, розвивати й поглиблювати [3, с. 112].

На нашу думку, є ще одна особливість у системі «викладач – ліцеїст», яка повинна акцентуватися при розгляді методики викладання предмета. Вона полягає у незвичному підході до ліцеїста, вчорашнього школяра, до взаємодії між викладачем і ним як до спільної діяльності. Не відразу виникає принцип спілкування, коли не викладач вчить старшокласника, а старшокласник вчиться сам, його не «змушують» вчитися, а створюють умови, які викликають у останнього таке бажання. Отже, за метою і сенсом діяльності викладач не протистоїть ліцеїстові, а становить із ним єдність, яка визначає характер навчальної діяльності як сумісної – викладача й учня. Навчальна діяльність як співпраця цих двох суб'єктів накладає відбиток на методику викладання. По-перше, взаємодія їх відбувається не у формі безпосереднього контакту, коли викладач прямо передає наукові знання ліцеїсту, а через самостійну, пізнавальну його діяльність, що вміло організує викладач [6, с. 249].

По-друге, взаємодія, творче співробітництво викладача й старшокласника у навчальній діяльності відбувається успішно тоді, коли він і викладач однаково добре розуміють, що таке засвоєння наукових знань, які умови ефективного засвоєння і як треба організувати роботу того хто навчається, щоби таке засвоєння проходило успішно.

Таке засвоєння знань у старшокласника може відбуватися тільки завдяки змістовному співробітництву з викладачем. Тому методика викладання іноземної мови не може не торкатися й методів навчання учнів умінню вчитися, умінню вивчати саме іноземну мову як наукову дисципліну [1, с. 227].

Виклад основного матеріалу. Методика викладання іноземної мови належить до числа педагогічних дисциплін й, як і будь-яка педагогічна дисципліна, повинна базуватися на психологічних законах навчання й виховання.

Якщо виділити головне в цих законах, то воно може бути сформульовано так:

а) навчання в його організованих формах є активна діяльність самого учня – навчальна діяльність, де викладач є організатором цієї діяльності;

б) предметом і результатом навчальної діяльності є сам суб'єкт діяльності (старшокласник, який піддається перетворенню завдяки діяльності й який наприкінці навчання з'являється в зміненому виді (як результат навчальної діяльності);

в) основним показником успішної навчальної діяльності, її результатом є вміння того, кого навчають, мислити, творчо вирішувати пізнавальні й практичні завдання, вільно й самостійно орієнтуватися в наукових і практичних проблемах, а знання при цьому служать матеріалом і засобом мислення;

г) одиницею навчальної діяльності є навчальне завдання, що відрізняється від всіх інших за-

вдань тим, що його розв'язання спрямоване не на зміну предмета, а на зміну самого діючого суб'єкта – на оволодіння ним насамперед способами мислительних дій;

Отже, основа теорії учіння – це активна пізнавальна діяльність того, кого навчають, що приводить до формування вміння творчо мислити, використовуючи надбані в процесі діяльності знання, навички й уміння.

У світлі сказаного про теорію навчання можна сформулювати основні вимоги до методики навчання, іноземної мови. Ці вимоги зводяться до наступного:

1) методи й прийоми навчання повинні стимулювати активну пізнавальну, особливо мислительну, діяльність того, кого навчають;

2) контроль ходу навчання й оцінка його результатів повинні проводитися не за таким формальним і випадковим показником, як уміння того, кого навчають, відтворювати ті або інші завчені знання, а за більш суттєвими – умінню використати – знання при аналізі й оцінці реальних явищ, поясненню яких служать ці знання;

3) навчання не повинне зводитися до повідомлення наукових знань у готових («книжкових») формулюваннях для пасивного сприймання й безпосереднього запам'ятовування їх ліцеїстами, а представляти учбові завдання, які вони повинні навчитися розв'язувати, з метою опанування не окремим, а загальним способом (принципом) рішення широкого кола конкретних завдань даного класу, даної сукупності;

4) найбільш діюча та методика навчання, що об'єднує у центрі освітню (навчальну) дію у процесі засвоєння знань і процесі придбання вміння практичного використання цих знань, завдяки чому при здійсненні ліцеїстом навчальної діяльності знання засвоюються як підсумок, як результат їхнього практичного застосування в цій діяльності.

Всі ці висновки підводять нас до одного загального висновку: методика навчання (викладання) може бути діючою тоді, коли вона будується на методах і прийомах, активізуючих діяльність того, кого навчають, насамперед мислительну, і сприяють розумовому розвитку особистості. Саме активні методи навчання є відповіддю дидактики на потребу законів засвоєння знань, відкритих психологічною наукою, і саме вони забезпечують твердження системи розв'язального навчання.

Активних методів у педагогіці багато, всі вони класифіковані й розписані в методичній літературі з позиції дидактики, т. т. в педагогічному аспекті. З погляду психології їх можна розділити на «три групи методи, найбільш цікаві для використання з метою управління формуванням мислення. Це методи: а) програмованого навчання, б) проблемного навчання й в) інтерактивного (комунікативного) навчання» [6, 5].

Дослідження психологів (Н. Ф. Талізін і ін. [3, с. 12]) показало, що теорія поетапного формування розумових дій дає змогу програмувати не порції навчального тексту, а саму навчальну діяльність учня. Знашої практики викладання іноземної мови програмування базується на такій теорії навчання, що відповідає наступним вимогам:

а) точно вказувати, чим конкретно керувати, т. т. об'єкт управління, а також яким чином по-

винен проходити процес засвоєння («привласнення», за О. М. Леонтьєвим) учнем різних видів діяльності, у першу чергу пізнавальної;

б) вказати необхідний набір незалежних характеристик (змінних) об'єкта для визначення змісту інформації, яку необхідно передавати тому, кого навчають, і яку потрібно одержувати за каналом зворотного зв'язку для коректування;

в) вказати основні етапи, т. т. перехідні стани (або проміжні результати) засвоєння, з метою забезпечення керування переходу процесу з одного якісного стану в інший.

З цієї точки зору всі учбові завдання розділили умовно на три типи: предметні, логічні й психологічні, які у свою чергу можуть бути розділені на групи, які розрізняють за механізмами мислительних дій.

Предметні типи завдань: для навчання іноземної мови в учбових завданнях предметного типу ми моделюємо ситуації з визначення психічного стану людей за їхньою поведінкою, діями, репліками, класифікацією порушень у поведінці, типом поводження тощо. Всі завдання, які вирішуються на основі малюнків, креслень, схем теж належать до предметних типів завдань.

Для того щоби предметні завдання стимулювали мислення того, кого навчають, вони оригінальні, нетрадиційні, належать до незвичних обставин, до рідких або навіть маловірогідних ситуацій.

Логічні типи завдань, які ми пропонуємо ліцеїстам: це такі завдання, які вимагають для їхнього міркувань за законами логіки, т. т. дій у розумі, без будь-якої опори на зовнішні матеріальні об'єкт-орієнтири. Міркування спрямовані на виявлення умов завдання, т. т. на з'ясування того, які дані дійсно необхідні для розв'язання завдання, які треба відсіяти як зайві, а які дані, необхідні для успішного розв'язання завдання, відсутні у її формулюванні. Їх ліцеїст отримує у викладача або знаходить сам.

Психологічні типи завдань: вони відрізняються від попередніх типів тим, що можуть провокувати помилкові дії того, кого навчають, тому що істотні моменти, що мають пряме відношення до розв'язання завдання, можуть бути приховані за несуттєвими. Від ліцеїста потрібні розум і воля, щоб не піти невірним шляхом, не брати до уваги помилкові підказки уявного орієнтира, що веде до невірного шляху розв'язання. Від того, кого навчають, потрібна вдумливість у діях, спокійна розважливність при аналізі умов завдання.

Психологічні типи завдань можна розрізняти за такими ознаками:

а) ознаки представленого у завданні явища нагадують ті, які характеризують те, що шукають (необхідне, стосовне до даної діяльності) явище, але насправді це щось інше (*подібне, але не те*);

б) ознаки, що спостерігаємо нагадують шукане явище, та й насправді так є (*і подібне, і те*);

в) ознаки, що спостерігаємо начебто не належать до шуканого явища, але проте це саме його ознаки (*не подібне, а те*);

г) за наочними ознаками явища, що не зовсім нагадують шукане, можна зробити висновки, що вони належать не йому (*не подібне й не те*).

У нашій практиці, реалізація в методиці викладання іноземної мови ідей програмованого

навчання вимагає розробки конкретної методики навчання видам діяльності або окремим діям.

Простежити зв'язок навчання старшокласника з функціонуванням його мислення краще всього через проблемне навчання, що на відміну від так званого традиційного (що інформує) постійно ставить його у ситуацію завдання, розв'язання якого неодмінно вимагає роботи мислення.

Введення учня в проблемну ситуацію – це створення для нього інтелектуальної проблеми, впоратися з якою він може тільки за допомогою мислення.

На думку низки авторів [3, с. 12], [4, с. 112], [8, 7] причинами, які обумовлюють високу ефективність проблемного навчання є, по-перше, більша інтелектуальна активність того, хто вчиться, яка пов'язана з пізнавальною потребою, бажанням шукати невідоме, без якого він не зможе розв'язати завдання. По-друге, знання, які вивчаються як загальні закономірності або способи дій, що дають можливість використовувати їх і надалі при розв'язанні широкого класу інших завдань, а не як ілюстрація випадку, при традиційному навчанні повідомляються ліцеїсту у готовому виді.

Для отримання відповіді на це питання ми, у своїй практиці вживаємо поняття: проблемна задача, проблемне питання, проблемне завдання, проблемність як принцип навчання.

Проблемна задача – це дидактичне поняття, яке визначає проблему з чіткими умовами, які задає викладач або виявленими й сформульованими самим старшокласником.

Змістом навчальної проблеми – проблемної задачі є суперечність між відомими знаннями і невідомими. Пошук невідомого – це система пізнавальних, мислительних дій які логічно підводять до виявлення прихованих в умові завдання зв'язків і відносин.

Проблемне питання – це вхідний до складу проблемного завдання або окремо взятий навчальний елемент (питання-проблема), що вимагає відповіді на нього за допомогою мислення. Питання ж, що вимагає відтворення за допомогою пам'яті, не є проблемним. Щоб відповісти на питання учневі – ліцеїсту необхідно роздумувати у пошуках аргументів.

Питання, що стимулюють мислення, починаються з таких слів і словосполучень, як «чому», «від чого», «як (чим) це пояснити», «як це розуміти», «як довести (обґрунтувати)», «що з цього витікає (який висновок)». А питальні слова «хто», «що», «коли», «де», «до», «який» завжди вимагають відповіді на основі пам'яті. Подвійно може бути використане запитальне слово «як»: якщо в сполученні з дієсловом, що вимагає відповіді на основі мислення, то може стати питанням проблемним (наприклад, «як пояснити» або «як розуміти»), а якщо такого сполучення немає, то це вже буде не проблемне питання (наприклад, «як називається повноводна ріка на півночі Англії?»), а питання до пам'яті.

Проблемне завдання – це навчальне завдання, що становить викладач у формі проблемного завдання або проблемного питання (питання-проблеми) з метою введення учнів у проблемну ситуацію. Вони за своїм змістом є різні: одні побудовані на протиріччях реального життя (реальних

колізіях) або суперечливих висловлюваннях відомих авторів, інші – на протиріччях у розвитку самої іноземної мови, пов'язаних з нерозв'язаними проблемами й різними поглядів на них.

Проблемність як принцип навчання – це дидактичний принцип, який стверджується в практичній методиці навчання. Суть його така: при організації процесу навчання зміст навчального матеріалу не дається учням у готовому для запам'ятовування виді, а дається у складі проблемного завдання як невідоме шукане. Воно може стати відомим й засвоюватися старшокласником тільки в результаті їхньої власної пошукової мислинневої діяльності як результат розв'язання проблемного завдання. Отже, проблемність як принцип навчання не тільки вимагає (саме – вимагає) організувати зміст знань, що засвоюються, але й диктує особливу методику їх засвоєння – через мислинневі дії того, кого навчають з пошуку цього змісту.

Яких умов ми дотримуємося, щоб створювати проблемні ситуації, які стимулюють самостійну мислинневу діяльність ліцеїстів?

Перше. Даємо ліцеїстам практичне або теоретичне завдання, виконуючи яке, вони повинні отримати нові знання або способи дій, які слід засвоїти з даної теми. Завдання повинне, по-перше, базуватися на наявних у них знаннях, по-друге, знання, що необхідно засвоїти, повинне становити невідому загальну закономірність або спосіб дії, без знаходження якої виконання завдання неможливе, і, по-третє, виконання завдання повинне викликати у них потребу в одержанні відсутнього знання, т. т. повинен з'явитися інтерес як мотив їхніх дій.

Друге. Пропоноване ліцеїстам проблемне завдання повинне відповідати їх інтелектуальним можливостям: бути достатньо важким, але таким, що можна розв'язати завдяки навикам мислення, володінню ними узагальненим способом дії й достатнім рівнем знань.

Третє. При пред'явленні проблемного завдання викладач повинен брати до уваги реальний рівень знань учнів. Якщо в них немає знань, достатніх для виконання завдання, то необхідно дати роз'яснення пропедевтичного характеру, щоб заповнити наявну ваду знань.

Четверте. Проблемними завданнями можуть бути навчальні завдання, питання, практичні завдання, які повинні ставити учням у проблемній ситуації. Питання завдань будуть для ліцеїста проблемним тільки тоді, коли воно збігається із запитом, що виник у нього самого при читанні (слуханні) умов завдання з іноземної мови.

П'яте. Якщо ліцеїсти, потрапивши у проблемну ситуацію, не в змозі з неї вийти (не зуміли теоретично пояснити факти або не усвідомили потребу в новому знанні або способі дій), то викладач повинен сформулювати проблемну ситуацію, що виникла й тим самим зафіксувати її, вказати причини невиконання завдання й приступити до пояснення навчального матеріалу, необхідно для його розв'язання. Ці умови повинні лягти в основу проблемних завдань і вибору методики викладання навчального матеріалу у створеній викладачем проблемної ситуації.

При застосуванні інтерактивних методів всього діє на інтелектуальну активність дух змаган-

ня, суперництва, конкуренції, які проявляються, коли люди колективно шукають істину. Крім того, діє такий психологічний феномен, як зараження (не наслідування, а саме зараження), і будь-яка думка, що висловив сусід здатна мимоволі викликати власну, аналогічну, близьку до тої, що висловили або, навпаки, зовсім протилежну.

Всі інтерактивні методи – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача й ліцеїстів, де йде процес взаємодії особистостей, а не тільки процес пошуку знань.

Методи інтерактивного навчання які ми застосовуємо у навчанні ліцеїстів іноземної мови наступні:

1) евристична бесіда, 2) метод дискусії, 3) «мозкова атака», 4) метод «круглого столу», 5) метод «ділових ігор», 6) конкурси творчих робіт і їхнє обговорення тощо.

Евристична бесіда. За своєю психологічною природою евристична бесіда – колективне мислення або бесіда як пошук відповіді на проблему.

Постановка питань для розгортання бесіди в евристичному ключі підкоряється тим же умовам, яких вимагають при використанні методів проблемного навчання. А сам процес розгорнутої евристичної бесіди, пов'язаної проблемною ситуацією, є ні що інше, як реалізація одного з методів інтерактивного навчання, що вимагає від викладача особливого мистецтва управління.

Дискусія як метод інтерактивного навчання почала застосовуватися в останні роки. *По-перше*, дискусія – це діалогічна форма мовної діяльності, у якій іде інтенсивна боротьба між різними думками, що зароджуються відразу в процесі розмови. Особливість дискусії в тому, що думки тих, хто дискутує – це результат мислительної активності тих, хто дискутує або думки, що можна довести, аргументовані, а не просто думки.

По-друге, у психологічному сенсі цікаво те, що саме зіткнення думок, дискусія породжує мислення, а воно веде до народження неординарних і різних, а тому дискусійних думок.

Ця психологічна особливість взаємозв'язку дискусії й мислення була відзначена в дослідженні А. К. Марковою: комунікативна полемічна ситуація активізує міркування, розгортаючи їх у систему аргументів і контраргументів. Метод дискусії використовується в групових формах занять.

Метод «мозкового штурму» як метод навчання ще не встиг прижитися в практиці шкільного викладання. Він полягає в пошуку відповіді на складну проблему за допомогою інтенсивних висловлювань різноманітних ідей, здогадів, передбачень, випадкових аналогій, а також спонтанних асоціацій. Потім із цього конгломерату записаних на диктофон думок, випадкових реплік, навіть абстрактних окликів шляхом уважного аналізу відбираються ідеї, найбільш цікаві за своїм задумом викладачу і надалі використовуються для поглибленого обговорення суті питання. Золоте правило «мозкового штурму» – нічого з вимовленого учасниками розмови не брати під сумнів, не критикувати, а забезпечити повну волю висловлення будь-яких ідей, аж до безглуздя.

Метод «круглого столу». Він організовується нами для обговорення будь-яких проблем відповідно до теми уроку. У навчанні «метод круглого столу» використовується для підвищення ефек-

тивності засвоєння теоретичних та практичних проблем методом розглядання їх у різних аспектах. Наприклад, можна в рамках конференції провести «круглий стіл» ліцеїстів-правників із групою ліцеїстів-природників. Головне, вибрати загальну тему, що входить у програму з вивчення іноземної мови і які потребують більш глибокого всебічного розгляду в інтересах підготовки учнів.

Метод «ділової гри» з'явився не у системі освіти, а в практичній сфері управління. На наш погляд, метод «ділової гри» можна застосовувати у навчанні, якщо розуміти навчання у психологічному сенсі як навчання діяльності (кожної).

Суть методу «ділових ігор» як методу навчання полягає в навчальному моделюванні ситуацій тієї діяльності, у якій має навчатися ліцеїст. Можна моделювати, приміром, ситуацію: «урок», «робота з відстаючими», «робота з помилками» з аналізом умов ефективного уроку, психологічних причин відставання учня в навчанні й природи помилок, наприклад, у диктанті або в контрольній роботі з іноземної мови. При цьому старшокласники за чергою виступають у різних ролях: учителя, методиста, інспектора департаменту освіти, студента-практиканта, учня (відмінника або такого учня, що відстає, що допустив багато помилок у диктанті тощо). Така ділова гра може заздалегідь плануватися (складання сценарію, розподіл ролей, вибір ситуацій) і проводитися на занятті іноземної мови.

Одним порівняно новим методом інтерактивного навчання, який ми застосовуємо, є тренінг. Проведення заняття методом групового тренінгу вимагає від викладача великої підготовчої роботи, як і при інших формах групових занять («ділова гра», «круглий стіл» або дискусія).

Підготовка викладача іноземної мови передбачає:

- а) роботу над планом-сценарієм тренінгу;
- б) роботу з ліцеїстами з формування мотивації на активну участь у розв'язанні проблеми, яку винесено на тренінгове заняття;
- в) самопідготовку викладача (він продумує свою поведінку на тренінгу: як ставити питання, як реагувати на відповіді або репліки, на спірну ситуацію; драматизувати ситуацію суперечки або погоджуватися з однієї із сторін, що сперечаються; висловлювати самому або вимагати висловлювання варіантів рішення учасників групи; як реагувати на невірний розв'язок; як і коли робити узагальнювальні висловлення; за що і як оцінювати активність учнів у ході тренінгу й т. п.);
- г) розподіл ролей між учасниками, хоч ролі можуть одержати не всі, а більшість буде в ролі сторонніх спостерігачів і критиків, і в цій якості прийматимуть участь в тренінгу.

У ході тренінгу на ролі можуть бути призначені інші учасники тренінгу. Ролі можуть бути різні, вони залежать від теми заняття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У практиці викладання іноземної мови активні методи навчання будуть виступати не у «чистому виді», не самостійно, а їх елементи будуть «залучені» у різні форми занять. Можливо, що методи із числа тих, що ми розглянули, будуть взаємодіяти на одному ж і тому занятті. Тобто використання методів залежить від самого викладача. Активні методи навчання у викладанні іноземної мови створюють ситуацію, у якій взаємини між викладачем і ліцеїстами не тільки надають заняттям активний характер у пізнавальному сенсі, але й перетворюють їх у виховний процес.

Список літератури:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Маркова А. К. Формирования мотива учения / А. Маркова, П. Мопис, А. Орлов – М.: Просвещения, 2000. – 412 с.
3. Педагогическая психология / под ред. Л. Ригуш, А. Орловой. – СПб: Питер, 2010. – 416 с.
4. Прометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.
5. Сколко Р. Мотиви в юнацькому віці / Р. Сколко // Психолог. – 2007. – № 1 – С. 12-17.
6. Сухраменда Є. Особистісно зорієнтоване навчання ліцеїстів як чинник розвитку вмінь розуміння іншомовленнєвого тексту // Молодий вчений. – 2017. – № 4.3 – С. 247-250.
7. Чаговець Л. Динаміка мотивів навчальної діяльності у шкільному віці / Л. Чаговець // Психолог. – 2008. – № 10 – С. 3-7.
8. Шаповал Т. Розвиток індивідуальності і мотиви учіння в старшому шкільному віці / Т. Шаповал // Психолог. – 2005. – № 1 – С. 3-7.

Сухраменда Е.В.

Дрогобычский лицей

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦЕИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматриваются как широко известные методы, так и малоизвестные, которые редко используются. Это касается разных интерактивных методов, некоторых аспектов методов проблемного и программированного обучения. Интерактивные методы реализуют методологию сотрудничества и решают задачи воспитания в процессе обучения. Использование интерактивных методов усиливает развивающее обучение.

Ключевые слова: учебная деятельность, интерактивные методы, проблемное, программированное обучение, мотивация, творческое сотрудничество.

Sukhramenda E.V.
Drohobych Lyceum

ACTIVE TEACHING METHODS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THEIR STUDY OF THE FOREIGN LANGUAGES

Summary

The article deals with both widely known methods and little-known, which are rarely used. They are applied to various interactive methods, some aspects of problem-based and programmed learning methods. Interactive methods implement the methodology of cooperation and solve the problem of education in the learning process. The use of interactive methods in teaching enhances developmental learning.

Keywords: educational activity, interactive methods, problematic, programmed learning, motivation, creative cooperation.

УДК 81'243:796.077.5

ПРОБЛЕМАТИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СФЕРІ СПОРТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Теличко М.В., Абрамів О.В.

Львівський державний університет фізичної культури

Гайдук М.С.

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті досліджено основні проблеми викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах спортивного спрямування. Особливу увагу приділено інноваційним методам викладання та вдосконалення іншомовної спортивної комунікації.

Ключові слова: професійне спілкування, спортивна сфера, іншомовна спортивна комунікація, вищий навчальний заклад спортивного спрямування.

