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

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 4.2 (68.2) квітень 2019 р.

Редакційна колегія журналу

Сільськогосподарські науки
Базалій В.В. – д-р с.-г. наук
Балашова Г.С. – д-р с.-г. наук
Клименко М.О. – д-р с.-г. наук
Коковіхін С.В. – д-р с.-г. наук
Лавриненко Ю.О. – д-р с.-г. наук
Писаренко П.В. – д-р с.-г. наук

Історичні науки
Змерзлий Б.В. – д-р іст. наук

Юридичні науки
Бернацька Н.І. – д-р. юрид. наук
Стратонов В.М. – д-р юрид. наук

Політичні науки
Наумкіна С.М. – д-р політ. наук
Яковлев Д.В. – д-р політ. наук

Педагогічні науки
Козяр М.М. – д-р пед. наук
Рідей Н.М. – д-р пед. наук
Федяєва В.Л. – д-р пед. наук
Шерман М.І. – д-р пед. наук
Шипота Г.Є. – канд. пед. наук

Філологічні науки
Шепель Ю.О. – д-р філол. наук

Філософські науки
Лебєдєва Н.А. – д-р філос. в галузі культурології

Технічні науки
Гриценко Д.С. – канд. техн. наук
Дідур В.А. – д-р техн. наук
Шайко-Шайковський О.Г. – д-р техн. наук

Економічні науки
Іртищева І.О. – д-р екон. наук
Козловський С.В. – д-р екон. наук
Шапошников К.С. – д-р екон. наук

Медичні науки
Нетюхайло Л.Г. – д-р мед. наук
Пекліна Г.П. – д-р мед. наук

Ветеринарні науки
Морозенко Д.В. – д-р вет. наук

Мистецтвознавство
Романенкова Ю.В. – д-р мистецт.

Психологічні науки
Шаванов С.В. – канд. псих. наук

Соціологічні науки
Шапошникова І.В. – д-р соц. наук

Міжнародна наукова рада

Adam Wrobel – Doktor, Associate Professor (Poland)
Arkadiusz Adamczyk – Professor, Dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Javad Khamisabadi – Professor, PhD in Industrial management (Iran)
Michal Sojka – Doctor in Engineer (Poland)
Stanislaw Kunikowski – Associate Professor, Dr hab. (Poland)
Wioletta Wojciechowska – Doctor of Medical Sciences (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глущенко 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.І. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
GoogleScholar, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.

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

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2019
© Видавництво «Молодий вчений», 2019

ЗМІСТ

Айзенбарт Л.М.
Міфологізація часу та простору в контексті культурної ідентичності галицького літературного пограниччя Б. Шульца 1

Айзенбарт М.М.
Педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності 6

Бахтіарова Т.В.
Специфіка інтриги у детективних романах «Жертва забутого майстра» Є. Кононенко та «Код да Вінчі» Дена Брауна 9

Білан Т.О.
Формування емоційної сфери у майбутніх педагогів як проблема методолого-психологічної підготовки 13

Бойчук Н.В.
Англійські загадки як репрезентант концептосфери носіїв мови 17

Бондаренко Л.Г.
Інфографіка у системі методичної підготовки майбутніх учителів української літератури 20

Бородіна В.С.
Мотив гріха в драматичній поемі Лесі Українки «Адвокат Мартіан»: першотекст і його інтерпретація 24

Ваніна Г.В., Юрченко Д.О.
Concept checking questions (CCQs) як засіб перевірки засвоєння граматичного матеріалу на уроках англійської мови 28

Винар С.М.
Комунікативна специфіка авторських сентенцій античної драми 32

Вишнівський Р.Й., Дучимінська Г.Ю.
Дидактичні ідеї Івана Франка 36

Гамерська І.І.
Особливості фразеологічного калькування в англійській мові 41

Гарник І.А.
Розвиток елементарних навичок читання у дошкільників на прикладі британської системи освіти 44

Гоцинець І.Л.
Методика формування німецькомовної лексичної компетенції студентів 48

Дашко Л.Т., Дубицька О.Б.
Віртуальна реальність як інструментарій едютейнменту в мовній освіті 52

Демберецька М.П.
Напівсуфіксація прикметників як засіб маркування компаративних відношень у німецькій мові 59

Демків Ю.М.
До проблеми жанрової ідентифікації літературної казки (на матеріалах англійської літератури) 63