Постановка проблеми. Слід розвивати комунікативну компетенцію студентів вищих навчальних закладів і ті стратегії, які їм необхідні для ефективної участі у процесі навчання та у тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Оскільки педагогічні технології тісно пов'язані із широким застосуванням інформаційних технологій, студентам вищих навчальних закладів спортивного спрямування також повинні бути створені сприятливі умови для використання технологічних можливостей сучасних засобів зв'язку як для пошуку і отримання інформації, так і для розвитку пізнавальних і комунікативних здібностей.

Формування цілей статті. Розвиток спорту в Україні протягом останніх десятиріч спричинив появу підвищеного інтересу та все більшої популярності вивчення іноземної мови спортивного спрямування. Так, у більшості програм з іноземної мови для професійного спілкування зазначається, що створення Європейського простору вищої освіти висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, легшого доступу до інформації тощо. Тому слід розвивати комунікативну компетенцію студентів вищих навчальних закладів і ті стратегії, які їм необхідні для ефективної участі у процесі навчан-

ня та у тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися, включаючи і спортивну сферу [1].

Виклад основного матеріалу. У наш час система вищої освіти орієнтується на демократизацію міжособистісних відносин. Сьогодні випускник вищої школи повинен мати високий рівень загального розвитку, володіти інформаційно-комунікаційною компетентністю, високим професіоналізмом і продуктивною адаптацією до умов, що змінюються. Все це веде до того, що педагогічна діяльність повинна носити інноваційний характер, що є одним з істотних факторів успішної освітньої діяльності вищого навчального закладу.

В останні роки все ширше стали застосовуватися інформаційні технології у вищих навчальних закладах, що представляють собою не тільки сучасні технічні засоби, але і нові підходи до процесу навчання. Що стосується навчання студентів іноземних мов, то завдання викладача полягає у тому, щоб створювати всі умови для практичного оволодіння мовою кожним студентом. Це передбачає вибір таких методів навчання, які дозволили б йому проявляти свою активність і свою творчість, у тому числі і в спортивному напрямку. На це і спрямовані сучасні інноваційні технології, пов'язані з використанням різних інформаційних технологій та інтернет-ресурсів [2].

Важливим компонентом у навчанні є формування і розвиток ефективності спілкування,

тобто наскільки зроблене повідомлення є зрозумілим, вдалим і доречним. Спеціалізований курс іншомовної спортивної комунікації потребує знань базових питань з різних дисциплін, таких як «Спортивний менеджмент» та інших.

Таким чином, можна зазначити, що викладання курсу «іншомовної спортивної комунікації» є сукупністю дій, направлених на:

1. Навчання, де мета досягається завдяки педагогічній майстерності викладача;

2. Мовну компетенцію, що формується і розвивається на основі типових ситуацій у професійному спортивному спілкуванні.

Особливість сучасного процесу гармонізації міжнародних стандартів освіти до наших умов вимагає впровадження відповідних методик навчання мови, які б вели до правильного розуміння та застосування професійної лексики, мінімізації лінгвістичних (семантичних, синтаксичних, прагматичних) невизначеностей, пов'язаних із засвоєнням лексичної бази.

При вивченні іноземної мови спортивного спрямування необхідно використовувати різноманітні методики, що дозволяють найбільш ефективно оволодіти навичками як усного, так і писемного мовлення.

У вищих навчальних закладах сьогодні робиться ставка на принцип варіативності, який сприяє побудові педагогічного процесу згідно певної освітньої моделі. На тлі розробок різних варіантів змісту освіти спостерігається народження нових ідей, а також введення в освіту поняття педагогічної технології. Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, що утворюють організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу.

Успішно пройшли перевірку часом такі педагогічні технології: різноманітні навчання; навчання у співпраці; індивідуальний і диференційований підхід до навчання; метод проектів. Всі вони сприяють розвитку освіти, передбачають вдосконалення педагогічних технологій і пов'язаних з ними методів, прийомів і засобів навчання, розвиваючих у студентів творче мислення і природний потенціал.

Педагогічні технології тісно пов'язані із широким застосуванням інформаційних технологій. Студентам вищих навчальних закладів спортивного спрямування також повинні бути створені сприятливі умови для використання технологічних можливостей сучасних засобів зв'язку як для пошуку і отримання інформації, так і для розвитку пізнавальних і комунікативних здібностей. Даний процес найуспішніше протікає за допомогою використання інформаційних та комунікаційних технологій навчання, що включають специфічні способи і технічні засоби (комп'ютери, аудіо- та відео засоби, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією [3].

В даний час вищі навчальні заклади спортивного спрямування максимально використовують інноваційні технології у процесі навчання; періодично проводять семінари та конференції з впровадження таких технологій. Особистісно орієнтовані технології представлені технологіями

диференціації та індивідуалізації навчання, проектними технологіями.

Основними формами використання інформаційних технологій у вищих навчальних закладах спортивного спрямування є:

1. Мультимедійні заняття, які проводяться на основі комп'ютерних навчальних програм;

2. Заняття на основі авторських комп'ютерних презентацій ході лекцій, семінарів, доповідей студентів.

Так, за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint викладачі організовують серії мультимедійних занять, навчальних модулів, електронних навчальних посібників, які дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену у різних формах: графіків, слайдів, текстів, відеофільмів.

3. Тестування на комп'ютерах;

4. Телекомунікаційні проекти, робота з аудіо- та відео ресурсами в режимі онлайн;

5. Дистанційне навчання, що включає всі форми освітньої діяльності, здійснені без особистого контакту студента та викладача;

6. Голосовий чат, використовуваний для вивчення фонетики;

7. Лінгафонні пристрої.

Все це спрямовано на створення іншомовного середовища у процесі вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі спортивного спрямування. Так, для прикладу, комп'ютерні навчальні програми на заняттях з іноземної мови дозволяють здійснювати наступні форми роботи: відпрацювання вимови; робота над граматичним матеріалом; розширення словникового запасу; навчання письму; вивчення монологічного та діалогічного мовлення тощо.

Сьогодні, як відомо, пріоритет у пошуку інформації все частіше віддається Інтернету, який пропонує широкий вибір джерел, таких необхідних в освітньому процесі. Інформаційні ресурси мережі Інтернет успішно інтегруються в навчальний процес, допомагаючи вирішувати різноманітні завдання під час занять з іноземної мови. Це, для прикладу:

1. Формування навичок читання;

2. Поповнення словникового запасу мови, що вивчається;

3. Вдосконалення писемного мовлення, наприклад при написанні відповідей співрозмовнику;

4. Вдосконалення аудіювання на основі оригінальних звукових текстів мережі Інтернет;

5. Знайомство з культурою, мовним етикетом, особливостями мовної поведінки, спортивною термінологією країни, мова якої вивчається;

6. Вдосконалення вміння монологічного та діалогічного висловлювання;

7. Формування мотивації до іншомовної мовленнєвої діяльності і знання специфіки академічного письма [4].

При вирішенні вище зазначених завдань створюються реальні умови для розширення кругозору студентів, їх самоосвіти, вміння організувати самостійно та науково-дослідну роботу. Пропонується створення інтернет-бібліотек для полегшення пошуку у мережі Інтернет. Однак, для ефективної роботи такого ресурсу важливо підготувати допоміжні сторінки, що будуть містити найбільш цінні джерела інформації з досліджуваної проблематики у галузі спорту.

Тут важливо зрозуміти, що інформаційні інтернет-ресурси зі спортивної проблематики сприяють також і формуванню комунікативної компетентності у цій сфері. Хоча ці ресурси і не є навчальним матеріалом, тим не менш, вони дозволяють працювати з автентичними текстами, що служать джерелом мотивації для студентів, а отже, можуть використовуватися у навчальному процесі.

В рамках курсу викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах спортивного спрямування мають розглядатися такі питання: як розповісти про свій вид спорту та історію його виникнення і розвитку; як представити себе та свої досягнення у певному виді спорту; моделювання зустрічей та переговорів; моделювання телефонних розмов; опис особливостей певного виду спорту.

Водночас у зв'язку з бурхливим розвитком міжнародних стосунків у галузі спорту та залученням все більшої кількості спортсменів до міжнародної співпраці, в англійській мові, що використовується як мова міжнародного співробітництва, відбуваються значні зміни [5]. Проте, після вивчення курсу іншомовної спортивної комунікації, студенти матимуть наступні переваги:

1. Зможуть спілкуватися з більшою впевненістю;
2. Вмітимуть чіткіше та вільніше висловлюватися;
3. Успішно прийматимуть участь у переговорах;
4. Покращать письмову мову, включно з написанням електронних листів;
5. Розширять власний словниковий запас;
6. Краще засвоять граматику іноземної мови, що вивчалася;
7. Успішно працюватимуть в інтернаціональному оточенні.

Слід врахувати і той аспект, що при спілкуванні спортсменів між собою, дискусії часто поширюються на ширше коло питань. Тому викладач повинен дати можливість студентам потренуватися у розмовах на більш загальні теми, наприклад такі, як поточні новини; питання суспільства та довколишнього середовища; політичні питання; освіта та тренінги; реклама та засоби масової інформації.

Підхід до методів викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах спортивного спрямування має бути зрозумілим та доступним у представленні всіх напрямів. Адже, відповідно до основного методологічного принципу Ради Європи, методи, що використовуються у вивченні, викладанні та дослідженні мов, мають розглядатися з точки зору їх найбільшої ефективності для досягнення цілей, узгоджених із потребами студентів у їх соціальному контексті. Ефективність викладання обумовлюється мотивацією та особливостями студентів, так само, як і природою людських та матеріальних ресурсів, що можуть бути застосовані.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Курс іншомовної спортивної комунікації має бути доповнений різними складовими, що відображають особливості професійного спортивного спілкування. Пріоритетами у навчанні іноземної мови для міжнародного спортивного спілкування мають бути знання особливостей національного характеру та норм комунікативної поведінки народу, з яким передбачається встановлення стосунків у сфері спорту, а також сформовані у процесі вивчення іноземної мови навички поважного ставлення до представників інших культур, позбавлення культуро центризму та готовність до взаєморозуміння та співпраці у галузі спорту.

Список літератури:

1. Бакаєва Г.Є. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко. – К., 2005. – 119 с.
2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія / Р.О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
3. Сіразєєва А.Ф. Інноваційні технології викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Ф.Ф. Сіразєєва, Л.А. Валєєва, А.Ф. Морозова // Електронний навчальний журнал «Сучасні проблеми науки та освіти». – Режим доступу: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17983> (дата звернення 22.01.2018).
4. Вєрба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов / Л.Г. Вєрба. – Харків: Вид-во «Нова книга», 2003. – 203 с.
5. Коптілов В. Теорія і практика перекладу / В. Коптілов. – К., 2003. – 185 с.

Теличко М.В., Абрамив О.В.

Львовский государственный университет физической культуры

Гайдук М.С.

Национальный университет «Львовская политехника»

ПРОБЛЕМАТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ СПОРТИВНОЙ КОМУНИКАЦИИ

Аннотация

В статье рассматриваются главные проблемы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях спортивного направления. Особое внимание уделяется инновационным методам преподавания и усовершенствования иностранной спортивной коммуникации.

Ключевые слова: профессиональное общение, спортивная сфера, иностранная спортивная коммуникация, высшее учебное заведение спортивного направления.

Telychko M.V., Abramiv O.V.

Lviv State University of Physical Culture;

Haiduk M.S.

Lviv Politechnic National University

THE PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE SPHERE OF SPORTS COMMUNICATION

Summary

The article deals with the main problems of teaching a foreign language in higher educational institutions of physical culture. Special attention is drawn to the innovative methods of teaching and improving international sports communication.

Keywords: professional communication, education, foreign language, sports communication, higher educational institution of physical culture.

УДК 378.011.3-051:373.24(430)

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧИХ САДКАХ НІМЕЧЧИНИ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Хало З.П.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті аналізується процес підготовки педагогів-вихователів до роботи в дитячих садках. Встановлено роль практики та варіативності навчальних закладів та форм підготовки педагога-дошкільника. Обґрунтовано роль вихователів дошкільних установ у реалізації завдань розумового розвитку особистості. Визначено застосування досвіду німецької педагогіки щодо підготовки вихователя дошкільного закладу у практику вітчизняного дошкільця. Доведено важливість пошуку оптимальних моделей організації освітнього процесу в Україні.

Ключові слова: розумовий розвиток, вихователь, дитина- дошкільник, дошкільна установа, форми і методи.

Постановка проблеми. Обґрунтовуючи особливості та специфіку інтелектуального розвитку дитини-дошкільника, в німецькій педагогіці значне місце відводиться процесу підготовки педагогів до роботи в умовах дитячого садка. Ці питання є особливо важливими у сучасній Німеччині з огляду на масове залучення дітей до дошкільних установ, а також у зв'язку з прагненням удосконалити та урізноманітнити процес розумового виховання дітей, підготувати їх до шкільного життя так, щоб останнє не травмувало дитини вже на перших його етапах, а давало задоволення. Зважаючи на вимоги суспільства, батьків і усвідомлюючи прагнення дітей реалізуватися у рамках дошкільного закладу на державному, регіональному та місцевому рівнях, щораз актуалізується питання щодо високої фахової підготовки вихователів, відбувається пошук оптимальних, результативних шляхів та методів у цій царині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, використанню у цьому процесі нових педагогічних теорій і концепцій присвячено ряд дисертаційних досліджень, серед яких слід назвати роботи С. Абрамсона, Л. Батлиної, З. Нагачевської, С. Попиченко, І. Улюкаєвої та інших. Мало дослідженою сьогодні залишається та сфера порівняльної педагогіки, яка презентує дошкільця розвинених країн світу, зокрема Німеччини.

Метою статті є аналіз процесу підготовки педагогів-вихователів до роботи в дитячих садках Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Професія вихователя походить від трьох первинних професій – вчителя, вихователя дитячого садка і вихователя групи продовженого дня. Уже в 1928 році професії вихователя дитячого садка і вихователя групи продовженого дня були поєднані. Щодо становлення професії вихователя дитячого садка (чи інтернату), то слід зазначити, що цей процес тривав у різних землях з 1962 по 1972 роки. І лише після возз'єднання Німеччини в 1990 році ця професія стала називатися «Erzieherin» – вихователь дитячого садка [3].

Професія вихователя в дошкільному закладі Німеччини завжди була і сьогодні залишалася жіночою професією. Відсоток чоловіків досягає лише 5%. Проте різко змінився вік працівників. У 1974 році 40% вихователок були молодші 25 років і майже 37% між 25 і 40 роками. У 1990 майже дві третини вихователок мали вік між 25 і 40 роками, і одна третина – до 25 років [2].

З 70-тих років XX ст. німці висловлюють значне занепокоєння станом справ у сфері підготовки дошкільних працівників. Рівень дошкільної освіти, як свідчать дослідження, не надто високий, адже сусіди – країни показують вищий професійний рівень і в різних областях. Професійна освіта вихователя в окремих федеральних

землях Німеччини презентована по-різному і по-різному врегульована залежно від відомчого підпорядкування. Вона здобувається в технікумах соціальної педагогіки, які в деяких регіонах називаються «професійною академією» чи «професійним коледжем». Також існує можливість здобути освіту у вищій спеціальній школі.

У сучасних умовах освіта вихователя в Німеччині викликає багато дискусій і знаходиться в стадії розвитку [5]. Уніфікованою та обов'язковою умовою освіти вихователя є середня освіта і закінчена професійна освіта – соціально-педагогічна чи соціальна. У кожній федеральній землі різні можливості та етапи для одержання спеціальності вихователя дошкільного закладу (від передпрактики в соціально-педагогічному закладі до закінченої професійної освіти). Студент, який претендує на здобуття фаху вихователя – дошкільника, повинен мати закінчену середню освіту (Баварія і Бремен) і мати оцінку з рідної мови не менше «задовільно» чи закінчену основну школу з додатковою закінченою професійною освітою.

У кожній федеральній землі існують свої правила та підходи до організації підготовки фахівців із дошкільного виховання, так, наприклад у Нижній Саксонії відсутня професійна практика, а навчання триває два роки. При цьому така підготовка вимагає двох років навчання для здобуття фаху «державно екзаменованої соціальної асистентки» з основами соціальної педагогіки [2].

У Баден – Вюртемберзі освіта вихователя дитячого садка презентована як перший рівень однорічного професійного коледжу для практикантів, де освіта триває 4 роки. У Північній Рейн – Вестфалії пропонують 4-річне здобуття освіти, яке приєднується до занять у вищому навчальному закладі. Професійні предмети, такі як педагогіка, психологія, соціологія, дидактика і методика, медична педагогіка, дитяча література, фізичне виховання, право, музика, фізкультура, педагогіка гри і мистецтво утворюють основу теоретичної освіти. Також вивчаються предмети на вибір студента. Серед них: рідна мова, політика, іноземна мова. Але зміст освіти також залежить від землі, від специфіки професійної школи, від потреб кожної федеральної землі зокрема.

Кожен студент повинен провести спеціальну практику, яка розподілена на частини чи відбувається у відповідний день тижня. Після курсу теоретичної освіти в Німеччині студенти обов'язково проходять так званий «рік практики» в соціально – педагогічних установах. Тут вони переносять свої теоретичні знання на практику і лише після цього їхній диплом офіційно визнається як підстава для надання роботи в дитячому садку. Тривалість названої практики може бути зменшена лише в тому випадку, якщо студент до цього часу уже працював в такій установі в певному допоміжному статусі. Придатність для навчання у спеціальному закладі в царині соціальної педагогіки (сюди відносяться заклади, які готують педагогів-дошкільників) встановлюється переважно при наявності відповідних документів, що додаються до заяви, і в особистій бесіді з фахівцями [6].

При цьому вступні іспити виконують переважно реєстраційну роль. Обов'язковим елементом вступу до навчального закладу є тести для визна-

чення професійної придатності. На цьому аспекті особливо акцентуємо увагу, оскільки вважаємо його необхідною складовою вступних випробувань для тих навчальних закладів, які передбачають здобуття майбутньої спеціальності, що пов'язана із роботою з дітьми. Перше навчальне півріччя для багатьох закладів вважається випробувальним терміном. Існують також можливості для скорочення терміну підготовки дошкільних педагогів. Вони по-різному врегульовані в окремих федеральних землях [5]. Виробнича практика або «практика визнання» може бути скорочена до 6 місяців, якщо студент уже працював в соціально-педагогічних установах. У деяких федеральних землях професійна практика не є необхідною складовою підготовки. До цього процесу може бути віднесене виховання власних дітей, добровільна попередня соціальна практика або цивільна служба в закладах суспільної опіки. У деяких випадках професійна освіта може бути скорочена на рік, якщо студент одержав попередню кваліфікацію і пройшов державну сертифікацію за фахом вихователя або помічника вихователя і це відображено у свідоцтві про закінчення відповідного навчального закладу. Інше галузева освіта може також зараховуватися при певних регламентованих обставинах. У юрисдикціях Баварії і Гессене традиційним є існуванням певного вступного іспиту, який майбутні педагоги-дошкільники складають безпосередньо під час другого навчального року. Такий іспит ще раз підтверджує потенційні можливості здобувачів у роботі з дітьми дошкільного віку і дає можливість перевірити певні компетенції у визначеній сфері. Тривалість навчання у вищих навчальних закладах за напрямом «Дошкільне виховання» скорочується у тому випадку, якщо студент здобув відповідну освіту в технікумі за тим же напрямом, чи за напрямом. «Соціальна педагогіка». У виняткових випадках може братися до уваги специфічна для предмету професійна діяльність під час шкільної освіти (щось на зразок професійно-орієнтованих класів у школах). Проте, перед вступом до вищого навчального закладу студент повинен пройти повний курс такого навчання у школі.

Попри високі вимоги до педагогів, німецькі вчені наголошують, що підготовка працівників дошкільної освіти є нижчою ніж, наприклад, кваліфікація викладачів шкіл. Освітні завдання, поставлені дошкільним працівникам в останні 3-4 роки, були втілені у планах навчання та виховання федеральних земель і спричинили певні труднощі. На основі загальних умов дошкільні працівники не можуть виконувати тепер одночасно функцій обслуговування дошкільника, при цьому виховуючи і навчаючи дитину. Німецькі вчені вважають, що для оптимізації процесу дошкільного виховання слід розділити функції дошкільних працівників щодо навчання, виховання та розвитку дитини.

Німецькі педагоги прийшли до висновку: щоб поліпшити освіту, потрібно інтенсифікувати підвищення кваліфікації дошкільних працівників та скоротити кількість дітей у групі. Для цього суспільство повинно надавати системі дошкільної освіти відповідне фінансування. На засіданні Європейської комісії в 1996 було зазначено, що держави-учасники повинні виділяти для високоякісного дитячого обслуговування як мінімум 1%

валового продукту країни (у Німеччині зараз менше, ніж 0,5%). Звісно, більше грошей інвестують там, де діти більш навчально спроможні і де соціокультурні умовні матеріальні витрати найбільш легко можуть компенсуватися в майбутньому [2].

Загальновизнаною і соціально обґрунтованою в Німеччині є позиція і тенденція щодо більшого капіталовкладення в систему дошкільного виховання. Чим більшу кількість грошей інвестують різні інституції в дошкільне виховання, тим краще воно буде забезпечувати як розвиток окремої особистості, так і держави загалом – такою є одностайна позиція науковців і громадськості. Лише тоді дитячі садки зможуть виконувати ту діяльність, яка є їх прямим обов'язком, – такою є основна умова і вимога ефективного розвитку системи дошкільного виховання в Німеччині.

Сьогодні, у зв'язку із процесами інтеграції, технізації та інформатизації сучасного суспільства в дошкільній педагогіці Німеччини виникає немало суперечок навколо професії вихователя. Німецькі педагоги вказують на той факт, що лише навчально-компетентні вихователі сприятимуть високоякісним процесам розвитку дитини в групі. Здатність до комунікації також вважається однією з основних здібностей педагога. Освічені дошкільні працівники приносять чимало користі сім'ї та родині, оскільки дають серйозний поштовх для розвитку дітей, підтримують освітні процеси, допомагають дитині повноцінно інтегруватися в соціум.

Існує також чимало проблем, які стосуються розвитку освітньої сфери Німеччини, зокрема дошкільної. Німецькі вчені стурбовані небажанням батьків виконувати виховні функції. У цій позиції компенсація відбувається завдяки добре організованому дошкільному вихованню. Педагоги виступають для батьків важливими партнерами щодо виховання дітей [2].

Особливий наголос у підготовці дошкільних працівників у Німеччині ставиться на їх практичну підготовку [4]. Практика є компонентом усіх навчальних років підготовки педагога-дошкільника. У першому навчальному році планується пасивна практика – відвідування дитячого садка, у якому студенти знайомляться з атмосферою садка і роботою вихователя. Практика другого року навчання – це педагогічно-психологічна практика. Студентам дають прості завдання, які вони повинні розв'язувати протягом дня, особливо під час ігрової діяльності дітей. Після третього року студенти проходять наступну практику – «акцію літніх канікул».

Протягом усіх чотирьох років проводяться сільськогосподарські практики, які є частиною дошкільної освіти. Вони істотно сприяють тому, щоб будити любов до села і готувати майбутніх педагогів для можливої діяльності в сільському дитячому садку.

Держава активно сприяє повноцінному розвитку німецьких дошкільних закладів і підготовці педагогів до роботи в них. З цією метою розробляються програми щодо фінансування дошкільля, організації роботи педагогічних навчальних закладів різних типів, широко залучається громадськість до організації недержавних дошкільних інституцій. Такий досвід може бути корисним для українського освітнього поля.

Наше дослідження свідчить, що можливості отримати освіту і разом з тим шанси на максимальне пристосування людини до життя сучасного суспільства ставляться в німецькій педагогіці ще в дошкільному віці. Зокрема, вважають дослідники німецького дошкільля, мотивацію і здібність до безперервного та самокерованого навчання потрібно формувати ще в дошкільнят. Разом з важливим етапом навчання у сім'ї можливості дитячих установ для підтримки ранніх освітніх процесів потрібно використовувати виразно краще – це пріоритетна рекомендація освітніх форумів [1].

Ці здібності за допомогою вихователя-дошкільника повинні формувати діти у реальних ситуаціях життя за допомогою інноваційних навчальних форм і відповідних методів. З цією метою в діяльності німецьких педагогів-дошкільників широко використовуються проектна робота, рольові ігри і штабні навчання, вільна діяльність, творчі методи, партнерська і колективна робота, жартівливе навчання тощо. Про це мова піде в наступних розділах нашого дослідження.

Крім того, зазначають німецькі вчені, дошкільля повинно більше стимулювати природничо-науково-технічну освіту, що сприятиме інтелектуальному розвитку; актуальним є завдання ширше практикувати естетичне виховання; педагоги також наголошують, що потенційні можливості засобів масової інформації повинні використовуватися у групах продовженого дня при дошкільних закладах; важливим залишається проблема вивчення іноземної мови [1, с. 24].

Вимоги до персоналу в дитячих установах Німеччини стають все вищими, організація освіти і підвищення кваліфікації фахівців у галузі дошкільного виховання протягом останніх років покращилися, не говорячи вже про те, що ця сфера була виведена в останні десятиріччя на більш високий рівень порівняно з іншими європейськими країнами. У рекомендаціях форуму освіти було зазначено, що для нового визначення і здійснення освітньої ролі дитячого садка, а також для підвищення якості зовнішніх структур підтримки, для спеціального керівництва потрібні спеціальні наради і удосконалення форм підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Освіта і перепідготовка вихователів повинна покращуватися для того, щоб спеціальний персонал готувався краще до вивчення ранніх освітніх процесів дітей і навчався успішно сприяти цьому [7].

Наше дослідження доводить, що в підготовці педагога до роботи з дітьми дошкільного віку в Німеччині немає деталей або другорядних питань. Проаналізовані та обґрунтовані нами загальнопедагогічні та методичні джерела дозволяють стверджувати, що будь-які детальні, часткові проблеми і питання, що стосуються цієї сфери, розглядаються на серйозному науковому рівні і заслуговують на увагу педагогічної періодичної преси чи наукових видань. Так, наприклад, у процесі підготовки дошкільних працівників до роботи у галузі інтелектуального розвитку дитини важливим є оволодіння ними уміннями щодо формування понять у дітей. Коли вихователь усвідомлює, що дитина неправильно розуміє поняття або помилково їх використовує, то педагог може спробувати:

- 1) пояснити поняття дитині (по можливості використати приклад);
- 2) спонукати дитину до роздуму про поняття;
- 3) дозволити дитині активно робити нові дослідження, які допомагають їй розуміти ідею краще;
- 4) ініціювати бесіду із старшими дітьми, які мають вже більш усвідомлене розуміння цих понять чи категорій.

Тут важливо, щоб вихователі виконували більш активну роль щодо навчання кожної окремої дитини [6].

Важливим і часто спірним (щодо організації дошкільного виховання в Німеччині, особливо у сфері інтелектуального розвитку дитини) є питання про регламентацію занять у дошкільному закладі і роль вихователя на занятті. Значна частина теоретиків і практиків німецького дошкільного виховання зауважують, що життя дитини-дошкільника і розпорядок її дня в дитячому садку повинні визначатися бажаннями і спонтанними ситуаціями дитячого життя, а роль педагога має полягати у тому, щоб виокремити в цих ситуаціях розвивальний момент і якнайкраще реалізувати його. Саме так забезпечуються оптимальні можливості для задоволення потреб дітей, їх самовизначення і саморегуляції.

Важливо відзначити і той факт, що в разі вільного розпорядку життя дитини в дошкільному закладі вихователь також має більші можливості для кращої самореалізації, творчості, у нього відсутні негативні емоції через недосягнення запланованої мети, оскільки він і не ставить останню в певному остаточному формулюванні. Часу для підготовки такого заняття вихователю також потрібно значно менше, ніж для чітко регламентованого, адже звільняється творчий потенціал для роботи безпосередньо в конкретних життєвих ситуаціях, пов'язаних з інтелектуальним розвитком дитини-дошкільника.

Водночас педагоги-теоретики дошкільного виховання вбачають у такому стилі роботи дошкільного працівника певну небезпеку, оскільки часто інтелектуальний розвиток дитини може бути недостатнім або однобічним. Практика показує, що чимало дітей повертаються до попереднього розумового досвіду, до тих завдань, які вони змогли вже колись успішно розв'язати і одержали від інтелектуального напруження певне задоволення. І, навпаки, у частини дітей, які не змогли впоратися із завданням і ухиляються від повторення цих дій, з'являється страх перед невдачами, розчарування і небажання виконувати певні вправи чи операції. Учені доводять, що в ранній період «повне самовизначення» дітей приводить до агресивної млявості, відсутності зосередженості, уяви, творчих зусиль, здатності до співпраці з іншими і регулювання потреб [6, с. 25].

Німецькі фахівці в галузі дошкільного виховання вбачають певну небезпеку у формуванні і дотриманні чіткого планування і систематизації у сфері інтелектуального розвитку. Формулювання такого розпорядку насамперед виходить із замовлення суспільства на певному етапі його розвитку і містить положення про те, якими здібностями і навичками повинна оволодіти дитина для того, щоб упоратися з сучасними і майбутніми життєвими ситуаціями. Відповідно до цих вимог формулюються близькі і віддалені цілі навчання

та виховання. Аналізуючи певні ситуації життя і діяльності дошкільника, вихователь з'ясовує рівень знань дитини-дошкільника. У зв'язку з цим німецькі педагоги-дошкільники перспективному вважають організацію дитячого життя за певним режимом, оскільки саме такий ритм роботи найкраще забезпечує інтелектуальний розвиток (навчальні етапи пропонуються в певній послідовності, а вихователь має можливість у будь-який час перевірити рівень досягнення мети і рівень інтелектуального розвитку своїх вихованців).

Безумовно, чіткий розпорядок життя дітей у дитячому садку часто може різко контрастувати із щоденним їхнім побутом. Німецькі педагоги наголошують: обов'язково потрібно враховувати сімейні, етнічні, територіальні особливості життя кожної дитини, щоб ритм побуту в «безповітряному приміщенні», тобто дошкільному закладі з певним чітким розпорядком дня, не спричиняв надмірних незручностей і дискомфорту для дитини. Зазвичай німецькі дошкільні працівники усвідомлюють той факт, що в сім'ї діти не роблять того, що передбачено програмою дошкільного закладу, зокрема у сфері інтелектуального розвитку, тому діти часто просто відмовляються виконувати ті чи інші вимоги вихователів [2].

Важливою вимогою до вихователя дошкільного закладу є також усвідомлення ним специфіки організації розумового розвитку дитини в садку відмінно від шкільної. Німецькі педагоги висувають чіткі вимоги до учня школи щодо виконання тих чи інших навчальних дій, проте це не стосується дошкільної педагогіки. Теоретики дошкільного виховання наголошують на тому, що необхідно диференціювати мету навчання. Звичайно, в дошкільних закладах повинні ставитися різні вимоги щодо досягнення мети розвитку інтелекту, емоційної чи соціальної сфер життя дитини. Сучасне дошкільне виховання Німеччини, як свідчать наукові джерела [2, с. 30], часто уподібнюють і штучно наближують до шкільного, намагаючись «перенести» шкільні предмети в дитячий садок. Саме це часто нівелює роль соціального виховання і соціалізації особистості. І батьки, і вихователі часто прагнуть навчити дитину азів наук, не докладаючи достатньо зусиль і часу для розвитку дитини, зокрема інтелектуального.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз різноманітних науково-педагогічних джерел дозволяє говорити про особливості та специфіку підготовки дошкільних педагогів у Німеччині. Важливо наголосити на ролі практики та варіативності навчальних закладів та форм підготовки педагога-дошкільника. Виважений, науково – обґрунтований підхід до підготовки вихователя дає можливості утримувати систему німецької дошкільної освіти на високому рівні порівняно з іншими європейськими країнами.

Увага до особистості вихователя спонукає до пошуку оптимальних моделей організації освітнього процесу в дошкільних закладах України з тим, щоб кожен – і дошкільник, і вихователь – почували себе комфортно і мали можливість вільно діяти та розвиватися. Головними вимогам до вихователя в таких обставинах є наявність цілісного гуманістичного світогляду, психологічна грамотність і культура, здатність і потреба педагога в рефлексії власних якостей і вчинків,

потреба й здатність в особистісно-професійному саморозвитку, високий творчий потенціал, уміння розв'язувати життєві та професійні супереч-

ності гуманістичним шляхом, здатність складати і здійснювати індивідуальні, особистісно-професійні програми розвитку.

Список літератури:

1. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten; Anregungen III; Didaktische Einheiten im Kindergarten. – München: Juventa, 1973 – 1976. – 231 S.
2. Arbter-Öttl D. Kinderpfleger / Kinderpflegerin / D. Arbter-Öttl. – Jobedition, 1999. – 164 S.
3. Bohl R. Gemeinsam für die Kinder / R. Bohl // Kindergarten heute. – 2001. – № 9. – S.18 – 40.
4. Brezinka W. Metatheorie der Erziehung/Wolfgang Brezinka. – München/Basel, 1998. – 136 S.
5. Grüneberg L., Hauser P. Erziehen als Beruf. Eine Praxis – Methodenlehre. – München, 1994. – 231 s.
6. Küls H. Zum Berufsfeld und zur Ausbildung. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/774.html>.
7. Zimmer J. Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. – Bd. 1-2. München, 1993. – 234 s.
8. Крайник М. Особистісно орієнтований підхід до освітньо-виховного процесу в дошкільній // Рідна школа. – листопад. – 2006. – С. 57-58.

Хало З.П.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ДЕТСКОМ САДУ ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Аннотация

В статье анализируется процесс подготовки педагогов-воспитателей к работе в детских садах. Установлена роль практики и вариативности учебных заведений и форм подготовки педагога-дошкольника. Обоснована роль воспитателей дошкольных учреждений в реализации задач умственного развития личности. Определены применения опыта немецкой педагогики по подготовке воспитателя дошкольного учреждения в практику отечественного дошкольного. Доказана важность поиска оптимальных моделей организации образовательного процесса в Украине.

Ключевые слова: умственное развитие, воспитатель, ребенок-дошкольник, дошкольное учреждение, формы и методы.

Khalo Z.P.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

TRAINING OF TEACHERS FOR CHILDREN MENTAL DEVELOPMENT IN GERMAN KINDERGARTENS

Summary

The article deals with the process of teacher training for work in kindergartens. The role of practice, variability of educational establishments, forms of teacher training are determined here. The author proves the role of preschool educators for mental development of children. The use of German education experience for training native preschool teachers is scientifically shown in the article. The importance of finding optimal models of organization of educational process in Ukraine has been proved.

Keywords: mental development, educator, teacher, preschool child, preschool establishment, forms, methods.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Харкавців І.Р.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена проблемі формування світоглядної культури майбутніх вчителів іноземних мов як невід'ємної складової їх професійної підготовки. Схарактеризовано рівні розвитку світоглядної культури майбутніх вчителів іноземних мов та окреслено умови, необхідні для становлення наукового світогляду у процесі їх професійної діяльності.

Ключові слова: світоглядна культура, рівні формування світоглядної культури, науковий світогляд, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування світоглядної культури сучасного вчителя обумовлена вимогами суспільства до професійної підготовки учителів, серед яких не лише ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й високий рівень інтелектуального розвитку, громадянської позиції, національної свідомості, соціальної компетентності, активного і відповідального ставлення до життя, самостійності і гнучкості мислення, готовності до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, здатності до постійного особистісного й професійного самовдосконалення. В цьому контексті важливого значення набуває проблема формування світоглядної культури вчителів, яка визначає самосвідомість творчої особистості і є чи не найважливішим чинником підготовки педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковий обіг поняття «світоглядна культура особистості» було введено у філософську літературу на початку 80-х років ХХ століття. Найбільш значний внесок у розроблення цієї проблеми зробили А. Азархін, В. Андрущенко, А. Арнольдов, А. Бальсис, Л. Губерський, В. Іванов, Б. Козловський, М. Лісаускене, М. Черниш, В. Шинкарук.

Проблема формування світоглядної культури на різних вікових етапах розвитку особистості, прояв різноманітності її форм досить повно відображається в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Валлона, Л. Виготського, Г. Залеського, М. Когана, І. Кона, О. Леонтьєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, П. Чамати та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що проблема формування світоглядної культури сучасного вчителя є предметом дослідження багатьох педагогів, недостатньо вивченими залишаються умови розвитку світоглядної культури на особистісному рівні підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, яка стає специфічним транслятором світоглядних установок.

Відтак, **метою** нашої розвідки є дослідити компонентний склад та рівні світоглядної культури майбутніх вчителів іноземної мов та визначити шляхи формування їх наукового світогляду.

Виклад основного матеріалу. Процеси глобалізації та інформатизації зумовили необхідність змін в освіті, яка розглядається сьогодні як ключовий фактор розвитку особистості й суспільства. Особливого значення в цих умовах набуває

професійна діяльність учителя іноземної мови, основним завданням якого є підготовка учнів до міжкультурної взаємодії за допомогою іноземної мови. Характерною рисою такого вчителя є здатність до творчого саморозвитку і самореалізації.

Розвиваючи ідею Н. Ткачової, можна стверджувати, що реалізація аксіологічного підходу в навчальних закладах не лише дозволяє «озброїти молодих людей знаннями, ціннісними вміннями ключових компетенцій життєдіяльності в умовах динамічних соціальних змін, сформувати в них персональні системи цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть їхнім індивідуальним потребам, життєвим цілям, інтересам, стимулюючи набуття ними досвіду соціально корисної діяльності й поведінки, а також створити оптимальні умови для саморозвитку й самоактуалізації кожної особи» [8, с. 5], навчити їх творчо інтерпретувати цінності, створюючи тим самим підстави для збагачення індивідуальної і колективної дійсності. Тому педагог має переносити акцент у своїй роботі з озброєння учнів певною сукупністю знань, умінь і навичок на забезпечення і стимулювання їхнього креативного особистісного саморозвитку.

При цьому підвалинами організації процесу навчання в сучасному навчальному закладі має стати система освітніх цінностей, яка в сукупності, а також за допомогою відповідних ціннісних орієнтацій сприятиме формуванню світоглядної культури учнів (студентів), що і постає метою освітнього процесу – не просто надати молодій людині загальних і професійних знань, а навчити її самостійно здобувати ці знання і потрібні інструменти для загальної орієнтації не тільки в межах своєї країни, а й за кордоном.

Підкреслимо, що в сучасних умовах потрібен наголос на розвитку її творчої, новаторської сторони – призначення репродуктивної частини зводиться до початкових етапів навчання і освоєння наявного суспільного досвіду.

Специфічні особливості перекладацьких факультетів та факультетів іноземних мов педагогічного спрямування значно уможливають процес активізації виховання світоглядної культури у студентів. Це пов'язано з перспективами проведення закордонних практик в різних країнах, мови яких вивчаються в навчальному закладі, з установленням міжкультурних комунікацій з іноземними студентами, зі спілкуванням та співробітництвом із іноземними викладачами

навчальних закладів зарубіжних країн. У ВНЗ іноземних мов створюється міжнародний культурний простір, який сприяє знайомству студентів із історією, географією, культурою, традиціями, економікою, політикою різних країн світу, що дає можливість розширювати уявлення студентів про образи світів, про образ життя людей на планеті. В. Вернадський наголошував на необхідності планомірного загальнолюдського мислення, масштабного погляду на світ, завдяки чому є можливим збереження людства. Завдяки усвідомленню цінності життя у всіх його проявах, об'єднанню індивідуальних свідомостей в універсальну свідомість формується загальнолюдська культура, яка лежить в основі планетарного виховання.

Базовим рівнем формування світоглядної культури повинна виступати розвинена *екологічна культура* як така форма життєдіяльності, в процесі якої за посередництвом певної системи цінностей розвиваються здоровий спосіб життя і гармонізація взаємодії з природою на засадах стійкого розвитку і коеволюції.

Екологічні знання як основа екологічної культури повинні включати:

- характеристику відносин у системах «людина – людина» і «людина – природа»;
- наукові знання про взаємодію соціальних і природних факторів;
- знання про соціально-економічні закономірності природокористування;
- історію охорони довкілля, її сучасний стан і проблеми;
- ціннісні екологічні орієнтації;
- систему правових і моральних, науково обґрунтованих норм ставлення до природи [2].

Тісно пов'язаною з екологічною культурою є *культура здоров'я* студентів як «сукупність знань філософського, педагогічного, психологічного, медичного спрямування, що збагачує соціальне, духовне, психічне, фізичне життя індивіда, формує особисте ставлення до здоров'я та життєдіяльності, допомагає людині осмислювати парадигми буття» [5, с. 38].

Найбільшої уваги сьогодні потребує розвиток культури здоров'я, адже значну тривогу викликають прояви негативних тенденцій у показниках здоров'я дітей України (поширення шкідливих звичок, зростання злочинності, падіння моралі), і все більш очевидною стає необхідність формування культури здоров'я на усіх етапах навчання.

У цьому зв'язку важливого значення набуває така складова культури здоров'я, як фізична культура, що включає: сприяння правильному фізичному розвитку особистості і підвищенню її працездатності, розвиток основних рухових якостей, виховання стійкого інтересу до систематичних занять фізичною культурою, набуття необхідного мінімуму знань в галузі медицини і спорту.

Важливим елементом практичного рівня світоглядної культури студента, є *культура праці* загалом.

Спираючись на тлумачення праці як доцільної діяльності людей з метою перетворення і освоєння природних і суспільних сил для задоволення людських потреб [10, с. 520], культуру праці можна визначити як сукупність матеріальних і духовних надбань, які визначають трудову поведінку

особи в нерозривному взаємозв'язку з об'єктами світу, що виступають у ролі знарядь праці.

Культура праці учня студента складається з норм, цінностей, принципів і т. п., які детермінують ставлення особи до будь-якого трудового процесу без врахування його професійної специфіки, а також її здатність, схильність і вміння та специфіку поведінки у сфері трудових відносин. Культура праці особи закладається в дошкільний період, розвивається в період навчання в загальноосвітній школі (в чому велику роль відіграє трудове навчання [3]), а в процесі отримання фахової середньої спеціальної чи вищої освіти на її основі виростає професійна культура студента.

При цьому *професійна культура* студента постає певною вершиною практичного рівня світоглядної культури. Її можна охарактеризувати як сукупність надбань специфічно фахового характеру, знань, умінь і навичок, професійних цінностей, принципів і норм, необхідних для виконання конкретних завдань зі спеціальності (у нашому випадку – з іноземної мови), на якій робився акцент у навчанні.

Невід'ємним елементом практичного рівня світоглядної культури є формування наукового світогляду, що актуалізує науково-орієнтоване навчання і передбачає переміщення акцентів із засвоєння студентами знань на їх здобування.

Гармонійний розвиток *наукової складової світоглядної культури* студентів потребує практичної уваги до їх інтелектуальних здібностей, вдосконалення яких має дозволяти студентові не тільки відтворювати зміст навчального матеріалу, але й міркувати самостійно, усвідомлюючи проблеми та їх взаємозв'язок і обумовленість, встановлювати закономірності у вивченому матеріалі тощо [1].

Однак картина практичного рівня світоглядної культури була б не повною без ще одного елемента. Безпосередньо пов'язаною з професійною і загальнонауковою складовими є *інформаційно-технологічна культура* учнів (студентів), передумовою достатнього розвитку якої є формування і вдосконалення інформаційно-технологічної культури викладачів.

Специфічним компонентом розвитку світоглядної культури учнів на уроках іноземної мови постає *естетична культура*, яку можна визначити як таку характеристику особи, яка виявляється в системі естетичних (і художніх) знань, що входять у певний взаємозв'язок та формують такий стан особи, коли вона яскраво усвідомлює своє високе призначення для створення прекрасного, що втілюється у її бажанні й готовності до доброзичливої поведінки, суспільної праці та вибору способу життєдіяльності за законами краси.

При цьому сутність процесу формування естетичної культури учнів (студентів) властиво тлумачити як таку, що полягає у розв'язанні трьох основних завдань:

- опанування художнім досвідом (засвоєння естетичних знань, інформації про красу, її вияв, пошук шляхів досягнення вищого рівня прекрасного);
- розвиток естетичних почуттів й естетичного сприйняття світу;
- вираження вмінь і навичок будувати життя за законами краси [6, с. 7].

Правова культура (як компонент світоглядної культури особи, який ґрунтується на сукупності легітимізованих державою загальнообов'язкових правил і норм поведінки) існує в єдності таких основних складових: сукупності правових знань і готовності до правової відповідальності, оцінок прийнятих у суспільстві правових норм; позитивного чи негативного ставлення до правових відносин та інститутів конкретного суспільства.

Важливою складовою верхнього, ідеологічного рівня світоглядної культури є *громадянська культура*, що розвивається в процесі громадянського виховання учнів (студентів), мета якого полягає у формуванні громадянськості як інтегративної властивості особистості – властивості, що містить внутрішню політичну свободу і здатність до політичної активності, повагу до легітимної державної влади і домірний патріотизм, толерантність і відкритість до міжнародного спілкування.

Зв'язок між усіма виділеними рівнями і елементами світоглядної культури здійснює *комунікативна культура*, формування якої є ключовим в процесі навчання іноземної мови. Комунікативну культуру студентів можна тлумачити як «особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття матеріалу і правильного його розуміння, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів» [9].