Дубравська З.Р.
Етимологія, трансформація й класифікація біблеїзмів у сучасному англійському мовленні 68

Дуркалевич В.В.
Лектура і топографія. Бібліотека у дрогобицьких текстах Івана Франка 72

Завадська В.В.
Фольклорно-міфологічні мотиви у повісті Софії Андрухович «Старі люди» 76

Зимомря М.М.
Лінгвістичні маркери ужиткового мистецтва: парадигма міждисциплінарних зв'язків 82

Калимон Ю.О.
Моделювання: лінгвістичний аспект 88

Каракевич Р.О.
Національно-культурний зміст фразеологічних одиниць у сфері духовної культури 91

Коваль Н.Є., Макар А.А.
Лінгвопрагматичні аспекти науково-технічного дискурсу 95

Коваль Р.С.
Структурні моделі термінів для найменування засобів та методів реабілітації у французькій та українській мовах 101

Колток Л.Б., Стахів Л.Г.
Педагогічний дискурс у структурі освітнього процесу вищої школи 104

Кондратів І.І.
Засоби втілення комунікативних намірів у професійному дискурсі 108

Коржак З.З.
Вираження експресивності тексту позиційними можливостями номінативних речень 112

Корнієць К.А.
Поняття мовного пуризму та проблема номінації його проявів у турецькій мові 116

Кравців М.М., Соболь Л.І.
Алфавіт англійської мови: узагальнення діахронічного аналізу 120

Легка Л.І.
Акцентні норми у мові професійного спілкування (дидактичний матеріал) 124

Петришин О.Л., Лужецька О.М.
Статус сполучних слів у сучасній англійській мові 128

Лучечко Т.М.
Колірний код в українській та англійській паремійних картинах світу (на матеріалі кольороназв «золотий» та «срібний») 133

Матвіїшин О.М.
Перекладацька інтерпретація історизмів роману П. Куліша «Чорна рада» німецькою мовою 137

Мацьків М.Я.
Стилістичні засоби як інструмент зображення жінки та її становища у суспільстві довікторіанської епохи у романах Джейн Остін 141

Мелех Г.Б.
Фахова мова кулінарії як вербалізований феномен лінгвокультурології (на прикладі німецької мови)……145

Мельник М.М., Бовкіт Х.І.
Використання німецьких термінологічних дефініцій у сфері туризму для підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту……149

Науменко У.В.
Використання комп'ютерних та інформаційних технологій під час навчання іноземної мови (англійської) у вищих навчальних закладах України……152

Павлішак О.Р., Гутиряк О.І.
Особливості навчання іноземної мови за професійним спрямуванням та їх вплив на формування мотивації студентів педагогічних спеціальностей в Австрії……159

Палиця Г.С.
Метафора як засіб вираження концепту "освіта" в німецько- та україномовних цитатах відомих людей……164

Патен І.М.
Соціальна диференціація фразеологічних одиниць із семантикою пересування в українській, польській і англійській мовах…168

Pietruszka Ludmiła
Obraz zwierząt na materiale frazeologii animalistycznej współczesnego języka polskiego……173

Пітин В.М.
Особливості зооморфних метафор у пареміях французької та української мов ….178

Поточняк Г.І.
Використання відеоблогів на практичних заняттях з англійської мови……182

Пристай Г.В.
Технологія змішаного навчання при формуванні професійної іншомовної компетентності вчителів……186

Рудаченко А.С.
Психологія творчості: художня інтерпретація В. Винниченка (за п'єсою «Чорна Пантера і Білий Медвідь»)……189

Сеньків О.М., Петриця Л.І.
Лінгвокреативний потенціал соціальних мереж (на прикладі соцмережі Інстаграм)……194

Сивик О.А.
Морфологічні характеристики циклічної моделі часу в німецькій романтичній казці……197

Сирко І.М.
До питання про виразники інтимізованості щоденникового дискурсу……200

Сікора Л.Т.
Феміністичні мотиви в творчості Лесі Українки……204

Slipetska Vira
Linguistics of emotions: analysis of research aspects……210

Сокол Г.Р.
Портрет як засіб художньої реалізації мемуарних інтенцій Галини Журби……215

Ступницька Г.І.
Жанрово-стильова своєрідність комедіографії Оскара Вайлда (на матеріалі п'єс «Ідеальний чоловік» та «Як важливо бути серйозним»)…218