Відтак, комунікативна культура учнів (студентів) постає, з одного боку, складовою їх професійної культури, з іншого (в ширшому зрізі) – специфічною частиною світоглядної культури.

Основними елементами формування комунікативної культури майбутніх вчителів іноземної мови є високий інтерес і повага, наявність позитивно-емоційного ставлення до інших людей, пластичність поведінки, артистизм, оптимізм, неупередженість, уміння передбачати поведін-

ку інших людей, здатність до співпереживання, високу мовну культуру, емпатію, толерантність, доброзичливість, привабливість, спрямованість на самовдосконалення [4, с. 9].

У цілому гармонійний розвиток світоглядної культури учнів (студентів) на заняттях іноземної мови можливий тільки за умови, що в усіх елементах світоглядної культури будуть збагачуватися три її аспекти:

- гносеологічний (як пізнання необхідних для кожного елемента фактів і закономірностей);
- креативний (пов'язаний зі створенням власного образу дійсності);
- діяльнісний (як необхідне практичне втілення матеріальних і духовних надбань особи) [7].

Відтак, одним з компонентів, що значною мірою впливає на становлення педагога є його світогляд. Структуру світогляду сучасного вчителя іноземної мови складають не просто погляди і переконання, а й теоретична система узагальнених знань про світ і місце в ньому людини.

Шляхами формування наукового світогляду є теоретична спрямованість навчально-виховного процесу; здійснення міжпредметних зв'язків у процесі навчання; забезпечення діалектичного мислення на заняттях з іноземної мови; підготовка виховних заходів, які б збагачували світоглядні знання учнів та самого вчителя, залучення учнів до різноманітних видів діяльності, які б сприяли поєднанню їх свідомості, переживань і поведінки; корекція помилкових світоглядних понять, уявлень, поглядів і переконань учнів та соціальна і професійна позиція педагога і її значення для формування світогляду його підопічних.

У статті проаналізовано умови розвитку світоглядної культури майбутніх вчителів іноземної мови. На нашу думку, вартісними були б подальші наукові розвідки з питання розвитку світоглядної культури вчителів в системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, самоосвіти, тощо.

Список літератури:

1. Демешкант Н. А. Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів / Н. А. Демешкант // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Б. М. Жебровський (гол. ред.), А. В. Кудін (заст. гол. ред.), Я. Я. Болюбаш (заст. гол. ред.). – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 47. – С. 23-26.
2. Депенчук Н. П., Дроздова Г. Д. Нравственные аспекты современной экологии / Н. П. Депенчук, Г. Д. Дроздова // Интегрирующая функция экологии в современной науке. (В помощь методологическим семинарам): Сборник научных трудов / Отв. ред. Н. П. Депенчук, Н. Н. Киселев. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 17-31.
3. Кузьменко Ю. В. Методика формування культури праці учнів основної школи на уроках обслуговуючої праці: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. В. Кузьменко. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 19 с.
4. Мачуська І. М. Формування культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І. М. Мачуська; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 19 с.
5. Мельник Ю. Б. Формування культури здоров'я учнів початкової школи / Ю. Б. Мельник // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 23. – С. 37-49.
6. Нечепоренко М. В. Формування естетичної культури студентів класичних університетів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Нечепоренко. – Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 23 с.
7. Пасько К. М. Професійне становлення вчителя та засоби педагогічної майстерності в контексті освітніх реформаций (філософсько-педагогічний аналіз) / К. М. Пасько // Філософські науки. – Суми: СумДПУ, 2007. – Вип. 2. – С. 163-176.
8. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. О. Ткачова. – Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.
9. Шовкун М. П. Складові комунікативної культури студентів / М. П. Шовкун // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 8. – С. 45-50.
10. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

Харкавцив И.Р.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования мировоззренческой культуры будущих учителей иностранных языков как неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки. Охарактеризованы уровни развития мировоззренческой культуры будущих учителей иностранных языков и определены условия, необходимые для становления научного мировоззрения в процессе их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мировоззренческая культура, уровни формирования мировоззренческой культуры, научное мировоззрение, профессиональная деятельность.

Kharkavtsiv I.R.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FORMATION OF IDEOLOGICAL CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Summary

The article is devoted to the problems of formation of ideological culture of future foreign language teachers as an integral part of their professional training. The levels of the development of the ideological culture have been characterized and the conditions necessary for the formation of a scientific outlook in their professional activities have been determined.

Keywords: ideological culture, levels of formation of ideological culture, scientific worldview, professional activities.

UDC 82.09(436)(092)(=811.111)

THE ENGLISH INTERPRETATION OF RAINER MARIA RILKE'S WORKS

Lopushanskyi Ya.M., Cherevko I.R.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

The peculiarities of the English interpretation of the works of a famous Austrian writer Rainer Maria Rilke have been analysed. Rilke's works are considered as a new period in the development of the European poetry including all stages of the difficult way of the poet's aesthetic searches – from neo-romanticism and impressionism through deep in philosophical and religious thoughts symbolism to the style which aims at the concreteness of an image and replaced expressionist pathos and sketchiness. A special attention is paid to the history and analysis of the English translations of the writer's poetical cycles *The Sonnets to Orpheus* and *The Duino Elegies*. The studying of the poetic structure of the English translations of the poem *Autumn Day* and Rainer Maria Rilke's poem *The Panther* translated by Walter Arndt play an essential role as well.

Keywords: Art Nouveau, modernism, philosophy, expressionism, symbolism, sonnet, elegy.

The problem setting. Susan Salter Reynolds wrote, «Reading Rilke, a deep celebration of reading and translating, is a kind of antidote for when words become unhinged from meaning, an antidote to the loneliness of reading and of writing. Gass repairs the arteries between the heart and the mind and the mouth and the hand, giving them new flexibility and vigor. (...) It is a clear and refreshing book, like bathing away the hollowness of the words we must translate every day» [1, 1999].

The aim of the research consists in identifying the characteristic features of the English interpretation of Rainer Maria Rilke's works (based

on the poetical cycles *The Sonnets to Orpheus*, *The Duino Elegies*, poems *The Panther* and *Autumn Day*).

The analysis of the latest investigations and publications. Rilke's works were studied by famous American biographers, such as William H. Gass (*Reading Rilke: Reflections on the Problems of Translation*), George C. Schoolfield (*Dictionary of Literary Biography*), H. F. Peters (*Rainer Maria Rilke: Masks and the Man*), Ralph Freedman (*Life of a Poet: Rainer Maria Rilke*), W. L. Graff (*Rainer Maria Rilke: Creative Anguish of a Modern Poet*), Judith Ryan (*Rilke, Modernism and Poetic Tradition*) and others.

The British germanists, such as E. M. Butler, Eudo C. Mason, H. W. Belmore, D. Prater, also play an essential role in the English interpretation of Rilke's poetry.

This research aims at solving the following problems:

- The studying of Rainer Maria Rilke's works in the context of Austrian literature and the literary tendencies of the poet's period.

- The identification of the problems and poetics of Rainer Maria Rilke's works. – The determining of the peculiarities of the writer's lyric poems.

- The studying of the main periods of the poet's works interpretation in English-speaking countries.

The presentation of the main material. Rainer Maria Rilke was a famous Austrian poet, translator, essayist, romanticist. Rilke's poetry is noted for the lyricism and symbolism intensity of a philosophical perception of an internal life and reality. The writer had a big impact on a modern poetry of different nations, including Ukrainian poetry. The works of the Austrian poet are considered to be a striking example of the search of the ways to a lost harmony and the positive values at the beginning of the 20th century. Rilke's poetry established a new period in the development of the European poetry, included all stages of the difficult way of the poet's aesthetic searches.

Rilke's poetry was translated into many languages. Thus, Rilke's works were translated into English by Robert Bly (1981), Franz Wright (1990), David Young (1994), Galway Kinnell and Hannah Liebmman (1999), Edward Snow (1966), Vita Sackville-West (1931), Jessie Lemont (1945), Alfred de Zayas (2005) and many others.

The poetical cycle *The Sonnets to Orpheus* was written in 1922 and was dedicated to the memory of Wera Ouckama-Knoop, his friends' daughter, who died young.

As to the interpretation of *The Sonnets to Orpheus* in English-speaking countries three main periods are determined: the initial period – from 1936 to 1976, the second period – from 1977 to 1999, the third period – from 2000 till now.

James Blair Leishman's translation (1936) laid the foundations for the reproduction of *The Sonnets to Orpheus* in Great Britain and the USA, as well as other English-speaking countries. Later several other translators of *The Sonnets to Orpheus* followed his way. During 1936-1976 the full translations of all sonnets of the cycle were done by M. D. Herter Norton, J. Lemont and C. F. McIntyre.

In 2006 the second full version of Rilke's sonnets translated by a Scottish poet D. Paterson was published.

The second period of the interpretation of *The Sonnets to Orpheus* is connected with Rilke's centenary celebrations in 1975. The full translations of all sonnets of the cycle done by A. Poulain, K. Pitchford, S. Mitchell, D. Young, L. Norris, R. Hunter, and others appear since 1977.

The third period starts in 2000 and is characterised by a deep interest of English germanists and translators in Rilke's works. At least seven full translations of *The Sonnets to Orpheus* became available to readers in Great Britain, the USA and Canada from 2000 to 2007.

The following leading types of the English translations of *The Sonnets to Orpheus* are defined: 1) a translation-adaptation, 2) a prose translation, 3) an adequate translation, 4) the poems based on the original.

The main peculiarities of *The Sonnets to Orpheus* are completeness and rhythm. The two parts of the book are connected with the problems of life and death, represented as the equal parts of the one entity.

The uniqueness of the structure of *The Sonnets to Orpheus* is presented by the so-called cycle-in-cycle or subcycle that is the connection of several sonnets inside the one part by the same theme. For example, the fifth and sixth sonnets of the second part are devoted to the flowers. We will illustrate it by quoting some verses of these sonnets from the original and the translation done by Robert Temple:

<i>Blumenmuskel, der der Anemone Wiesenmorgen nach und nach erschließt bis in ihren Schoß das polyphone Licht der lauten Himmel sich ergießt,</i>	<i>Reflex of the flower, which bit by bit opens The anemone to its meadow morning, Till the clamouring heaven showers into its midst Its vast polyphony of light,</i>
<i>Rose, du thronende, denen im Altertume warst du ein Kelch mit einfachem Rand. Uns aber bist du die volle zahllose Blume, der unerschöpfliche Gegenstand.</i>	<i>You, rose, lender of majesty, how simple you were In ancient times, bare calyx with mere rim, But now to us you are numberless, Inexhaustible, – a presence.</i>

The seventh and fourteenth sonnets of the same part continue this theme as well:

*Blumen, ihr schließlich den ordnenden Händen verwandte,
(Händen der Mädchen von einst und jetzt),
die auf dem Gartentisch oft von Kante zu Kante lagen, ermattet und sanft verletzt,*

*Flowers, you who end in close affinity to the arrangers' hands
(Hands of girls then, hands of girls now),
You who cover the garden table from end to end,
Grown weak, gently injured,*

*Siehe die Blumen, diese dem Irdischen treuen,
denen wir Schicksal vom Rande des Schicksals leihn, –
aber wer weiß es! Wenn sie ihr Welken bereuen,
ist es an uns, ihre Reue zu sein.*

Behold the flowers, who are so faithful to the earth,

Taken from fate's very edge, which we then endow with a fate –

But who knows this? If they regret their withering,

It is for us to become their remorse.

One more interesting thing concerns the size of sentences. A sentence may consist of one word, for instance *Nichts* 'nothing', or of ninety-five words.

While English translators tried to express the contents of the sonnets, their semantics, ignoring rhymes, Ukrainian translators aimed at combining both – the content and the form, maintaining rhymes, melody, and euphony.

The poetical cycle *The Duino Elegies* was written in 1922. The main theme of this poetry is an inseparable link of life with death. In *The Duino Elegies* Rilke raised a problem of the role of a human culture and art in spirituality of the world as the highest form of immateriality.

The very first translation of *The Duino Elegies* was done by Vita Sackville-West in 1931, the second translations were done by J. B. Leishman and S. Spender in 1939, and later Rilke's elegies were translated by J. Lemont, J. Leishman, C. F. McIntyre, A. Poulin and many others. In 2001 a famous British poet and translator A. S. Kline made his translation available to readers on the Internet. His book *Fountain of Joy: Rilke's Duino Elegies* was published in 2010, where he gave a full analysis of the elegy, studying the peculiarities of vocabulary and syntax.

Let us analyse the translation of Anthony Kline:

Wer, wenn ich schrie, hörte mich denn aus der Engel Ordnungen? und gesetzt selbst, es nähme einer mich plötzlich ans Herz: ich verginge von seinem stärkeren Dasein. Denn das Schöne ist nichts als des Schrecklichen Anfang, den wir noch grade ertragen, und wir bewundern es so, weil es gelassen verschmäh't, uns zu zerstören. Ein jeder Engel ist schrecklich.

Who, if I cried out, would hear me among the Angelic Orders? And even if one were to suddenly take me to its heart, I would vanish into its stronger existence. For beauty is nothing but the beginning of terror, that we are still able to bear, and we revere it so, because it calmly disdains to destroy us. Every Angel is terror.

The characteristic feature of these verses is enjambment that provides readers with the impression of incompleteness. Let us have a look at the first line, as an example:

Who, if I cried out, would hear me among the Angelic Orders?

Here we may observe running over of the meaning from the first poetical line to the second, without using any punctuation.

Aber weil Hiersein viel ist, und weil uns scheinbar alles das Hiesige braucht, dieses Schwindende, das seltsam uns angeht. Uns, die Schwindendsten. Ein Mal jedes, nur ein Mal. Ein Mal und nicht mehr. Und wir auch

ein Mal. Nie wieder. Aber dieses ein Mal gewesen zu sein, wenn auch nur ein Mal: irdisch gewesen zu sein, scheint nicht widerrufbar.

But because being here is much, and because all that's here seems to need us, the ephemeral, that strangely concerns us. We: the most ephemeral. Once, for each thing, only once. Once, and no more. And we too, once. Never again. But this once, to have been, though only once, to have been an earthly thing – seems irrevocable.

As in the original, the translator doesn't stick to the same verse form. In my opinion, it helps to create the necessary atmosphere of excitement, confusion, uncertainty.

One of the most interesting for translation among Rilke's poems is the poem called *Autumn Day*, written in 1902, that shows God presented in the nature. In the poem a man talks with God. One feels fatigue, fatigue caused by summer, partially, even by life. Summer is the symbol of activity, real emotions, progress; it was too long. That is why one wants to have a rest, to relax.

Herr: es ist Zeit. Der Sommer war sehr groß. Leg' deinen Schatten auf die Sonnenuhren, und auf die Fluren lass die Winde los.

Lord, it is time. Let the great summer go, Lay your long shadows on the sundials, And over harvest piles let the winds blow.

This English translation is done by Guntram Deichsel. We have chosen this translation among many others, because to our mind, it expresses the meaning of the poem in the best way, preserving the rhyme and melody.

Rilke created a system of the unique images using alteration of the masculine and feminine rhymes.

Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr. Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben, wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben und wird in den Alleen hin und her unruhig wandern, wenn die Blätter treiben.

Who's homeless is, will for long stay alone. No home will build his weary hands, He'll wake, read, write letters long to friends And will the alleys up and down Walk restlessly, when falling leaves dance.

In the original the line starts with anaphor (repetition of *wer*) in order to attract a reader's attention, to show that it is too late to do something, to show that you have to give up. The translator omits this stylistic device, he tries to express the appropriate mood – despair and the fact of being forced to do something with the help of the frequent use of English *will*.

The poem *The Panther* is a great example of symbolism that was written in 1902. The author tells us about confinement of an animal, in this way he shares his sadness and pain with read-

ers. Rilke describes the time when he was sent to a military school.

Sein Blick ist von Vorübergehen der Stäbe so müd geworden, daß er nichts mehr hält. Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt. Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte, der sich im allerkleinsten Kreise dreht, ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte, in der betäubt ein großer Wille steht. Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf – Dann geht ein Bild hinein, geht durch der Glieder angespannte Stille – und hört im Herzen auf zu sein.	His gaze has been so worn by the procession Of bars that it no longer makes a bond. Around, a thousand bars seem to be flashing, And in their flashing show no world beyond. The lissom steps which round out and re-enter That tightest circuit of their turning drill Are like a dance of strength about a center Wherein there stands benumbed a mighty will. Only from time to time the pupil's shutter Will draw apart: an image enters then, To travel through the tautened body's utter Stillness – and in the heart end.
---	---

This translation was done by Walter Arndt. The poem makes us feel anxiety, suffering, displeasure, discomfort. These feelings may be explained by the confrontation of two entities – an animal's force and a natural strength and a narrow cage.

The translator uses a large number of epithets. He tries to stick to the original on the semantic and lexical levels, to reproduce every detail. The author uses alliteration, for example:

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte, der sich im allerkleinsten Kreise dreht.

So, we may see the alternation of the sounds [sch] and [s] in these lines. The translator aims for

maintaining even this small detail by the alternation of [s] and [ch]:

*The lissom steps which round out and re-enter
That tightest circuit of their turning.*

The panther represents the young poet. In German this word is masculine. Walter Arndt preserves this important feature. He uses the pronoun *his* in the first line pointing out that the panther is masculine.

One of the congenial Ukrainian translators of Rainer Maria Rilke is Vasyl Stus. It was he, who doing translation of poet's poems, pointed out the complexity of their reproduction, their transformation into other languages.

Conclusion. Rainer Maria Rilke's works in the context of Austrian literature and the literary tendencies of the poet's period have been analysed. The problems of life and death, represented as the equal parts of the one entity, as well as God also play an essential role in his poetry. Moreover, the main theme of Rilke's works is art that according to the poet could save the world, bringing him harmony and spirituality.

As to the interpretation of poet's works in English-speaking countries, English translators tried to convey the meaning and to find the best lexical equivalents, omitting rhymes, Ukrainian translators instead focused on combining the content and the form, maintaining melody and euphony of his poems. Among other things, we have defined the leading types of the English translations of *The Sonnets to Orpheus*: a translation-adaptation, a prose translation, an adequate translation, the poems based on the original. As to our mind, the translations of James Blair Leishman, Anthony Kline, Guntram Deichsel, Walter Arndt appeared to be the closest to the original and expressed the atmosphere, semantics, melody of poems in the most precise way, that is why these translations became the objects of our research.

References:

1. Susan Salter Reynolds, 1999, September 26. Rainer Maria Rilke. The Los Angeles Times.
2. <http://gutenberg.net.au/ebooks10/1000531h.html>.
3. http://www.sonnets-to-orpheus.com/book2_5.html.
4. <http://www.thebeckoning.com/poetry/rilke/rilke4.html>.
5. <http://www.picture-poems.com/rilke/panther.html>.
6. Görner, Rüdiger: Rainer Maria Rilke. Im Herzwerk der Sprache. – Zsolnay Verlag: München – Wien, 2004.
7. Райнер Марія Рільке й Україна. Наукові студії про Райнера Марію Рільке. Переклади його творів. – Вип. 1. – Дрогобич: Коло, 2003. – 320 с.
8. Nalewski, Horst. Kennst du Rainer Maria Rilke? Der schwere Weg zum großen Dichter. – Bertuch, Weimar, 2005.

Лопушанський Я.М., Черевко І.Р.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

АНГЛОМОВНА РЕЦЕПЦІЯ ТВОРЧОСТІ РАЙНЕРА МАРІЇ РІЛЬКЕ

Анотація

Досліджено особливості англomовної інтерпретації поетичної творчості відомого австрійського письменника Райнера Марії Рільке. Творчість Рільке розглядається як новий період у розвитку європейської поезії, яка увібрала в себе всі етапи складного шляху естетичних пошуків митця – від неоромантизму та імпресіонізму через заглиблений у філософські та релігійні роздуми символізм до стилю, що тяжіє до конкретності зображення і прийшов на зміну експресіоністському пафосу та схематизму. Особливу увагу присвячено історії й аналізу англomовних перекладів поетичних циклів письменника «Сонети до Орфея» і «Дуїнянські елегії», також розглянуто поетичну структуру поезії «Осінній день» в англomовних перекладах та вірша Р.-М. Рільке «Пантера» в перекладі У. Арндта.

Ключові слова: модерн, модернізм, філософія, експресіонізм, символізм, сонет, елегія.

Лопушанский Я.М., Черевко И.Р.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ РЕЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА РАЙНЕРА МАРИИ РИЛЬКЕ

Аннотация

Исследованы особенности англоязычной интерпретации поэтического творчества известного австрийского писателя Райнера Марии Рильке. Творчество Рильке рассматривается как новый период в развитии европейской поэзии, отобразивший все этапы сложного пути эстетических поисков мастера – от неоромантизма и импрессионизма сквозь углубленный философскими и религиозными размышлениями символизм к стилю, тяготившему к конкретике изображения, пришедший на смену экспрессионистскому пафосу и схематизму. Особенное внимание уделено истории и анализу англоязычных переводов поэтических циклов писателя «Сонеты к Орфею» и «Дуинские элегии», также рассмотрено поэтическую структуру поэзии «Осенний день» в англоязычных переводах и стихотворения Р.-М. Рильке «Пантера» в переводе У. Арндта.

Ключевые слова: модерн, модернизм, философия, экспрессионизм, символизм, сонет, элегия.

УДК 809.1

ЗАХІДНА УКРАЇНІСТИКА ТА УКРАЇНСЬКИЙ АВАНґАРД

Чобанюк М.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена актуальній для сучасного літературознавства проблемі вивчення праць західних українців. У роботі відзначається, що досвід західного українознавства недостатньо вивчений у материковій науці про літературу. Аналіз доробку західних літературознавців-українців, пов'язаний з історією української літератури ХХ ст. Передовсім маємо на увазі український ренесанс 20-х років. Автор намагається достойно оцінити вклад канадського літературознавця Олега Ільницького в осмисленні специфіки українського футуризму, надати йому можливість самореалізуватися в його історії, теорії та творах.

Ключові слова: О. Ільницький, футуризм, авангард, авангардизм, період, періодизація, текст.

Постановка проблеми. Футуристична література творилася в контексті багатьох мистецтв. Український футуризм дебютував тоді, коли українське суспільство ставило перед собою питання про те, якою має бути нова національна культурна норма. Дослідники, вивчаючи цей період, відкинули для себе: поряд із авангардом, що тріумфував у Москві і Санк-Петербурзі, в Україні існував окремих, паралельний авангард, який свідомо захищав свої національні особливості. Зосереджений переважно в Києві та Харкові, він так ніколи і не спромігся зацікавити собою Захід аж так, як російський авангардизм. І навіть коли його

зауважували, то сприймали радше як «російський» чи «радянський», а не власне український.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Український авангард був стимулом літературознавчих досліджень Ю. Лавріненка («Розстріляне відродження: Антологія 1917-1933»), Ю. Шереха («Думки проти течії»), Ю. Луцького («Роздуми над ВАПЛІТЕ»), О. Ільницького («Відлучення від футуризму»), Г. Грабовича («Символічна автобіографія у прозі Миколи Хвильового»), М. Шкандрія («Український прозовий авангард 20-х»), М. Павлишина («Квадратура круга: прологомени до оцінки Василя Стуса») та інших.

Метою нашої розвідки є аналіз доробку західних літературознавців-українців, пов'язаний з історією української літератури ХХ ст. Передовсім маємо на увазі український ренесанс 20-х років. Знаємо, багато літературного матеріалу цього періоду було вилучено з усіх друкованих після 30-го року історій літератури, а твори визначних письменників, репресованих сталінським режимом, вилучені до так званих спецфондів. Зрозуміло, що їх творчість неможливо було досліджувати в радянському літературознавстві, а їхні імена і твори могли існувати лише як взірці буржуазно-національної ідеології в літературі [6]. Тому українська література 20-30-х років, з легкої руки Ю. Лавріненка, автора антології, названа «розстріляним відродженням», стала для американських українців пріоритетною темою дослідження. Особлива увага західних науковців зосереджена на постаті та творчості Миколи Хвильового, на організації ВАПЛІТЕ, літературній дискусії 1925-1928 років, авангарду двадцятих років минулого століття.

Виклад основного матеріалу. О. Ільницький належить до тих діаспорних українців, завдяки яким витворився «новий погляд на радянську літературу» [1, с. 51]. У своїх наукових працях літературознавець досліджує переважно літературний процес 20-30-х рр. в Україні. «Український футуризм (1914-1930)» – докторська дисертація (1979-9983) О. Ільницького, написана під керівництвом професора Дж. Грабовича. Ця праця, згодом істотно переглянута й розширена, стала основою книги з однойменною назвою. Темою книжки «Український футуризм (1914-1930)» є історія маловідомого авангарду, що виявився у літературі. Наукова розвідка канадського літературознавця, що стала об'єктом нашого дослідження, присвячена докладному аналізу мистецького прориву, який здійснили М. Семенко, Г. Шкурупій, О. Слісаренко, Л. Курбас та інші і завдяки якому вперше за кілька сторіч українська культура опинилася в авангарді європейського мистецького життя. До цієї проблеми спорадично зверталися Р. Гром'як, Ф. Погребенник, Л. Скорина.

Олег Ільницький вважає, що український футуризм виростав із ранньомодерністських течій в Україні 1900-1910 років і був відповіддю на них. Факт, що цей авангард, який ширився серед українського суспільства від 1914 року і демонстративно опирався злиттю з імперськими течіями, був лише одним із багатьох знаків, що підтверджують: нарешті майже завершився тривалий процес розриву з імперським культурним річищем та поступового вияву власне українського. 1917 року він перейшов через політичну атестацію – проголошення Україною незалежності від Росії.

«Основний принцип нової культури полягав у відмові від народництва і провінціалізму (тавро українського колоніалізму в імперії) і визнанні Європи – передусім у її традиціоналістському й класичному варіанті – як першочергової культурної моделі» [5, с. 12]. Зрозуміло, що інтелігенція тих часів тривожно відреагувала на раптове виникнення радикальної мистецької течії, що відкидала традицію та ідею «національного» мистецтва, водночас захопившись чарами всього екзотичного, виняткового і нового. Українське

«доброчесне» суспільство відразу вдарило по футуризмові як по чужоземному зазіханню на національне та намагалось очиститись від нього в ім'я доброго смаку й високого мистецтва. Лівшиць згадує, що «футуристи явилися як марсіани, не зв'язані з жодною країною, національністю і, взагалі, з цією планетою... Як істоти, позбавлені спинних хребтів, алгебраїчної формули, наділені, з волі деміурга, людськими личинами, двовимірні тіні, вічні абстракції» [8, с. 143].

Намагаючись концептуалізувати український футуризм, потрібно усвідомити, що сама назва руху не вичерпує його суті. З огляду і на теорію, і на практику, цей український феномен не вкладається у якісь, мовляв, «класичні» трактування футуризму, як-от італійський чи російський.

Працюючи над своїм науковим дослідженням, О. Ільницький поставив собі за мету дати українському футуризмові шанс самоокреслитися в його історії, теорії та творах; вписати його в контекст європейського та російського авангардів і зафіксувати, хоча б загально, деякі з найприкметніших ідеологічних та художніх ознак, що уподібнюють його до сучасників і найближчих попередників. На думку науковця, український футуризм – гетерогенний авангардний рух на широкій основі. Утім, строго кажучи, «йдеться не про стиль чи маньєризм, а про певне розуміння мистецтва» [3, с. 377]. Його «естетика» – новизна й уміння здивувати. На тлі широкого контексту, рух є часткою реакції ХХ століття на натуралізм, реалізм та репрезентативне мистецтво всього ХХ сторіччя. Український футуризм, формалістичний за своєю суттю, цілком свідомий власних прийомів і методів. На місце метафізики модернізму він поставив раціоналізм. Українські футуристи вірили, що зуміють поєднати мистецтво і життя.

Український футуризм був рухом, який творили не лише самі футуристи. Він (рух) постав під впливом різних політичних курсів, яким він теж завдячує деякими своїми рисами. О. Ільницький зауважує, що український футуризм як рух мав певну місію – змінити орієнтацію української літератури й таки ввести її в ХХ сторіччя, хай навіть проти її волі. Цим пояснюється його нетривала орієнтація на масовізм, постійні полеміки з традицією та його перейнятість турботами про поширення «впливу» на культурній арені. Цим також О. Ільницький пояснює лікнепівський характер «Нової генерації»: журналові судилося представити таке обличчя Європи, яке не спромоглося би показати ані ВАПЛІТЕ, ані неокласики.

На думку канадського науковця, український футуризм не стільки досліджували, скільки залучали до порівнянь. Порівняльні студії незмінно виявляли його «недокрів'я й називали неслівним відлунням якогось значного оригіналішого, досконалішого проторуху. Зосереджуючись саме на назві, критики не зауважували в ньому майже нічого з того, на що б не вказувало чуже джерело» [8, с. 365].

Різноманітна та, на перший погляд, суперечлива літературна практика українського футуризму, твердить літературознавець, завдячує своєю послідовністю та єдністю одному важливому «засновкові» – експериментові, тобто йдеться про «полон новизни». Усупереч вимогам часу й знову ж таки через культурні й політичні об-

ставини, що зумовлювали применшення чи навіть маскувannya основного принципу, рух усе-таки керувався ним, дослівно, до остаточного кінця. Навіть 1930 року Михайль Семенко напояв: «...ми говоримо, що треба дбати не тільки про сьогоднішній день, але й про завтрашній, а це вимагає певних випробувань і експериментів, цебто на практиці – вдалих і невдалих експериментів» [3, с. 251].

Значення українського футуризму канадський науковець підсумовує так: по-перше, він був однією з основних історичних подій, без якої не можна осмислити і зрозуміти найважливіших періодів української культури 1910-х й 1920-х років; по-друге, він є оригінальним літературним явищем, що лишило по собі праці «неперебутньої» вартості та привабливості. У дослідженні О. Ільницького показано, що український футуризм не був малозначущим, непоширеним (особливо за мірками авангарду), непатріотичним. Перед нами один із найважливіших рухів свого часу – і будь-яка історія літератури, що нехтує його ідеологією та естетичними позиціями, дає неповну й викривлену картину літературного процесу.

Історія засвідчує його енергійність, рішучість і нескорений дух. Він поборював опонентів з майже кожного прошарку українського суспільства й постійно демонстрував свою незалежність, діяв як виняткова сила в боротьбі проти культурної стагнації. У 1914 році М. Семенко випередив час, заторкнувши багато з тих проблем, що постали під час великої літературної дискусії, з-посеред них особливо важливим було питання про мистецьку якість та про загумінковий («щирий») характер української літератури. За це він заслуговує на таку ж повагу, як і члени ВАПЛІТЕ. Як і вони, Семенкові організації допомогли поборювати вплив таких вульгарних літературних груп, як «Плуг» та ВУСПП. Як авангардний, тобто такий, що завжди «попереду», футуризм, природно, мав обмежене число потенційних прихильників, але його вплив, на думку О. Ільницького, на культурній арені був більший, аніж це визнають критики. Футуристи на диво успішно рекрутували послідовників та навертали письменників до своєї справи. Поштовх, який вони дали, ширився, звичайно, і без їхньої участі. Саме завдяки радикалізмові, футуризм допоміг прокласти дорогу іншим письменникам-новаторам і значно приклався до підтримання духу постійних відкриттів, добре відчутного в українській культурі того часу. Без сумніву, він вплинув на загальну атмосферу – і прискорив розквіт вільного вірша та експериментальної прози. Творчість письменників Юрія Смолича, Майка Йогансена та Юрія Яновського неможливо розглянути без уваги до ідей «лівої» прози. Для того щоб зрозуміти вагомість досягнень руху, немає потреби захоплюватися всіма футуристичними творами чи кожним футуристичним письменником. Звісно, що в цій групі, як і в кожній іншій, можна віднайти посередності. Однак це ще не привід, аби взагалі не брати його до уваги. Рух мав успіх і переживав невдачі. Та все ж описувати футуризм, зводячи явище до творчості одного автора чи до аналізу однієї роботи, не можна. Репертуар футуризму багатий за стилістикою, тематикою й тональністю. Агітка взагалі не є типовою для руху, як і деякі інтимні

та похмурі поезії М. Семенка. Інколи – спрощеність; інколи – надзвичайна ускладненість. Бачимо нарочите прагнення не бути «притиснутим до стінки» [3, с. 379]. Не тільки досить відчутну критичність до української дійсності, а й проєкцію його рішучого відчуження від свого суспільства – незвичайний випадок в історії української культури. У контексті наведених роздумів О. Ільницький доходить висновку – і з ним важко не погодитись – що це був насправді один із найдивніших рухів 1920-х років, через це він заслужив репутацію «неорганічного» явища української культури. Українська наука й критика виявилися неготовими прийняти виклик авангарду. Запал, ідеологія й естетика футуризму залишилися далекими й чужими для них. На думку науковця, критика й учені були здебільшого консерваторами і схилилися до народницьких або ж модерністських переконань. Для них футуризм був неподоланим бар'єром. Зрозуміло, що відсутнім був і посередник між українським авангардом та публікою. Критика, на яку покладається така роль (що вдалося формалістам у Росії), не спромоглася зайняти це місце і насправді перейшла на бік «непосвяченої» публіки.

Найкраще, хоча і в міру можливостей, хибую часу компенсували самі футуристи, намагаючись самотужки витлумачити свої завдання. Словом, сумно долю футуризму в українській літературній історії не можна вважати за певну оцінку значення й цінності самого руху, насправді його доля – результат недогляду літературознавства.

Сьогодні М. Семенко повертається в літературу, критика відновлює його в правах поета. У своїх наукових працях О. Ільницький закликає нас глянути на Семенка як на органічного авангардиста. «У мене немає сумніву, що кожна спроба зрозуміти його життя і творчість поза цим контекстом буде марним зусиллям» [4, с. 41].

У своїй літературній роботі М. Семенко ніколи не вдавав з себе завершеного футуриста, навіть не прагнув до цього, бо вірив, що так він обмежить сам собі свободу творчості. Він не прагнув канону, радше – пошуку. Критика очікувала від нього футуристичного естетизму. Для М. Семенка ж практикування, удосконалювання навіть «футуристичного» стилю стояло на заваді літературній грі та формальним експериментам. Неможливо не зауважити, що через всю свою кар'єру він був у постійному літературному русі: у нього весь час ідуть зміни в галузі жанру, строфіки, рими, рядка, мови, інтонації, змінюється навіть психологічна поза ліричного героя. Цим теж пояснюється жанрова одноразовість більшості його творів. Знайдемо в нього «повелу», зорову поезію, звукову поезію, так звану «знайдену», або «готову» (found, ready-made) поезію, (його славнозвісний «Понеділок, вівторок...»), і багато іншого. Усе це випробовується, але не довго. Часом проба невдала, часом вона сягає високотного рівня художності, але до випробуваного він не повертається. Увесь час шукає якогось нового підходу, штурмує межі дозволеного, досягненого, відстояного як у власній творчості, так і в літературі загалом. Лірика становить найбільшу частину його доробку, але й вона постійно змінюється і врешті-решт відкидається. Його творчість така різноманітна, що «часто Семенка важко пізнати у Семенкові»

[3, с. 42]. Отже, М. Семенко – авангардист саме цим своїм незвичним підходом до літератури й літературної творчості; О. Ільницький вважає, що М. Семенко авангардист своєю послідовною непослідовністю. Щоб правильно його зрозуміти, замало зосередитися тільки на окремих творах, збагнути оригінальність його рими, синтаксису, мови тощо, бо Семенко не був реформатором чи новатором у традиційному сенсі цього слова, – це був діалог зі творчістю, з літературою як такою. На думку О. Ільницького, М. Семенко своїм «процесом» заперечує традиційну «велику» літературу і навіть саме звання «поета». Цим він ускладнює традиційні стосунки між письменником і читачем, на якого падає обов'язок орієнтуватися в цілковито нових формах та стилях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Майбутній дослідник колись відзначить,

що українське літературознавство перейшло три етапи в трактуванні футуризму і творчості Михайла Семенка. Перший – заперечення: вони – шкідливі й небезпечні для української культури. На другому етапі футуризм все ще лишався негативним явищем, але почалися перші спроби реабілітувати Семенка. Нарешті, на третьому дійшло до повного зрозуміння футуризму та ролі цього напрямку в творчості лідера.

Сучасну українську культуру збагачують не тільки забуті імена українського письменства, як Михайль Семенко, які повертаються в літературу, а й цікаві, оригінальні, глибоко наукові дослідження їх творчості, як монографія «Український футуризм (1910-1930)» О. Ільницького. Український авангард 20-х років минулого століття як і наукові розвідки західних українців заслуговують на увагу молодих науковців.

Список літератури:

1. Гром'як Р. Еміграція і художня література: грані, проблеми і аспекти дослідження / Р. Гром'як // Гром'як Р. Давнє і сучасне. – Тернопіль, 1997. – 223 с.
2. Ільницький О. Відлучення від футуризму / О. Ільницький // Слово і Час. – 1995. – № 9. – С. 39-43.
3. Ільницький О. Український футуризм (1914-1930) / О. Ільницький. – Львів, 2003. – 445 с.
4. Скорина Л. Література та літературознавство українського зарубіжжя / Л. Скорина. – Черкаси, 2002. – 268 с.
5. Погребенник Ф. Ільницький Олег Степанович / Ф. Погребенник // Українська літературна енциклопедія. – К., 1990. – Т. 2. – С. 243.
6. Чобанюк М.М. Авангард двадцятих років минулого століття в осмисленні західних українців / М.М. Чобанюк // Проблеми гуманітарних наук: наукові записки ДДПУ. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – Випуск 24. Філологія. – С. 42-53.
7. Шкандрій Мирослав. Український прозовий авангард 20-х / М. Шкандрій // Слово і Час. – 1993. – № 8. – С. 51-57.
8. Шкандрій М. Модернізм, авангард і естетика Михайла Бойчука / М. Шкандрій // Сучасність. – 1995. – № 9. – С. 137-139.

Чобанюк М.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ЗАПАДНАЯ УКРАИНИСТИКА И УКРАИНСКИЙ АВАНГАРД

Аннотация

Эта статья посвящена актуальной для современного литературоведения проблеме изучения работ западных украинистов. В работе отмечено, что опыт западного украиноведения недостаточно изучен в современной украинской науке о литературе. Анализ наследия западных литературоведов-украинистов, связанный с историей украинской литературы XX в. Прежде всего имеем в виду украинский ренессанс 20-х годов. В этой статье делается попытка достойно оценить вклад канадского литературоведа О. Ильницкого в осмыслении специфики украинского футуризма, дать ему шанс самореализоваться в его истории, теории и произведениях.

Ключевые слова: О. Ильницкий, футуризм, авангард, авангардизм, период, периодизация, текст.

Chobanyuk M.M.

Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

WESTERN UKRAINISM AND UKRAINIAN AVANGARD

Summary

The article is devoted to the problem of studying the works of Western Ukrainianists, which is actual for modern literary studies. The paper notes that the experience of western Ukrainian studies is not sufficiently studied in the mainland literature on literature. An analysis of the work of Western literary critics of Ukrainian, related to the history of Ukrainian literature of the twentieth century has been done. First of all, we mean the Ukrainian renaissance of the 20's. The author tries to appreciate the contribution of Canadian literary critic Oleg Ilnitskij in understanding the specifics of Ukrainian futurism, to enable it to self-fulfillment in its history, theory and works.

Keywords: O. Ilnytskij, futurism, avan-guard, avant-gardism, period, division into period, text.

УДК 37.011(092)(438=161.2)

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РІДНОМОВНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ЯРОСЛАВА ГРИЦКОВЯНА

Шагала Л.Б.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена проблемам функціонування закордонного українського шкільництва. Запропоновано узагальнюючий досвід педагогічної праці польського вченого українського походження Я. Грицьковяна. Зосереджено увагу на викладанні української мови у шкільних навчальних закладах Польщі. Подано аналіз навчально-методичного посібника та підручників авторства Я. Грицьковяна, які укладено з урахуванням особливостей полікультурного середовища. Підкреслено значення рідномовного навчання як засобу збереження української ідентичності, реалізації ціннісних потреб національної меншини та нівеляції асиміляційних процесів.

Ключові слова: рідномовне навчання, українська ідентичність, полікультурне середовище, українське шкільництво, національна меншина.

Постановка проблеми. Збереження національно-етнічної самобутності у діаспорі можливе через реалізацію освітніх потреб та духовних запитів. Особливу роль у плеканні історичної пам'яті та національної ідентичності у полікультурному середовищі відіграє шкільництво.

Значне число представників української діаспори Польщі спричинене не лише сучасними глобалізаційними процесами, а й історичними суспільно-політичними факторами, у результаті яких українська громада отримала статус національної меншини. Тому, українське шкільництво в Польщі слід розглядати крізь призму особливостей виховання і навчання, що здійснюється на рівні взаємодії етнічної меншини та титульної нації. Одним із пріоритетних завдань у сфері реалізації підтримки української громади за кордоном є розробка і підготовка навчальних програм, підручників, навчально-методичної літератури з української мови й дисциплін українознавчого циклу для українських шкіл зарубіжжя із врахуванням уже нагромадженого досвіду викладання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання українського шкільництва за межами України, в тому числі у Польщі, були предметом досліджень як українських, так і польських вчених. Цим проблемам присвячені праці Л. Биковської, Г. Білавич, А. Богуш, А. Василюк, В. Кеміня, І. Павліва, І. Руснака та ін. Вагомий дослідження стосовно генези українського шкільництва у Польщі здійснили польські науковці українського походження (С. Дзюбина, Р. Дрозд, С. Заброварний, М. Козак, О. Колянчук, В. Мокрий, М. Сирник), які розглядали його у контексті суспільно-політичних реалій ХХ століття.

На проблемах рідномовної освіти українців в умовах західної діаспори зосереджуються О. Ковальчук [6], В. Мацько [7], С. Романюк [9].

Засвоєння педагогічного досвіду, поряд із іншими напрямками функціонування закордонного українського шкільництва заслуговує особливої уваги.

Виділення невідомої частини загальної проблеми. Окремих аспектів педагогічної діяльності Я. Грицьковяна у мистецько-педагогічному вимірі побіжно торкалися В. Ведіна, А. Вінницька, М. Зимомря, М. Талапканич, М. Лесів та ін. Науково-методична праця польського педагога українського походження Ярослава Грицьковяна є чималим внеском у справу збереження то-

жності етнічних українців і потребує належного вивчення. Проте, у сучасній педагогічній науці залишається невивченим практичний досвід викладання української мови у шкільних навчальних закладах та в пунктах навчання Польщі, що був нагромаджений Я. Грицьковяном у результаті тривалої викладацько-методичної діяльності.

Метою нашого дослідження є аналіз навчально-методичних посібників і підручників Я. Грицьковяна з української мови та літератури, які побудовані з урахуванням особливостей іншокультурного середовища, у якому відбувається становлення молодого покоління українців зарубіжжя.

Виклад основного матеріалу. У своїх працях Ярослав Грицьковян неодноразово торкався питання рідної мови для українців як громадян Польської держави та аргументовано доводив тезу про закономірне панування мови титульної нації, тобто польської. З іншого боку, навчання рідною мовою або хоча б належний рівень її вивчення – це вагома обставина, що протистойть природній асиміляції.

На думку Я. Грицьковяна знання культурних традицій, фольклорних багатств народу дає можливість учневі усвідомити себе українцем в інонаціональному середовищі. Вказані wartości набуваються передусім у родинному колі. Дослідники Л. Біленкова, І. Руснак розглядають родину як основний чинник формування етнокультурних цінностей особистості у національно-духовному вихованні молоді в діаспорі [9]. Проте на час досягнення дитиною шкільного віку ці знання здебільшого неусталені й фрагментарні. До того ж має місце від'ємний вплив зовнішніх (безпосередніх, прямих, непрямих) чинників на дитину, які нівелюють її уміння й навички, здобуті під батьківською опікою. На думку С. Романюк, характерним чинником, який негативно впливає на оволодіння українською мовою в умовах діаспори, є відсутність природного рідномовного середовища, а також велика кількість змішаних родин [8]. Тому першочергову увагу Я. Грицьковян надавав початковим знанням про мову.

Заслуговує на увагу праця педагога «Методика навчання української мови і літератури» (1998), яка, за словами автора, узагальнює його власний досвід як методиста української мови, а також враховує специфіку змін в освітній політиці Польщі в останні роки, особливо у від-

ношенні до національних шкіл [3, с. 4]. У двох частинах посібника висвітлені питання навчання української мови в школах з українською мовою навчання та в школах з додатковою мовою навчання, а також подано практичні поради щодо навчання української мови в об'єднаних класах, що практикувалося у пунктах навчання.

Автор праці наголошує на необхідності поєднання виховних й загальноосвітніх завдань на уроках української мови й літератури: «освіта й виховання повинні служити українським дітям, яким загрожує денаціоналізація, школа повинна дбати про те, щоб її учні читали і розуміли українську книжку, журнал, газету, щоб володіли українською мовою усно й писемно, вільно розмовляли зі своїми ровесниками з України» [3, с. 9]. Педагог радить вчителям звертати особливу увагу на національне виховання учнів через організацію молодіжних товариств та художніх гуртків, проведення літературних і пам'ятних вечорів, відзначення національних свят тощо. Тобто проведення різноманітних заходів, які підтримують емоційний зв'язок з українського спільнотою. Окрім того патріотичні почуття слід формувати під час уроків рідної мови, показуючи учням красу української культури у найвищому її вимірі – через перлини української літератури.