Сухраменда Є.В., Хлопик О.М.
Контроль, корекція та оцінка знань ліцеїстів в контексті навчання їх іноземній мові……225

Теличко М.В.
Етапи укладання термінологічних словників: дискурс словникової статті……229

Тимчук О.Т., Сніховська І.Е.
Мовна гра як вияв пізнавально-комунікативної діяльності……232

Тодорова Н.Ю.
Прецедентна мотивація фразеологічних одиниць просторової семантики в українській та англійській мовах……235

Хало З.П., Волошанська І.В.
Розвиток міжкультурної компетентності як проблема методики викладання іноземних мов……239

Харкавців І.Р.
Потреба в самореалізації вчителя як складова його педагогічного покликання…242

Чобанюк М.М.
Синтез жанру: актуальні підходи до проблеми вивчення……246

Шагала Л.Б.
Розвиток культурно-освітніх традицій українського шкільництва у Польщі……251

Яворська О.М.
Жанрова своєрідність дилогії Анджея Хцюка у контексті польської постмодерної прози……256

Яскевич О.К.
Особливості використання та перекладу реалій (на матеріалі поеми І. Франка «Лис Микита» та її перекладу англійською мовою)……260

CONTENTS

Aizenbart Liubomyra
Myphologization of time and space in context of Shulz's Galician literary bor-derlands cultural identity.....1

Aizenbart Mariana
Pedagogical conditions of formation of social communicative competency of children f senior preschool age in play activities.....6

Bakhtiarova Tetiana
The spesifics of intrigue in the detektve novels «The Victim of the Foggten Master» by Yvgheniia Kononenko and «The Da Vinchi Code» by Dan Brown.....9

Bilan Tetjana
The formation of emotional sphere in future pedagogues as a problem of methodological and psychological preparation.....13

Boichuk Nataliia
English riddles as a coneptual sphere representative of native speakers.....17

Bondarenko Lidija
Infographics in the system of methodical preparation for the future teachers of Ukrainian literature.....20

Borodina Valeria
The motive of sin in Lesya Ukrainka's dramatic poem «lawyer martian»: the primary text and its interpretation.....24

Vanina Hanna, Yurchenko Daria
Concept checking questions (CCQs) as the method to examine the digestion of grammatical material at English lessons.....28

Vynar Svitlana
Communicative specificity of author`s maxims of antique drama.....32

Vyshnivskyi Roman, Duchyminska Halyna
Ivan Franko's didactic ideas 36

Hamerska Iryna
Features of frazeological calque in the English language.....41

Harnyk Iryna
The development of primary reading skills in early years based on the British system of education.....44

Hotsynets Iryna
Method of german lexicy competence forming of students.....48

Lesia Dashko, Oksana Dubytska
Virtual reality as an instrument of edutainment in language study.....52

Demberetska Myroslava
Semi-suffixation of the adjectives as marking-means of comparative relations in the German language.....59

Demkiv Yulia
On the genre identification problem of a literary fairy tale (based on english literature materials)..63

Dubravska Zoriana
Etymology, transformation and classification of the bibleisms in the modern English speech...68

Durkalevych Viktoriia
Reading and topography. Library in Drohobych texts by Ivan Franko.....72

Zavadska Viktoriia
Folklore and mythological motives in the story "Old People" by Sophia Andrukhovych.....76

Zymomrya Myroslava
linguistic markers of applied art: the paradigm of interdisciplinary connections.....82

Kalymon Yulia
Modeling: linguistic aspect.....88

Karakevych Roksolana
National and cultural aspects of phraseological units in the sphere of spiritual culture 91

Koval Nataliya, Makar Anna
Linguopragmatic aspects of scientific and technical discourse..... 95

Koval Rostyslav
Structural models of terms for naming means and methods of rehabilitation in French and Ukrainian.....101

Koltok Lesia, Stakhiv Lilia
Pedagogical discourse in the educational process of higher school.....104

Kondrativ Ivanna
Means of implementation of communicative intentions in professional discourse..... .108

Zoryana Korzhak
The expression of the text expressivity by positional opportunities of the nominative sentences.....112

Korniets Katerina
Concept of linguistic purism and problem of nomination of its manifestation in Turkish language.....116