Акцентуючи увагу на полікультурному аспекті освіти, Я. Грицковян радить польським вчителям, які викладають такі дисципліни як історія, географія, мова та література, інформувати польських учнів про визначні події в історії України, про її культуру та традиції, долучатися до проведення свят та урочистих подій, що організовані українською громадою. Таким чином, педагог демонструє шляхи подолання етнічних непорозумінь, виховання поваги до культури інших народів та толерантного ставлення до інших.

Цікавими є думки Я. Грицковяна щодо особливостей відбору методів навчання. Він вважає, що у навчальному процесі слід застосовувати прямий та безпосередній методи навчання як найбільш придатні для навчання української мови [3, с. 13]. Обстоюючи свою думку, автор доводить, що прямий метод досить ефективний, оскільки є природним способом, за допомогою якого учень вчиться розмовляти українською мовою, наслідуючи дорослих. Безпосередній метод – метод, за яким учень самостійно здобуває знання на основі мовних явищ. Відтак Я. Грицковян зазначає, що цей метод досить важко реалізувати, оскільки слід враховувати предмет вивчення (конкретний мовний матеріал) та специфіку організації освітнього середовища (однокласні чи об'єднані класи).

Серед загальних зауваг щодо підготовки дитини до читання та письма у першому класі педагог відмічає випрацювану етапність у навчанні. Він виділяє підготовчий, букварний та післябукварний періоди, які проходять учні як українського, так і польськомовного першого класу, наприклад у пунктах навчання [3, с. 19]. У цьому ракурсі варто наголосити, що підготовчий етап виражається формуванням у дітей свідомої діяльності та створенням певних стимулів до навчання. Для другого – букварного – періоду характерним є власне підготовка до читання і письма, а для третього – оволодіння навичками читання

та письма. Водночас Я. Грицковян зазначає, що під час навчання грамоти вчитель повинен першочергово звертати увагу на зіставлення української й польської мов.

Під час підготовчого періоду Я. Грицковян радить виявити рівень володіння учнями українською мовою за допомогою проведення елементарних бесід про рідну оселю, родину, побут, школу тощо. Корисними для розвитку мовлення є розширення тематики бесід, що сприяє вивченню нових лексичних одиниць, формуванню просторових понять, часових проміжків тощо. Після цього можна переходити до звукового аналізу слова та виокремлення слів у мовному потоці. Розвивати пам'ять учнів він радить за допомогою виучування коротких віршів, а художньо-мовленнєву діяльність – працюючи над описом малюнка, картинки.

У букварний період діти вивчають звуки і букви, які уводяться не за алфавітним порядком, а за складністю вимови. У цей час увагу учнів сконцентровано на поєднанні лексики і граматики, при цьому не подається жодних правил. Таким чином, діти зосереджені на спостереженні за мовними явищами і фактами, а також на формуванні чіткої вимови та артикуляції звуків не притаманних польській мові. Окремим аспектом вивчення написання українських літер, що не знаходять свого відображення у латинській абетці [3, с. 29]. Загалом можемо констатувати, що матеріал для навчання письма добирається відповідно до лексичного рівня учнів та сприяє розвитку мовлення, формуванню елементарних граматичних навичок.

Післябукварний етап характеризується закріпленням набутих навичок читання і письма та розвитку зв'язного мовлення. Тому Я. Грицковян пропонує використовувати на уроках короткі оповідання з читанки другого класу та малюнки для опису. Важливу роль він відводить і формуванню навичок будувати запитання та поширені речення.

У праці «Методика навчання української мови та літератури» Я. Грицковян обґрунтував у підрозділі «Виховне значення літератури» необхідність використання художніх творів безпосередньо на уроках. «Художній твір, – підкреслює автор навчально-методичного посібника, – допомагає учням пізнавати життя, зростає у них нові думки, викликає різноманітні запитання, з якими вони звертаються до вчителя. Бесіди на тему літературного твору розкривають перед учнями культурне багатство українського народу, зміцнюють зв'язок з власною громадою, українцями, які живуть у Польщі, а також зближують їх з Україною» [3, с. 74].

Як зазначає педагог, читання та аналіз творів художньої літератури відбувається, згідно з програмою, у шостих і сьомих класах восьмирічної школи з українською мовою викладання. Відтак вчитель мови стає вчителем літератури, оскільки не виокремлено певну кількість годин на уроки літератури. Це створює об'єктивні труднощі для вчителя: перед текстами творів митців українського слова не міститься інформації про поетів чи письменників, вони не базуються на жодних хронологічних чи тематичних підходах, переважно спрямовані на самостійне опрацювання, по-

требують неабиякого таланту в організації і проведенні цього уроку [3, с. 74-75]. З огляду на це, Я. Грицковян рекомендує вчителям подавати учням невелику біографію авторів творів, розробляти коментарі до складних уривків, що містять невідомий лексичний і краєзнавчий матеріал, подавати ширшу інформацію про події і факти, що описуються у творах, звертати увагу на мовні зврати та фразеологізми, даючи їх пояснення тощо.

Для учнів середніх класів уроки граматики тісно переплетені з польською мовою. Використовуючи зіставний аналіз, слід вказувати на зв'язки при порівнянні фонетичних, граматичних і лексичних явищ обох мов. Це, на думку педагога, сприятиме успішному оволодінню українською мовою, але поруч з цим слід також і вказувати на певні відмінності, що існують у двох мовах, зокрема у зворотних дієсловах в українській мові, де частка -ся пишеться разом, а в польській – окремо [3, с. 113].

Досить багато уваги Я. Грицковян звернено на вивчення української мови у комплектних класах, що формуються з дітей різного шкільного віку. Відповідно до норми, прописаної Міністерством, комплект повинен складати не менше семи учнів. Відтак, виникають труднощі з формуванням комплектів, організацією уроку, вивченням мови, подачею матеріалу та ін. У цьому випадку педагог радить проводити заняття як в об'єднаних класах, тобто при об'єднанні двох класів учні кожного з них утворюють окрему групу, при об'єднанні трьох класів – три групи, при об'єднанні чотирьох – учні молодших класів формують одну групу, а старших – другу [3, с. 139-140]. Як зазначає Я. Грицковян, за таких умов організації навчального процесу можливим є засвоєння учнями повного курсу української мови, якщо навчання почалося з першого класу.

Успішному проведенню таких уроків сприятиме використання таких методів, як «голосне» (робота з учителем) та «тихе» (самостійне) навчання. Проте для вчителя це додаткове навантаження. Адже він повинен продумати розподіл матеріалу на самостійне опрацювання для кожної групи, виділити час на пояснення певного виду роботи та його перевірку. Водночас потрібно дбати про дисципліну на уроці групи, що займається з вчителем, щоб не заважати тим, хто самостійно виконує завдання.

Я. Грицковян виокремлює чотири основні типи уроків, які проводить учитель української мови у комплектних класах: 1) впродовж заняття вчитель проводить урок з одним класом, а інший – працює самостійно; 2) в обох класах протягом уроку відбувається одноразова зміна фаз; 3) під час уроку відбувається дворазова зміна фаз; 4) одночасна робота вчителя в обох класах [3, с. 148].

Слід наголосити, що однофазовий урок проводиться доволі рідко, оскільки самостійну роботу такий тривалий час можуть виконувати учні тільки старших класів, які володіють більшими навичками самостійного опрацювання матеріалу і можуть довше концентрувати увагу. Загалом у комплектних класах домінує другий тип уроку – двофазовий. Під час самостійної роботи учні закріплюють новий матеріал, виконуючи різні види вправ. Третій тип уроку характерний для молодших класів, коли об'єм письмової ро-

боти є невеликий і концентрація уваги школярів є нетривалою. Багатофазовий урок, тобто коли майже відсутній чіткий розподіл на роботу з учителем та самостійну роботу, проводиться на початковому етапі або зі зближеними класами (четвертим і п'ятим, шостим і сьомим), програми яких доволі часто дуже схожі. У цьому випадку проводяться бесіди на певну тематику, описується ілюстрація, аналізуються художні твори, декламується поезія тощо.

Отже, ця методична праця засвідчує, що Я. Грицковян ретельно проаналізував уроки української мови у різних типах шкіл, виявив психолого-педагогічні засади розвитку здібностей учнів, зацентрував особливу увагу на національному вихованні молоді. Окрім того, важливим елементом у його праці виступає аналіз та представлення конкретного планування уроків у комплектних класах. Педагог ілюстративно показав, яким чином досягти максимальної успішності учнів у навчанні у складніших навчальних умовах.

Дослідник питань рідномовного навчання учнів початкових класів українського еміграційного освітнього простору В. Мацько також зазначає перехід від традиційних уроків до урізноманітнення форм викладу навчального матеріалу, використання нестандартних організаційних підходів та проведення інтергованих уроків у білінгвальному середовищі [7, с. 36].

На сторінках підручника Я. Грицковян для другого класу початкової школи «Журавлики» (1996) [2] міститься оцінка реальних результатів взаємодії мовних чинників з проекцією на «внутрішній» характер природи мови, адже, за твердження Вільгельма фон Гумбольдта (1767-1835), «у кожній мові закладено самобутнє бачення світу», а саме на рівні чинника «внутрішнього буття» [5, с. 324].

Автор побудував підручник за логікою розгортання «внутрішнього пізнання» компонентів. Вони творять у семи розділах цілісність з огляду на звучання а) загальнолюдських цінностей; б) національних ознак; в) способу життєвих обставин в інонаціональному середовищі. Ця сполука важлива, оскільки підручник адресований школярам початкової школи, для яких метафоричне означення предметів постає в їхній конкретиці з врахуванням внутрішніх і зовнішніх проявів дії.

Як показав аналіз, структура підручника «Журавлики» логічна та побудована за принципом доступності, від простішого матеріалу до складнішого. Так, наприклад, у перший розділ автор включає невеликі за розміром розповіді, оповідання, вірші, казки та байки про навколишній світ школяра, що підкріплюються опорними малюнками, схемами, таблицями тощо [2, с. 4-35]. Цікавим є й підхід до встановлення спільних та відмінних рис у вимові подібних українських і польських слів. Автор не дає пояснень щодо цих подібностей чи відмінностей, а включає учнів у пізнавальний процес та спонукає їх до самостійних умовиводів.

У наступних розділах навчальний матеріал згруповано таким чином, щоб розвивати пізнавальну діяльність учнів, розширювати їх знання про Україну, її географічне положення, великі міста, традиції, свята. Водночас до українознав-

чого матеріалу долучено окремі польські елементи. Наприклад, є низка вправ, де порівнюється польський та український герб, прапор, герби міст Києва і Варшави тощо [2, с. 100; 108]. У цьому контексті можемо констатувати, що педагог свідомо акцентує увагу школярів на тісних зв'язках України й Польщі, демонструючи схожість не тільки у мові, а й суспільно-громадському житті.

Загалом у підручнику «Журавлики» Я. Грицковяна має місце класична методологія викладу лексичних одиниць з детальним поясненням позицій, пов'язаних з лексикою, фонетикою, граматику української мови. При цьому автор вкраплює в тканину навчальних текстів елементи з байки, казки, пісні, що є суттєвим доповненням до окреслення виховного моменту. Звідси – розширення того змістового компоненту, відсутність якого зрима в умовах інонаціонального середовища.

Тут також виокремлено специфічні фонетичні риси української мови, граматичні конструкції, морфологічні особливості будови слів, лексичні одиниці не притаманні польській мові. Водночас у підручник включений значний матеріал для тренування та закріплення нового матеріалу.

Переконаливо й дохідливо Я. Грицковян характеризує явища природи (шкала трансцендентних вартостей), історичні події (шкала національних вартостей, примітних як для українського так і для польського народів), а також мовні паралелі, які свідомо подаються крізь призму однотипного зіставлення споріднених слов'янських мов. У цьому плані заслуговують на увагу лаконічні, однозначні, цікаво скомпоновані тексти. Все це особливо важливе для школярів початкової освіти, бо згадані складники ілюструють наближення до реалій національної ідентичності. Вони прилучають учнів первинної ланки шкільництва до спадщини носіїв українського письменства з урахуванням особливостей творів для дітей.

Автор підручника не оминає «гострих кутів», власне, тих складностей суспільно-політичного характеру, яких зазнав український народ у різні епохи. Він зазначає, що знак біди несли голодомори, воєнні лихоліття, а також доба чорнобильської катастрофи. Така цілеспрямована орієнтація стосовно адресата – української дитини у польськомовному середовищі – належним чином окреслює контекстуальну засаду, а саме поєднати відповідну ситуацію зі специфікою навчального процесу. Відмітимо, що в «Журавликах» охоплено всі основні компоненти навчання. Матеріал розділено таким чином, що разом із читанкою подано й різноманітні письмові завдання та вправи на розвиток усного мовлення.

Отже, підручник «Журавлики» містить ключові позиції, які визначають не тільки стратегію до вивчення скарбів рідної мови, але й забезпечують можливість оволодіти місткою довідковою інформацією про Україну, її історичне минуле, а також її сьогодення, у першу чергу, про епоху, коли відродилася державна незалежність України та її символіка. Педагог оновлює ланки в системі навчання рідної мови не тільки як шкільного предмета. Йдеться про визначальний компонент освіти майбутнього громадянина, зацікавленого в пізнанні історичного розвитку своєї Батьківщини. Усе це – вагомий чинник у процесі виховання почуттів патріотизму, пошани до батьків, любові до Вітчизни.

Підручник «Виноградник» (1999) [1] розроблений Я. Грицковяном для учнів п'ятого класу. У кожний розділ підручника автор включив кілька оповідань про Україну та її звичаї, побут, культуру.

У цьому підручнику також подано багато творів класиків української літератури. На їх виховному значенні Я. Грицковян робить особливий наголос, оскільки вони розкривають перед учнями культурне багатство українського народу. Зокрема для учнів п'ятого класу він відбирає ті оповідання, у яких відображено історичне минуле українського народу, його подвиги і поразки («Золоті ворота», «Плач Ярославни», «Про смерть князя Олега», «Іван Підкова», «Шевченкова могила» та ін.). Однак ці оповідання є лаконічними, легкими для сприйняття, без складних граматичних і синтаксичних конструкцій, щоб діти більше уваги приділили змістовому компоненту твору.

Поряд з літературним опрацюванням творів Я. Грицковян пропонує залучати учнів до вивчення основ теорії літератури. Це сприятиме кращому розумінню внутрішнього світу, ідейного спрямування твору. Зокрема у «Винограднику» він вводить такі терміни, як епос, поряд з іншими літературними родами – лірикою і драмою, байка, дума, повість, що ширше розкривають особливості літератури як мистецтва слова.

В аналізованому підручнику оригінальними є післятекстові завдання, які спонукають учнів до творчого мислення, самостійного пошуку. Наприклад, працюючи над текстом І. Коцюбинського «Іде весна», Я. Грицковян пропонує учням розповісти про які природні явища, про які йдеться у тексті та доповнити їх власними спостереженнями. Серед творчих завдань виділимо й завдання про художнє зображення прочитаного у тексті з добором власної назви малюнка [1, с. 172]. Окремим типом вправ у цьому підручнику виступають письмові роботи, особливо написання творів, що сприяють розвиткові творчої уяви та мислення дитини. Для п'ятого класу автор свідомо пропонує таку тематику для творчих робіт, основою яких слугує життєвий досвід дитини, її переживання, враження.

Як показує аналіз, у підручнику «Виноградник» підібрано краєзнавчий матеріал відповідно до вікових особливостей учнів з урахуванням впливу інонаціонального середовища. Відтак основою для створення цього підручника стали уривки з творів видатних українських письменників і поетів та праці сучасних польських авторів українського походження, у яких відображено любов до України, повагу до історичної пам'яті свого народу, культури і традицій українців.

Підручник Я. Грицковяна «Любіть Україну» (1992) [3], що розрахований на учнів сьомого класу, демонструє краєзнавчу й виховну спрямованість уроків української мови. Зокрема автор вводить до цього підручника, крім праць класиків, твори сучасних українських письменників (С. Гуцала, Д. Павличка, В. Шевчука, І. Калинця) з метою встановлення зв'язків учнів з сучасними українськими реаліями. Окрім цього, у підручнику подано й тексти для позакласного читання, що сприяють розвитку вмінь аналітичного читання та лінгвістичної інтерпретації текстів художньої літератури.

Важливим компонентом аналізованого підручника є вивчення граматики, що вводиться у післятекстові завдання та органічно поєднується з вивченням окремих текстів. Зауважимо, що уроки граматики в школах Польщі не виокремлюються окремими уроками, а зв'язуються з іншими компонентами навчання.

У підручнику чітко простежуються логічні конектори побудови граматичних вправ (повторення попереднього та подача нового матеріалу) та їх зв'язок з текстом. Так, наприклад, після тексту А. Лотоцького «Ярослав Осмомисл», Я. Грицковян подає різні типи вправ на закріплення граматичних навичок учнів про категорії іменників [3, с. 87], тобто пропонуються вправи, які спрямовані на відтворення в пам'яті уже вивчених правил.

Водночас у підручнику подано елементи ділового листування та ведення документації. Як зазначає сам автор, «у наш час, коли посилюлися міжнародні контакти, виникла додаткова потреба цього роду листів» [3, с. 184]. У підручнику подано низку зразків листів й оголошень; діти знайомляться зі структурою й формою ділового листа. Під час уроків учні вивчають й стилістичні особливості ділового стилю мовлення.

«Любіть Україну» є підручником, у якому органічно поєднано граматичний матеріал з літературними творами, що сприяє не тільки оволодінню учнями українською мовою, а й прививає любов до України через виховну спрямованість

літературних текстів, виконання творчих завдань на запропоновану тематику, вивчення та декламацію віршів, розробку сценаріїв вечорів присвячених національним українським святкам тощо.

Можемо констатувати, що підручники з української мови і літератури Я. Грицковяна побудовані із врахуванням загальних дидактичних принципів, а також відповідають концепції рідномовного навчання і виховання в умовах полікультурного середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За обставин, коли українська громада є однією з найчисельніших у багатьох країнах, у місцях компактного проживання українців створюються школи або формуються класи, де вивчається українська мова. Важливою проблемою для українського шкільництва зарубіжжя є якість освіти, підручників, посібників, дидактичних матеріалів з орієнтацією на поєднання мовно-лексичного та краєзнавчого, народознавчого, соціокультурного аспектів. Побудована на принципах гуманізму, демократизації, народності з урахуванням, з одного боку, полікультурного характеру освіти, а з іншого – національно-культурної самобутності, педагогічна концепція Я. Грицковяна нівелює природну асиміляцію закордонних українців та сприяє збереженню надбань, культури й традицій свого народу в умовах інонаціонального середовища. Досвід педагога може отримати подальше творче застосування і у школах національних меншин України.

Список літератури:

1. Грицковян Я. Виноградник. Підручник для п'ятого класу початкової школи з мовними та граматичними вправами / Ярослав Грицковян. – Варшава, 1999. – 265 с.
2. Грицковян Я. Журавлики. Підручник для другого класу початкової школи / Ярослав Грицковян. – Варшава, 1996. – 225 с.
3. Грицковян Я. Любіть Україну. Українська література і мова. Підручник для 7 класу / Ярослав Грицковян. – Варшава, 1992. – 328 с.
4. Грицковян Я. Методика навчання української мови та літератури. Посібник для вчителів української мови в Польщі / Ярослав Грицковян. – Варшава, 1998. – 231 с.
5. Гумбольдт В. ф. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт / Под. ред. Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
6. Ковальчук О. О. Двомовна освіта як чинник збереження ідентичності українців у Канаді та їх інтеграції в суспільство (кінець XIX – перша половина XX ст.) / О. О. Ковальчук // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 14. – С. 25-43. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2013_14_6.
7. Мацько В. Рідномовне навчання в початкових класах еміграційного освітнього простору / В. Мацько // Наукові записки. Серія педагогіка. – 2017. – № 1. – С. 31-36.
8. Романюк С. З. Рідномовна освіта в Україні і українській діаспорі: тенденції розвитку на рубежі століть / С. З. Романюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_4_18.
9. Руснак І. С., Біленкова Л. М. Родина як основний чинник формування етнокультурних цінностей особистості в умовах діаспори // Збірник наукових праць: Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.). Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX – XXI ст.). – Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка. – 2014. – Т. 4. – С. 349-362.

Шарала Л.Б.

Дрогобычський державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РОДНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯРОСЛАВА ГРИЦКОВЯНА

Аннотация

В статье излагаются проблемы функционирования зарубежного украинского школьного обучения. Предлагается обобщенный опыт педагогической деятельности польского ученого украинского происхождения Я. Грицковяна. Внимание сосредоточено на преподавании украинского языка в школьных заведениях Польши. Излагается анализ обучающе-методического пособия и учебников авторства Я. Грицковяна, которые составлены с учетом особенностей поликультурной среды. Подчеркивается значение родноязычного обучения как способа сохранения украинской идентичности, реализации ценностных потребностей национального меньшинства и нивелиции ассимиляционных процессов.

Ключевые слова: родноязычное обучение, украинская идентичность, поликультурная среда, украинское школьное обучение, национальное меньшинство.

Shahala L.B.

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

THE PEDAGOGICAL CONCEPTION OF YAROSLAV HRYTSKOVIAN'S NATIVE LANGUAGE TEACHING

Summary

The article deals with the problems of foreign Ukrainian school education. The experience of the pedagogical activity of Yaroslav Hrytskovian, a Polish scholar of Ukrainian origin is presented. Special attention is paid to teaching Ukrainian at schools in Poland. The analysis of the teachers' guide and the textbooks by Yaroslav Hrytskovian, which are compiled considering a peculiar foreign environment, is given. The importance of native language teaching as a means of preserving Ukrainian identity, cherishing cultural values of the national minority, and mitigation of assimilation effects are underlined.

Keywords: native language teaching, Ukrainian identity, multicultural environment, Ukrainian schooling, national minority.

УДК 821.112.2-94

ОСОБЛИВОСТІ РЕЦЕПЦІЇ «ПОЕЗІЇ І ПРАВДИ» Й.-В. ГЕТЕ У ТВОРЧОСТІ ТОМАСА МАННА

Шевців Г.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Представлена робота продовжує ряд наукових досліджень, присвячених вивченню особливостей рецепції «Поезії і правди» Й.-В. Гете в німецькомовному літературному просторі. Статтю присвячено розгляду рецепції та відображення життєпису Й.-В. Гете в романі Т. Манна «Зізнання авантюриста Фелікса Крулля». Констатовано наявне в аналізованому нами романі пародійне наслідування автобіографічного письма Й.-В. Гете. Основна увага зосереджена на аналізі стилістичного та тематичного рівня твору. Т. Манн пародіює стиль пізнього Й.-В. Гете, торкаючись його ідеї про гармонійний розвиток його особистості.