Kravtsiv Mariya, Sobol Lilia
The English alphabet: the generalisation of the historical analysis.....120

Lehka Lesia
Accent norms in the language of professional communication (didactics material).....124

Petryshyn Olha, Luzhetska Oleksandra
The status of connective words in modern English.....128

Luchechko Tetiana
Colour code in English and Ukrainian paroemiological pictures of the world.....133

Matviyishyn Oksana
Translational interpretation of historicisms of P. Kulish's novel «The Black Council» in German language.....137

Matskiv Marta
Stylistic means as a tool for characterizing a woman and her position in the society of Pre-Victorian era in the novels by Jane Austen141

Melekh Halyna
Professional cooking language as a verbalized phenomena of linguoculturology (based on the German Language).....145

Melnyk Mariana, Bovkit Khrystyna
The use of german terminological definitions in the field of tourism for preparing professionals in physical education and sport.....149

Naumenko Uliana
The use of computer and information technologies for foreign language teaching in higher education (pedagogical) institutions of Ukraine.....152

Pavlishak Oksana, Hutyriak Oksana
Peculiarity of teaching professional foreign language and its influence on motivation development of students of pedagogical specialties in Austria.....159

Palystya Halyna
Metaphor as a method of the expression of the concept "education" in German and Ukrainian quotes of famous people.....164

Paten Iryna
Social differentiation of phraseologocal units with semantic of movement in Ukrainian, Polish and English languages.....168

Petrushka Liudmyla
Image of animals based on the material of animalistic phraseology of modern Polish language.....173

Pityn Vitaliy
Peculiaryties of zoomorphic metafors in proverbs and sayings of French and Ukrainian languages.....178

Potochniak Halyna
Using videoblogs in English classes.....182

Prystai Halyna
Technology of blended learning in the formation of a professional foreign language competence of the teacher.....186

Rudachenko Alice
Psychology of creativity: artistic interpretation of V. Vynnychenko (in the play «Black Panther and White Bear»).....189

Sen'kiv Olha, Petrytsia Lyubov
The potential of social networks in language creativity (described on Instagram data).....194

Syvyk Oksana
Morphological characteristics of the cycle model of time in German romantic carton.....197

Syrko Iryna
To the question of the means of the diary discourse intimization.....200

Sikora Liliia
Feminist motives in Lesia Ukrainka's creative work.....204

Slipetska Vira
Linguistics of emotions: analysis of research aspects.....210

Sokol Halyna
Portrait as a mean of artistic realization of Halyna Zhurba's memoir intentions.....215

Stupnytska Halyna
Genre-style peculiarities of Oscar Wilde's comedy art (on the basis of the plays «An Ideal Husband» and «The Importance of Being Earnest»).....218

Sukhramenda Euheniia, Khlopyk Oksana
Control, correction and evaluation of students' knowledge in the context of teaching them a foreign language.....225

Telychko Maria
The stages of compiling terminological dictionaries: discourse of the dictionary article.....229

Tymchuk Olena, Snikhovska Irena
Language play as a way of manifestation of cognitive and communicative activity.....232

Todorova Nataliia
Precedent motivation of phraseological units of spatial semantics in Ukrainian and English languages.....235

Khalo Zoriana, Voloshanska Iryna
Development of intercultural competence as problem of methods for teaching foreign languages.....239

Iryna Kharkavtsiv
Teacher's self-actualization as integral part of pedagogical vocation.....242

Chobanyuk Mariya
Genre synthesis: current approaches to the problem of studying.....246

Shahala Lesia
The development of cultural and educational traditions of Ukrainian schooling in Poland.....251

Yavorska Oksana
Genre originality of dilogy of Andrzej Chciuk in the context of Polish postmodern prose.....256

Yaskevych Olga
Peculiarities of using and translating realias (based on the Ivan Franko's poem "Fox Mykyta" and its English translation).....260

УДК 82.0(043.5)

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

МІФОЛОГІЗАЦІЯ ЧАСУ ТА ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ГАЛИЦЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПОГРАНИЧЧЯ Б. ШУЛЬЦА