Ключові слова: автобіографія, автор, епізод, наслідування, пародія, рецепція, стиль.

Постановка проблеми. У сучасному німецькому літературознавстві «Поезія і правда» Гете названа кульмінацією автобіографічного жанру та парадигмою автобіографічного письма початку XIX-го століття. Як зразок для написання автобіографічних творів цей життєпис знаходить широкий відгомін у європейській літературі факту XIX – XX століть, зокрема німецькій. Однак і сьогодні існує широке поле діяльності для дослідників впливовісних процесів автобіогра-

фічного письма. Представлена розвідка здійснена в руслі індивідуальної теми науково-дослідної роботи «Німецькомовне спогадове письмо XIX – XX століть в контексті літературних взаємовпливів», над якою працює автор даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри багатогранність підходу до розглядуваної проблеми (В. Дільтей, Г. Ніггл, О. Нітгаммер, К.-Д. Мюллер) питання рецепції «Поезії і правди» Гете у європейських літературах на сьогодні

ще до кінця не вивчене. У цьому контексті важливим елементом є дослідження літературної взаємодії Гете – Т. Манн. Аналізуючи рецепцію «Поезії і правди» Гете в німецькомовному просторі М. Вагнер-Егелггаф залишає поза увагою роман Т. Манна «Зізнання авантюриста Фелікса Крулля» [14]. У сучасному літературознавстві проведені паралелі між «Фаустом» Гете та «Чарівною горою» Т. Манна, яку розглядають як своєрідне звернення до Матерів. Підкреслюється, що вже сама назва цього філософського роману тонко натякає на гору Брокен, де влаштовувала свої свята нечиста сила гетевського твору (С. Кургінян). В українському літературознавстві рецепція творчості Гете в літературному доробку Т. Манна розглянута на прикладі роману «Лотта у Веймарі» (Л. Ковальчук). Ми простежуємо рецепцію автобіографії Гете в німецькомовній літературі в окремій розвідці [9, с. 52–61], лише коротко торкаючись творчості Т. Манна.

Формулювання цілей статті. Головним завданням розвідки є визначення на основі компаративістичного аналізу текстів названих творів специфіки пародійно-іронічного наслідування Т. Манном стилю пізнього Гете, втіленого в його «Поезії і правді». **Темою** статті є специфіка рецепції та пародіювання автобіографії Гете в романі Т. Манна «Зізнання авантюриста Фелікса Крулля». **Предметом** нашого дослідження є тексти художнього життєпису Гете та згаданого роману Т. Манна.

Виклад основного матеріалу. Розгляд питання рецепції «Поезії і правди» Гете в європейському літературному світі без звернення до творчості Т. Манна не може претендувати на повноту та завершеність. Образи, проблеми й паралелі творчості двох видатних німецьких письменників слід розглядати через вивчення їх історичних основ, філософських підходів, естетичного та літературного оформлення. Гете для Т. Манна завжди був прикладом виживання, підтримки та втіхи. «Зізнання авантюриста Фелікса Крулля» – це іронічний роман в традиції роману-виховання, який демонструє глибокий аналіз довоєнної європейської культури. У цьому романі Т. Манн представляє різноманітні мотиви своєї творчості в пародійно-іронічному ракурсі. В початковому задумі роман був гумористичним варіантом взаємовідносин «художник-бюргер». Він відображає впевненість автора, що всякий митець є сумнівним типом. Проте життєвий досвід, здобутий під час роботи над романом, а також нове розуміння автором історії та суспільства зміщують його основні акценти.

У передмові до американського видання вибраних творів Гете («Фантазія про Гете» (1948) Т. Манн представляє особливе трактування творчості великого німецького автора. Це дещо незвичний портрет Гете, який проте був відзначений найвищою німецькою літературною премією. Роман Т. Манна «Зізнання авантюриста Фелікса Крулля», як частина своєрідного авторського бачення («Гете і Толстой», «Гете як представник бюргерської епохи»), демонструє особливий тип рецепції життєпису Гете у німецькій літературі. Задум роману з'явився ще в 1905 році, перші його ескізи були надруковані лише в 1910 році. Читач зустрічає Фелікса Крулля в 1936 році в корот-

кому оповіданні, яке було включене у збірник «Історія трьох десятиліть». Робота над романом завершується у 1954 році, але сам авторський задум не був до кінця зреалізований.

У листуванні Т. Манна з відомим австрійським філологом Паулем Аманном цей роман названо пародією на роман про виховання. З одного боку, письменник представляє його як карикатуру на «Поезію і правду», а з іншого, він акцентує її позитивність [12]. Ця дещо екстравагантна пародія переводить аристократичну автобіографічну сповідь в дусі Гете у сферу гумору та криміналістики. М. Вільмонт вбачає паралелі між цим романом та «Мемуарами» Казанови, головних героїв яких поєднують відвертість та знання «законів кохання», гаряче переконання у винятковості своєї особистості [4, с. 12–13]. Виходячи з цього будемо вести мову не лише про пародіювання конкретного тексту, але і про родову пародію загалом. Такий вид пародії, попри знання певного тексту, передбачає розуміння особливостей традиції відповідного жанру, в нашому випадку автобіографічного. Особливість функціонування цього роману в європейському культурному просторі полягає в тому, що він заперечує автобіографічну традицію, залишаючись в її руслі.

У цьому випадку йдеться саме про пародію, що, як відомо, не виходить за рамки поезиї, у межах якої вона себе реалізує. Теорія літературної пародії розкрита в роботах О. Фрейденберг [7, с. 490–497], М. Бахтіна [1, с. 7–300], Ю. Тинянова [5, с. 198–226; 6, с. 284–309]. Пародія представлена як наслідування, при якому велична форма наповнюється нікчемним змістом. Це імітація високого, здійснювана через невідповідність змісту та форми, перекиривлення, переведення з трагічного в комічне [7, с. 490]. Близькість пародії та стилізації, одним із спільних моментів яких є подвійне життя, не означають їхньої ідентичності. Необхідною умовою існування пародії є зміщення двох планів: плану твору та пародійованого плану. Однак комічно мотивована чи підкреслена стилізація переходить в пародію [5, с. 199]. Пародіювати можна чужий стиль як стиль і як чужу соціально-типову чи індивідуально характерологічну манеру бачити, думати, говорити. Пародійованими можуть бути лише поверхневі словесні форми та глибинні принципи чужого слова [1, с. 216–217]. Літературній пародії, яка завжди є художнім відображенням літературних явищ, властива двоплановість, що дає можливість говорити про пародію як про комічне наслідування конкретного об'єкта та як про самостійний художній твір.

Узагальнюючи основні визначення пародії [2, с. 604–607; 3, с. 398–400], наголосимо, що вона комічно переформовує закони побудови конкретного твору, не торкаючись при цьому закладеної в ньому концепції дійсності. Пародія використовує жанрову семантику, систему жанрових корелятивів, парадигматику способів їх створення через призму власних прийомів. На відміну від стилізації, пародія відтворює чужий стиль, піддаючи його дискредитуванню та комічному розвінчуванню. При цьому особливості оригіналу доведені до абсурду. М. Вільмонт пише: «Правда, і в «Признаннях авантюриста Фелікса Крулля» искусно воссоздаются стиль и слог минувшей ли-

тературной эпохи, а именно, размеренный, острожно взвешивающий «предмет обсуждения» язык воспитательных романов Гете. Но здесь вся соль пародии – в употреблении этой мудро-рассудительной немецкой прозы наглым авантюристом, дерзающем говорить о своем «созревании» с возмутительно-самоупоенным почтением к своей особе» [4, с. 13].

Т. Манн піднімається вище простого пародіювання епізодів «Поезії і правди». Вся його увага зосереджена на стилі пізнього Гете. Для сповіді свого головного героя (таке формулювання автор використовує поряд із автобіографією, своєю біографією, розповіддю про своє життя, хронікою дитинства та перших юнацьких років), Т. Манн вибирає фрагментарну форму роману, яка сприяє розгортанню фіктивної автобіографії. Особливо наголошуємо важливість атрибуту «фіктивної», оскільки за визначеннями Ф. Леженом ознаками автобіографії [14, с. 5-6], тут відсутній так званий «автобіографічний пакт», найперший вияв якого полягає в ідентичності імен автора та головного героя (Томас Манн – Фелікс Крулль).

При відсутності ідентичності можна говорити про фіктивного я-розповідача. Однак автор презентує події як ним пережиті та розглядає їх із незначної часової дистанції. Розповідач торкається лише значущих епізодів свого життя. При цьому автобіограф здійснює принцип вибіркової реальності подій і фактів. У романі наявна присутність читача, прямі та непрямі звернення до якого неодноразово зустрічаємо в тексті твору. Саме сподівання на підтримку читача, за словам автора, неабияк сприяло його роботі [4, с. 77]. Протагоніст засвідчує свою наполегливість і благородну справедливість, які іронічно стилізують його зізнання під «Поезію і правду». Подібно Гете, самозакоханість головного героя, впевненість у його вибраності, відчуття приналежності до осіб вищого рангу залишаються без самокритики. Фелікс Крулль підкреслює, що він створений з благородного матеріалу. Герой роману демонстративно вірить у власне щастя та в те, що він улюбленець богів [4, с. 36]. Звернімо увагу, подібно як в «Новому Парісі» Гете – богів (Liebling der Götter) [10, с. 69]. Обидва автори чітко маркують момент переходу від дитинства до юності (розрив з Гретхен у Гете та смерть батька у Фелікса Крулля). Обидва головні герої з допомогою старих фотографій самі себе переконають у власній неординарності. Зізнання Фелікса Крулля про задоволення від вдивляння у фотографії предків, старовинних медальйонів та силуетів з метою пошуку в обличчях пращурів рис, що підготували виникнення його особи [4, с. 82-83] пародіюють дитячий спогад Гете про переглядання ним на горищі у ранньому віці старих портретів, щоб знайти в них успадковані ним благородні риси [10, с. 77-78].

Щодо стилю Т. Манна констатуємо особливу його вишуканість, якій сприяють використувані складні граматичні конструкції, які так любляв Гете. Дидактичні рефлексії Фелікса Крулля та його судження про освіту нагадують стиль подібних міркувань Гете. Сам головний герой каже, що йому знадобилося чимало зусиль, щоб надати автобіографії найкращого белетристичного вираження [4, с. 99]. Однак така надто

інтелектуальна форма викладу розвінчує головного героя як авантюриста. Під удар пародії потрапляє гетевський класицизм, вибір особливої лексики, застарілі словосполучення та звороти. Т. Манн жодного разу не обмовився про Гете, але час від часу вказує на нього, як наприклад, на початку першої глави при описі свого місця народження [4, с. 32].

Стилістика цього уривку пародіює стиль пізнього Гете: численні прикметники та прислівники, заміна прикметникового визначення іменником, що виражає ту ж якість, влучні метафори, підрядні речення різних типів. Перебільшення стилістичних засобів у одному уривку натякає на штучність розповіді, її недостовірність. Як підкреслює Г. Віслінг, імітація гетевського стилю є інсценованим Т. Манном мавпуванням. Однак для самого Т. Манна це вищий рівень його імітації Гете, у якій виділяємо три сфери: стилістичну, тематичну, композиційну [15, с. 171]. Виважений стиль і спосіб класичного споглядання Т. Манна перетворюється на «спотворену» класику, де іронія торкається гетевської ідеї про гармонійний розвиток особистості. Ще один стилістичний нюанс знаходимо в описі португальської кориди. В канву розповіді в минулому часі (Imperfekt), вплетені пасажи в теперішньому часі (Präsens). У цьому випадку йдеться про так званий історичний презенс, який звертає читача до конкретної події. Такий прийом неодноразово використовує Гете в своєму життєписі. У Т. Манна, на відміну від Гете, знаходимо чітке авторське тлумачення такого факту: «я перешел здесь на настоящее время, потому что опять, словно воочию, вижу все это» [5, с. 358].

У тексті роману читач зустрічає вже знайомі йому з «Поезії і правди» моменти: після смерті батька головний герой живе у Франкфурті на Майні (рідному місті Гете), Фелікс Крулль, як і сам молодий Гете дуже люблять переодягатися і видавати себе за інших осіб. Герой вільно веде розмови кількома мовами (німецькою, французькою, англійською, італійською). І Гете, і Фелікс Крулль покидають Франкфурт у день святого Михаїла, без найменшої ностальгії і бажання туди повернутися. Вартий уваги й кумедний спогад про дитячі забавляння Фелікса роллю кайзера [4, с. 36-37]. Розлогі природничі екскурси, вкладені в уста професора Кукука, виражають різносторонність його інтересів, як і в Гете, який дуже цікавився ботанікою та зоологією та вважав себе неабияк обізнаним у цих науках. На перший погляд, Т. Манн, на відміну від інших авторів, не піддається спокусі пародіювати відомий початок гетевської автобіографії («Розташування зір було щасливим» – тут і надалі переклад з нім. мій, Г.Ш.) [10, с. 13]. Однак у 1936 році в автобіографії для американських читачів він також повертається до астрологічних мотивів, як і Гете, прив'язуючи свою появу на світ до дванадцятої години: («Я народився в неділю 6 червня 1875 року в полудень, о дванадцятій годині. Розташування планет було сприятливим, як пізніше часто запевняли мене адепти астрології, передбачаючи мені, на основі мого гороскопу, довге та щасливе життя, як і легку смерть») [11, с. 1]. Зауважимо, що в документах про народження Т. Манна зафіксована точна година: 10 година

15 хвилин. Як бачимо, Т. Манн, який хотів стати поетичним королем ХХ-го століття, відшукує паралелі між собою та Гете, вдаючись при цьому до олітературення свого власного життя.

Аналізований нами роман Т. Манна демонструє внутрішній світ свого автора та його ставлення до літературної традиції. Бачимо, що обраний Т. Манном спосіб пародіювання висміює стилізацію Гете своєї особистості, притаманне йому підведення зображуваного до високоморальних рамок. Такі дії властиві й головному герою Т. Манна, який наголошує: «В этих записях я, напротив, стремлюсь считать должную искренность с той сдержанной серьезностью, которую диктуют мораль и благоприличие» [4, с. 68].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для літературного спадку Т. Манна характерна автопортретність образу художника, який виведений в центр його творів. «Зізнання аванюриста Фелікса Крулля» є заключним акордом творчості Т. Манна. Сам автор вва-

жав його своєю найкращою книгою. Через Гете Т. Манн досягає вищого ступеня досконалості, демонструючи особливу форму пародії та вищий ступінь імітації стилю «Поезії і правди» Гете. Пародійність Т. Манна побудована на ефекті «перебільшення», яке надає специфіці стилю Гете комічного спрямування. Але разом із тим це гумористична пародія, яка не позбавлена критичизму. Роман Т. Манна демонструє пародію на традицію роману про виховання. Підкреслимо, що в ньому не йдеться про виховання особистості. Автор змальовує у цьому романі різні зміни головного героя, залишаючи його завжди однаковим. Виходячи з цього, зображені зміни можна розглядати як мутації його істинної суті протагоніста. Вважаємо, що саме стилістичний рівень роману «Зізнання аванюриста Фелікса Крулля» відкриває хороші перспективи для подальшого компаративістичного дослідження. На образі аванюриста автор розкриває проблематику психології художника.

Список літератури:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского // Собрание сочинений в семи томах. Т. 6. – М.: Русские словари. Языки славянской культуры, 2002. – С. 7-300.
2. Краткая литературная энциклопедия: В 9 томах [под ред. А. А. Суркова]. – Т. 5. – М.: Советская энциклопедия. – 1962-1978. (Энциклопедии, Словари, Справочники). – 975 с.
3. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / [за ред. А. Волкова та ін.] – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 637 с.
4. Манн Томас. Признания аванюриста Феликса Крулля. Первая часть воспоминаний / Томас Манн; [пер. с нем. Н. Ман]. Под редакцией и с предисловием Н. Н. Вильмонта. – М.: Издательство иностранной литературы, 1966. – 373 с.
5. Тынянов Ю. Н. Достоевский и Гоголь (к теории пародии) // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: 1977. – С. 198-226.
6. Тынянов Ю. Н. О пародии // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: 1977. – С. 284-309.
7. Фрейденберг О. М. Происхождение пародии // Труды по знаковым системам. Сборник научных статей в честь М. М. Бахтина (к 75-летию со дня рождения) / Отв. ред. Ю. Лотман. Ученые записки Тартуского гос. ун-та; Вып. 308. Т. 6. – Тарту, 1973. – С. 490-497.
8. Цяпа А. Г. Термінологічна парадигма автобіографічного жанру / А. Г. Цяпа // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2006. – № 26 – С. 129-132.
9. Шевців Г. М. Рецепція автобіографії Гете в творчості німецьких і австрійських авторів ХІХ – ХХ століть / Г. М. Шевців // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 36. – 2013. – С. 266-268.
10. Goethe Johann Wolfgang. Poetische Werke // Werke in 16 Bänden [2. Auflage]. Anmerkungen und Erläuterungen: Hans-Heinrich Reuter, Annemarie Noelle, Gerhardt Seidel / Goethe Johann Wolfgang. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1967. – Band 13. Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. – 1050 S.
11. Heine Gert. Thomas Mann. Chronik / Gert Heine, Paul Schommer. – Frankfurt am Main. – Verlag Vittorio Klostermann, 2004. – 626 S.
12. Mann Thomas. Briefe an Paul Amann, 1915-1952 / Hrsg. von Herbert Wegener, Reihe: Veröffentlichungen der Stadtbibliothek Lübeck. – Verlag Max Schmidt-Römbild, 1959. – 134 S.
13. Mann Thomas. Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull. Der Memoiren erster Teil [Електронний ресурс] / Пе-жим доступу до тексту: http://lrc-web.modlang.ohiou.edu/lrc/poetry/KATZ/Hilfen/Formen_des_Erzählens/Romananfange/Romananfange_des_20__Jahrhunde/Thomas_Mann_Die_Bekenntnisse_/thomas_mann__die_bekenntnisse_.html.
14. Wagner-Egelhaaf Martina. Autobiographie / Wagner-Egelhaaf Martina. – Stuttgart Weimar. – Verlag J. B. Metzler. – 2000. – 221 S.
15. Wysling Hans. Narzissismus und illusionäre Existenzform: zu den Bekenntnissen des Hochstaplers Felix Krull / Wysling Hans. – Frankfurt am Main. – Verlag Vittorio Klostermann, 1995. – 584 S.

Шевцов Г.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ «ПОЭЗИИ И ПРАВДЫ» Й.-В. ГЕТЕ В ТВОРЧЕСТВЕ ТОМАСА МАННА

Аннотация

Представленная работа продолжает ряд научных исследований, посвященных изучению особенностей рецепции «Поэзии и правды» Й.-В. Гете в немецкоязычном литературном пространстве. Статья посвящена рассмотрению рецепции и отражения этого жизнеописания в романе Т. Манна «Признания авантюриста Феликса Крулля». Констатируется имеющееся в анализированном нами романе пародийное подражание автобиографическому письму Й.-В. Гете. Основное внимание сосредоточено на стилистическом и тематическом уровнях сочинения. Т. Манн пародирует стиль позднего Й.-В. Гете, касаясь его идеи о гармоничном развитии личности.

Ключевые слова: автобиография, автор, эпизод, пародия, подражание, рецепция, стиль.

Shevtsiv H.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

RECEPTION PECULIARITIES OF GOTHE'S «POETRY AND TRUTH» IN THOMAS MANN'S WORKS

Summary

The article focuses on the reception of Goethe's «Poetry and Truth» and its reflection in T. Mann's novel «Confession of adventurer Felix Krull». The given article extends the series of scientific investigations that deal with the peculiarities of Goethe's reception in German literature. Studying the parody imitation peculiarities of Goethe in the analyzed novel, the main attention is paid to the stylistic and theme levels.

Keywords: autobiography, author, episode, imitation, parody, reception, style. T. Mann parodies the style of late Goethe, considering ideas of his personality development.

УДК 821.162.1-31.09(092)(477.83)

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОЗИЦІЇ СВІЙ – ІНШИЙ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МЕШКАНЦІВ МІЖВОЄННОГО ДРОГОБИЧА У ПОВІСТЯХ А. ХЦЮКА

Яворська О.М.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті обґрунтовано визначення «індивідуальна ідентичність», «колективна ідентичність», «етнічна ідентичність» і «національна ідентичність». Проаналізовано особливості прояву опозиції *Свій – Інший – Чужий* у формуванні національної ідентичності мешканців міжвоєнного Дрогобича, представленого у повістях А. Хцюка. Виявлено, що у цих творах прояви дихотомії *Свій – Інший* функціонують радше на міжособистісному і побутовому рівні. Завдяки батьківському вихованню *Інший* характеризується «свійськістю і тутешністю». Однак у випадку активізації національної свідомості *Інший* починає сприйматися як *Чужий*.

Ключові слова: індивідуальна ідентичність, колективна ідентичність, етнічна ідентичність, національна ідентичність, Свій, Інший, Чужий, багатокультурне місто.

Постановка проблеми. Досліджуючи творчість письменників пограниччя та беручи до уваги питання міжнаціональних відносин і співіснування різних культур у межах багатокультурного міста, необхідно звернути увагу на проблему національного самовизначення його мешканців і формування колективної (етнічної, національної) ідентичності в контексті семантичного ряду *Свій – Інший – Чужий*. Наведені вище поняття віднедавна застосовують у теорії літе-

ратури для розкодування та нового прочитання художніх текстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вказаній темі в українському гуманітарному дискурсі присвячено дослідження І. Монолатія [2], у яких автор обґрунтував причини виникнення соціокультурної дихотомії *Свій – Чужий* на теренах Західної України; Л. Нагорної [4; 5], яка, власне, запропонувала визначення понять «етнічна ідентичність» та «національна ідентич-

ність»; Н. Яковенко [8], яка акцентує на залежності національної ідентичності від національної пам'яті. У літературознавстві відносно новими дослідженнями з проблеми *Свій – Інший – Чужий* у багатокультурному місті є роботи О. Сухомлинова, Т. Возняка, В. Дуркалевич.

Метою розвідки є обґрунтування визначень «індивідуальна ідентичність», «колективна ідентичність», «етнічна ідентичність» і «національна ідентичність» та аналіз особливостей прояву опозиції *Свій – Інший – Чужий* у формуванні національної ідентичності мешканців міжвоєнного Дрогобича, представленого у повістях А. Хцюка.

Предметом розгляду статті стало формування етнічної та національної ідентичності містян у контексті семантичного ряду *Свій – Інший – Чужий* в умовах багатокультурного міста періоду міжвоєн'я.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи ідентичність багатокультурного міста, маємо на увазі насамперед такі її виміри як індивідуальний, етнічний та національний. Протягом усього життя, з самого дитинства і до старості, людина не лише здобуває нові знання, а й вчиться взаємодіяти з іншими, розширюючи свої можливості вирішувати проблеми у різних більш і менш типових ситуаціях. Так поступово формується її ідентичність, усвідомлення того, що вона є окремою особистістю, що незважаючи на всі подібності, вона відрізняється від інших людей та залишається собою незалежно від обставин чи з плином часу. Суб'єктивність є невід'ємним атрибутом людини. Концепція індивідуальної ідентичності пов'язана саме з категорією суб'єктивності. Самопізнання і усвідомлення свого власного «Я» у результаті саморефлексії, усвідомлення своїх власних дій якраз і є означенням індивідуальної ідентичності. Індивідуальна ідентичність є конкретною відповіддю на питання: «Хто я?». Це стосується сфери відносин не лише з самим собою, а й відносинами із зовнішнім світом: іншими людьми і культурами [1]. Отже, це свого роду самовизначення себе в навколишньому світі, яке передбачає почуття дистанції чи близькості у відношенні до соціальної взаємодії.

Колективна ідентичність у свою чергу, це ідентичність різних спільнот, що складається з окремих індивідуальних ідентичностей. Ця ідентичність стосується сімей, племен, народів, усього суспільства в цілому, які так чи інакше мають усвідомлення своєї відмінності зпоміж інших. В основі колективної ідентичності лежить поділ на «Ми» і «Вони», що супроводжується почуттям відокремленості і має особливе значення для спільноти. Специфіку і автономність даної спільноти визначають спільні цінності, які мають емоційну оцінку. Таким чином, вони включають такі поняття як *мала батьківщина, своє, рідне, корінне*.

У межах колективної ідентичності вчені виділяють етнічну та національну ідентичність. Термін «етнічна ідентичність» у визначенні Л. Нагорної – це одна з форм самосвідомості індивіда чи групи людей, що ґрунтується на відчутті ними своєї приналежності до певної етнічної спільноти. Основою «етнічної ідентичності» є закорінена в історичній пам'яті сукупність антропологічних та культурно-символічних ознак (спільність походження, мова, релігія, територія проживання, традиції, звичаї тощо). Співвіднесення з етносом

стимулює і підтримує самоорганізацію етнічної спільноти на засадах її етнічних інтересів чи потреб і забезпечує самозахист у разі міжетнічних конфліктів. Також вона визначає інтерпретацію історичного досвіду та культурні пріоритети, здебільшого орієнтовані на минуле [4]. Натомість поняття «національна ідентичність» дослідниця визначає як широкий комплекс індивідуалізованих і неіндивідуалізованих міжособистісних зв'язків та історичних уявлень, який становить основу самоідентифікації окремих осіб та груп людей з певною нацією як самобутньою спільнотою, яка має свою історичну територію, мову, історичну пам'ять, культуру, міфи, традиції, об'єкти поклоніння, національну ідею. Фундаментом національної ідентичності на думку Н. Яковенко, виступає «історична пам'ять», оскільки саме завдяки спільному уявленню про минуле, більш-менш однакове для мільйонів «Я», ми ототожнюємо себе з перемогами й поразками попередніх поколінь, з нашими спільними героями, зі священними для нації місцями пам'яті [8].

Для означення власної ідентичності особистість неодмінно повинна усвідомлювати своє співвіднесення з певним простором, місцем, звідки ростуть її корені, звідки походить її соціальна, етнічна та культурна група. Почуття власної ідентичності формується не тільки у відповіді на питання «Хто я?», але й на питання «Звідки я?» [11]. Тому простір – це не тільки місце взаємодії і тло подій, але також невід'ємний компонент ідентичності. Впливаючи на онтологічну відмінність особистості та групи, яка населяє дану територію, ідентичність легітимізується простором, який складається з символічних для неї місць пам'яті, місцевих (національних) символів, культових споруд, пейзажу. Разом усі ці елементи утворюють притаманний даному місцю своєрідний етнопросторовий пейзаж, простежується в оповідах, піснях, картинах, що становлять основу для означення власного «Я» людини. Через це простір є фізичним носієм історії місця та має культуротворчий характер [9]. Для ідентичності таке місце на відміну від усього простору є освоєне та безпечне, а його структурні елементи розпізнані та позначені, в той час як простір символізує незалежність, а разом з тим деякий страх перед невідомим. Мешканці периферії завжди більше закорінені у свої міста, прив'язані до їх історії та традицій, тому їх ідентичність – це ідентичність місця, тобто міста.

Багатокультурне периферійне місто початку ХХ ст. стало об'єктом пам'яті і предметом досліджень у повоєнній прозі з огляду на те, що цей простір до початку Другої світової війни був дуже насичений амбівалентністю *Своїх* і *Чужих* цінностей, які можна було простежити на всіх рівнях життя. Унаслідок війни втрачена мала батьківщина та роки дитинства і юності почали репрезентуватися у пам'яті та піддаватися ідеалізації та міфологізації, тому відтворюваний у такий спосіб образ міста – це лише суб'єктивні спогади минулого, на якому поклали відбиток життєвий досвід автора та нараційна стратегія його пам'яті [7].

У випадку міжвоєнного Дрогобича участь представників різних народів і етнічних громад у створенні цивілізації дрогобицького топосу

є незаперечною. Однак, щоб не бути голослівними у твердженні про багатокультурність міжвоєнного Дрогобича, хочемо в першу чергу пояснити те, що ми маємо на увазі під цим терміном. Багатокультурність визначаються як мирне співіснування представників різних культур на одній території, як правило, в одній країні, одному місті, в одній, ширшій громадськості, кожна з яких зберігала свою історію, традиції, релігію, а особливо мову.

В основі ідентифікації *Свій – Інший – Чужий* у місті на пограниччі був концепт *Чужого*, який сформувався у мешканців у результаті повсякденного досвіду. При цьому якщо антинімія *Свій – Чужий* була результатом зіткнення культур, то проміжна категорія *Іншого* свідчила про певну культурну акцептацію, певну взаємодію та діалогізм. До того, як життя у місті почало сприйматись крізь призму національних відносин, вона слугувала для розрізнення *Іншого – Чужого*. Однак у 30-і роки XX ст. категорія *Іншого* набула якісно нових ознак [10].

У період між двома світовими війнами, коли Східна Галичина у 1923 році відійшла до складу Другої Речі Посполитої, вона стала місцем виразного суперництва між двома національними рухами: українським та польським. Унаслідок відверто полоніцентричної політики тогочасного польського уряду багатовікове менш-більш урегульоване суспільне співіснування на пограниччі представників різних народів (передусім українського та польського, але також єврейського) істотно змінилося. Під впливом суспільно-культурних трансформацій у національних і соціальних групах виникли підстави для створення у колективній свідомості кожної з цих етнонаціональних спільнот міфів стосовно одна одної. Саме такі міфи, на думку історика Івана Монолатія, сприяли повсякчасному функціонуванню дихотомії *Свій – Чужий*, у контексті якої «здебільшого оцінювалися чужі звички й форма поведінки з погляду традицій і звичок власної етнічної спільноти» [2].

Згадані явища та дихотомії можемо спостерігати у прозі польського письменника Анджея Хцюка, який крізь призму пам'яті відтворює місто свого дитинства і себе у ньому. Варто зазначити, що міжвоєнний Дрогобич був доволі химерним містом. Хоча його матеріальна та культурна розбудова почалася тільки в XIX столітті, воно отримало самоуправління за магдебурзьким правом ще в 1460 році і вже тоді було населене представниками трьох національностей – поляками, євреями та українцями. Протягом століть народи з різним культурним та релігійним корінням спільними силами будували Своє місто. Відтак у міжвоєнний період співіснування у ньому трьох культур здавалося очевидним і природним поняттям, яке у той час вже почало функціонувати на основі якоїсь історичної догми.

У розділі «Зривання листя з дерева пізнання» Хцюк розповідає про приїзд у Дрогобич його братів зі Сльонська, яким дуже хотілося, щоб він показав їм справжніх українців, але, як на зло, хлопець не був упевнений, чи серед людей, яких вони бачили на вулиці з вікна були українці. «Уже гублячи терпець від упертості братів, я хотів було їм показати будь-кого (...), коли надійшли Геврик з Ірком, а потому відразу

з вулички Захоронок вийшла стара Савчукова. – Маєте нарешті своїх українців! – закричав я. Брати були дуже розчаровані. «Це ж бо звичайні люди, такі самі, як ми і ви, – кричали вони ошукані. – Вони виглядають так само, як наші німці на Шльонську (...). – То справжні німці нічим не відрізняються від поляків? – дивувався своєю чергою я, бо «наші німці», як мовилося, були не дуже німецькі. – Вони тільки між собою говорять по-німецькому, а з нами по-польськи. А у вас є євреї? – Є. Отой Хаїмик з візком – то єврей. Той у чорній бекеші, з пейсами-спіральками. – У нас також є, тільки вони вбрані так само, як ми чи німці. Ми всі були якоюсь мірою розчаровані, і кожен сміявся з глупоти іншого» [6, с. 172]. Цей приклад влучно ілюструє, як на суспільну оцінку *Іншого* впливають різного виду міфи та стереотипи, спричинені різними факторами: упередженістю стосовно *Іншого* або спрощеним уявленням про його *Інакшість*.

Варто зауважити, що для польської національної ідентичності українці та євреї у семантичному ряді *Свій – Інший – Чужий* займають різні позиції. Помітна певна, часто значна дистанція щодо їх культурної *Інакшості*. Якщо в польській культурній пам'яті ще допускалося трактування українця як *Свого Іншого*, то євреї завжди був однозначно *Інший*, радше *Чужий*: «Інакшість тієї ділянки мене зачарувала, і я часто ходив туди, щоб спостерігати за людьми, хатками і життям того заповідника інакшости, хоча якось дуже свійської, бо вона була невіддільним елементом краєвиду» [6, с. 207].

Натомість українці, як ілюструє нам наведений приклад, сприймаються як менш екзотична складова міського населення. Проте активізація проявів української національної свідомості у місті відразу звертає на себе увагу як поляків, так і євреїв. Тоді у кожній національній ідентичності як певна імунна функція починало загострюватись протистояння *Свій – Інший*, щоб зберегти недоторкану власну культуру. Зрештою *Інший* розцінювався як агресивний і ворожий і ставав *Чужим*. Як згадує автор, національні протистояння між поляками та українцями в місті загострилися з новиною про заборону у Львові українського університету, про знищений пам'ятник Міцкевичу в центрі Дрогобича, але ще більше посилювалися після вбивства оунівцями польського політика Тадеуша Голувка [6, с. 200].

Національні симпатії/антипатії спостерігалися у кожного покоління і на кожному рівні життя у місті. Завзятий шанувальник дрогобицької польської футбольної команди «Юнак», гімназист Хцюк згадує, що «ті матчі часто мали національний присмак, бо «Гасмонея» була єврейська, а «Україна» і «Сян» українські. (...) Було це тоді, коли за «Юнак», що грав з «Гасмонеєю», вболівали всі українці, коли ж «Юнак» грав із «Україною», то не мав ліпших уболівальників, ніж євреї. Бо ніщо так не тішить, як поразка ворога, навіть якби ми самі не мали з того жодного позитку» [6, с. 79].

На думку автора, усі ті протистояння мали в собі щось опереткове і не становили небезпеки. Незважаючи на посилення радикальних настроїв, мешканці його міста й надалі жили за вже звичними для них законами пограниччя, надалі

можна було спостерігати мішані римо- і греко-католицькі та православні шлюби та одночасну участь у обрядах різних релігійних громад. Не було нічого дивного в тому, що «вдова українського драматичного актора молитися над його труною в церкві Святого Юра (...) по-польськи і по-польськи хлипає, бо це полька» [6, с. 369] або в тому, що діти «разом колядували і по-польськи, і по-українськи, залежно від дому» [6, с. 515].

У своїх повістях про Дрогобич А. Хцюк згадує непоодинокі випадки, пов'язані з проблемою самовизначення тогочасних містян. Прикладом роздвоєної ідентичності в «Атлантиді» виступає постать ветеринара Чубатого, «який до кінця життя ніяк не міг розв'язати питання, чи він поляк, а чи русин, бо означення «українець» до нього взагалі не доходило. «Та я насамперед є дрогобичанином», – казав він не раз» [6, с. 61]. Натомість постать старого Клементовича, який у спогадах автора носив мундир, що нагадував трохи армію Галлера, а трохи – Петлюри, і до того ж «був вічно обвішаний орденами (...) та жетонами і за Національну позику, і за перепис населення» [6, с. 63] є проявом розмитості ідентичності. Хцюк також згадує про «українців за вибором» і як приклад наводить інженера Хомишина, в якого «стрийко був греко-католицьким єпископом у Станіславові й війовничим українцем, а він якраз (...) войовничим поляком» [6, с. 63] чи українізовану польську дрібну шляхту, акцентуючи, що в міжвоєнному Дрогобичі поряд з колонізацією почасті спостерігалася також реполонізація та асиміляція поляків, що було проявом двобічних впливів.

Згадуючи місто свого дитинства, автор констатує, що «ходили там іноді люди, котрих називали словаками – отже, був іще якийсь народ, поза знаними вже мені поляками, українцями, євреями, німцями, угорцями і циганами...» [6, с. 154], що знову ж таки доводить його багатонаціональність та співіснування багатьох культур.

Як бачимо, пограниччя – це той культурний простір, який має цілий спектр ідентичностей і завжди пропонує своїм мешканцям вибір.

Український дослідник творчості А. Хцюка О. Сухомлинов звернув увагу на те, що для малого хлопця-оповідача в «Атлантиді» усі дрогобичани, незалежно від походження, свої, місцеві, тутешні. На його думку, терпиме й шанобливе ставлення до *Іншого* формувалось ще у дитинстві, зокрема завдяки впливам родини [3, с. 397]. Як відомо, дитинство – це період пізнання світу і само-

го себе. Це час, у який під впливом навколишнього середовища, освіти, релігії, ідеології, соціальної ситуації, політичної, національної культури і т. д. починає формуватися ідентичність. У своїй повісті А. Хцюк згадує, що у дитинстві для нього «всі люди були подібні», проте цікавість, «чи всі люди однакові» не давала йому спокою. Відповідь на це питання він отримував із щоденного життя у гімназії та на вулиці, але найбільш переконливо з добросусідських стосунків їхньої сім'ї. Коли мама докоряла йому за чергові збиткування з бідного єврея Хаїмка, то вкотре наголосила, що всі люди однакові і у кожного серце болить польодськи [6, с. 169]. Великий вплив на його розуміння проблеми *Свій – Інший*, як зізнається сам автор, мала розмова з батьком: «Люди справді трохи відрізняються кольором шкіри, але в кожному народі є злі і добрі, порядні і злодії, наївні та хитрі, мудрі і дурні. Є і порядні німці і недобрі поляки, як, зрозуміло, є також багато злих німців і багато порядних поляків. Як підростеш, то те саме побачиш і серед українців, євреїв, угорців, у кожному народі (...), навіть серед москалів. Бо майже всі народи одинакові, тільки їхні уряди є причиною, через яку певний нарід уважають за гірший або ліпший» [6, с. 175].

Укладені в уста батька, ці слова А. Хцюка якнайповніше передають основи людських стосунків не лише у багатокультурному місті, а й у світі взагалі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Міжвоєнний Дрогобич був переплетінням культур трьох основних національних ідентичностей – польської, української та єврейської, які співіснували у місті на більш-менш спільних уявленнях про взаємну толерантність, терпимість і згоду. Разом вони творили культуру взаємодії *Іншостей*, основою якої були родинно-сусідські зв'язки, подібність стилю життя та виконуваної праці, вибудовані міжлюдські стосунки та громадська думка. Тріада *Свій – Інший – Чужий* функціонувала на відмінності релігійних символів, національних традицій, мови, поглядів на історію та на уявленнях окремої особи чи певної групи осіб.

У повістях польського письменника А. Хцюка про Дрогобич досліджуваного періоду прояви дихотомії *Свій – Інший* функціонують радше на міжособистісному та побутовому рівні та характеризуються «свійськістю і тутешністю», прищепленою батьківським вихованням. Однак у випадку активізації національної свідомості *Інший* сприймався як *Чужий* чи навіть *Ворожий*.

Список літератури:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 450 с.
2. Монолатій І. Історичні міфи етнічних: місце й роль на регіональній шахівниці Галичини / Іван Монолатій. – S.P.A.C.E. – 2016. – № 1. – С. 102-109.
3. Сухомлинов О. Етнокультурна модель Князівства Балаку в «Атлантиді» Анджея Хцюка / Олексій Сухомлинов. – Київські полілогістичні студії. – Том XVI. – С. 388-399.
4. Нагорна Л. П. Ідентичність етнічна / Лариса Нагорна. – Енциклопедія історії України: Т. 3. – К., 2005. – 672 с.
5. Нагорна Л. П. Ідентичність національна / Лариса Нагорна. – Енциклопедія історії України: Т. 3. – К., 2005. – 672 с.
6. 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.
7. Яворська О. Суб'єкт пам'яті та його наративні стратегії в мемуаристиці / Оксана Яворська // Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філологія». – Випуск 36. – С. 213-221.
8. Яковенко Н. М. Нова доба – нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. – Код доступу: <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/yakovenko.rtf>.

9. Burdzik T. Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji / T. Burdzik // Kultura – Historia – Globalizacja Nr 11, Wrocław, 2012. – S. 13.
10. Linkiewicz O. Wizerunki obcego a rzeczywistość społeczna pogranicza w Galicji Wschodniej w dwudziestoleciu międzywojennym / Olga Linkiewicz // Antropologia pogranicza. Polsko-ukraińskie sąsiedztwo. – Warszawa, 2010. – S. 86-98.
11. Melchior. Społeczna tożsamość jednostki / M. Melchior. – Warszawa, 1990. – S. 27.

Яворская О.М.

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОППОЗИЦИИ *СВОЙ – ДРУГОЙ* В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ МЕЖВОЕННОГО ДРОГОБЫЧА В ПОВЕСТЯХ А. ХЦЮКА

Аннотация

В статье обосновано определение «индивидуальная идентичность», «коллективная идентичность», «этническая идентичность» и «национальная идентичность»; проанализированы особенности проявления оппозиции *Свой – Другой – Чужой* в формировании национальной идентичности жителей межвоенного Дрогобыча, представленного в повестях А. Хцюка. Выявлено, что в этих произведениях проявления дихотомии *Свой – Другой* функционируют скорее на межличностном и бытовом уровне. Благодаря родительскому воспитанию *Другой* характеризуется «своестью и здешностью». Однако в случае активизации национального сознания *Другой* начинает восприниматься как *Чужой*.

Ключевые слова: индивидуальная идентичность, коллективная идентичность, этническая идентичность, национальная идентичность, *Свой*, *Другой*, *Чужой*, многокультурный город.

Yavorska O.M.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FUNCTIONING OF OPPOSITIO *YOURS – DIFFERENT – FOREIGN* IN NATIONAL IDENTITY FORMATION OF INHABITANTS OF INTERWAR DROHOBYCH IN A. KHTSYUK'S NARRATIONS

Summary

The article deals with the definition of «individual identity», «collective identity», «ethnic identity» and «national identity». The peculiarities of the manifestation of the opposition *Yours – Different – Foreign* in the national identity formation of the inhabitants of interwar Drohobych presented in A. Khtsyuk's narrations have been analyzed. It has been found out that in these works the manifestations of dichotomy *Yours – Different* functions rather on the interpersonal and everyday level and has also been characterized by «familiar and locality», cherished by parental upbringing. However, in the case of national consciousness activation, the *Different* began to be perceived as *Foreign*.

Keywords: individual identity, collective identity, ethnic identity, national identity, *Yours*, *Different*, *Foreign*, multicultural town.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абрамів Ольга Василівна** – викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури
2. **Бродська Оксана Орестівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
3. **Вайло Катерина Миколаївна** – старший викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
4. **Винар Світлана Мирославівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
5. **Вишнівський Роман Йосипович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
6. **Волошанська Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
7. **Гавриляк Ірина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
8. **Гайдук Марта Степанівна** – асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка»
9. **Гамерська Ірина Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
10. **Гоцинець Ірина Львівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
11. **Габівська Галина Іванівна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
12. **Груцак Олена Миколаївна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
13. **Гупало Ольга Степанівна** – викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури
14. **Гутиряк Оксана Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
15. **Дашко Леся Тарасівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
16. **Дубравська Зоряна Романівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
17. **Дуркалевич Вікторія Володимирівна** – доктор філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
18. **Задільська Галина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
19. **Іванишин Мирослава Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри світової літератури та славістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
20. **Іванишин Петро Васильович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури та теорії літератури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
21. **Каракевич Роксоляна Орестівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
22. **Ковальчук Оксана Петрівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
23. **Кондратів Іванна Іванівна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
24. **Кравців Марія Миколаївна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
25. **Левицька Людмила Ярославівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
26. **Легка Леся Іванівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
27. **Лопушанський Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

28. **Лопушанський Ярослав Михайлович** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
29. **Лужецька Олександра Михайлівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
30. **Лук'янченко Мар'яна Петрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
31. **Лучечко Тетяна Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
32. **Лучкевич Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
33. **Маркова Мар'яна Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
34. **Матвійшин Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
35. **Науменко Уляна Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
36. **Павлішак Оксана Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
37. **Палиця Галина Степанівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
38. **Патен Ірина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
39. **Петриця Любов Іванівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
40. **Петришин Ольга Леонідівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
41. **Пітин Віталій Михайлович** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
42. **Погоріла Анна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
43. **Радченко Олег Анатолійович** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
44. **Романчук Ольга Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
45. **Сеньків Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
46. **Сирко Ірина Мирославівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
47. **Сікора Лілія Тадеївна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
48. **Соболь Лілія Ігорівна** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
49. **Сухраменда Євгенія Володимирівна** – вчитель англійської мови Дрогобицького ліцею
50. **Теличко Марія Василівна** – викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури
51. **Тимчук Олена Тихонівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
52. **Хало Зоряна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
53. **Харкавців Ірина Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
54. **Черевко Ілона Романівна** – студентка інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
55. **Чобанюк Марія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

- 56. Шагала Леся Богданівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
- 57. Шевців Галина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
- 58. Яворська Оксана Михайлівна** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 3.1 (55.1) березень, 2018 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 21.03.2018 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 25,11. Тираж 100 прим.
Зам. 0318-63.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
Е-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.