Анотація. У статті описано центральний принцип літературної репрезентації Б. Шульца – «міфологізація дійсності». Встановлено, що релевантною для його формування була ситуація з культурним становищем євреїв Галичини після Першої світової війни. Їхня національна ідентичність опинилася під загрозою культурної асиміляції й акультурації. Тому становлення нової культурної самосвідомості євреїв відбувалося на ґрунті релігійної ідентичності, що відрізняється міфологічно-поетичним мисленням. Для Б. Шульца занурення в міфологічну свідомість водночас стає зверненням до власного дитинства, яке минуло на теренах австрій-ської Галичини, зокрема рідного Дрогобича. Літературна репрезентація краю у творчому доробку письменника відбувається через побудову метафізичного хронотопу на основі принципу міфологізації дійсності й використання особливої метамови, типу нарації, притаманної для Старого Завіту. У Б. Шульца культурна ідентичність закорінена в міфології авто-рового дитинства з притаманними йому часом та простором, тоді як Галичина – це передов-сім метафізичний простір міфу, з якого «проглядається» авторська культурна ідентичність.

Ключові слова: Галичина, ідентичність, галицьке літературне пограниччя, простір, час, то-пос, хронотоп.

Aizenbart Liubomyra
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MYPHOLOGIZATION OF TIME AND SPACE IN CONTEXT OF SHULZ'S GALICIAN LITERARY BOR-DERLANDS CULTURAL IDENTITY

Summary. The article deals with the central principle of Schulz literary representation – «mytholo-gization of reality». It has been stated that the situation of the cultural position of Galicia Jews after the First World War was relevant to its formation. Jews' national identity was endangered by cul-tural assimilation and ac-culturation. Therefore, the formation of Jews new cultural identity took place on the basis of religious identity which differs in mythological and poetic thinking. Immersion into mythological consciousness at the same time becomes an appeal to Schulz own childhood, which had passed on the territory of the Austrian Galicia, in particular the native Drohobych. Drohobych had often been for Schulz both the image and the symbol of «lost paradise». Author's creativity becomes an attempt to come back to this lost divine place or to find the «Promised land». Neither random people nor random things can be found in his house – each of them has its purpose and meaning. The literary representation of the region in the creative work of the writer is carried out through the construction of a metaphysical chronotope based on the principle of the mythologization of reality and through the use of a special metalanguage such as narration, which is typical for the Old Testament. The writer constantly changes the forms of space and time that «sends» us to the idea of the world creation in accordance with God's plan. The central metaphor, used by Schulz in the context of understanding his own cultural identity in the space of the Galician borderlands, is the image of childhood. In fact, the concept of the borderlands itself has double significance in the work of the writer just due to this image. It is regarded as a real borderline and at the same time as a boundary between the internal and external worlds. Consequently, B. Schulz's cultural identity takes roots in the author's childhood mythology with the inherent time and space, while Galicia is primarily a metaphysical space of myth, from which the author's cultural identity is «visible».

Keywords: Galicia, identity, Galician literary borderlands, space, topos, time, chronotope.

Постановка проблеми. Після Першої світової війни Галичина втрачає своє багатокультурне обличчя, поступаючись домінуванню національної держави. Євреї, які за Австро-Угорщини вільно культивували свою ідентичність, опинившись у Другій Польській Республіці, постали перед вибором або повної культурно-національної асиміляції, або часткової акультурації із символічною втечею від реальності у власний вигаданий світ.

Другий шлях властиво й обирає Б. Шульц. У своїй творчості він вдається до творення власного світу через прийом міфологізації дійсності як одного з можливих способів конструювання нової й водночас збереження єврейської ідентичності. За основу письменник обирає міфологію Старого Завіту з його ідеєю постійного творення та особливої поетичної мови для репрезентації такої дійсності. Ідентичність Б. Шульца формується через пошуки сенсу, що його автор визначає як «*міфологізацію дійсності*». Для письменника сенс нерозривно пов'язаний із дійсністю та словом: «*Суттю дійсності є сенс* […]. *Неназване не існує для нас. Назвати щось – означає включити його в якийсь універсальний сенс*» [7, с. 19]. Світ письменника увиразнюється у слові, яке називає і водночас визначає того, хто говорить: «*Оперуючи поточним словом, ми забуваємо, що маємо справу з фрагментами давніх і вічних історій, що, наче варвари, будуємо наші домівки з уламків скульптур і статуй богів*» [7, с. 19], – пише Б. Шульц. Звідси слово автора постійно реактуалізує минуле. Щоб утвердитися сьогодні, письменник змушений «зануритися» в історії минулого, які визначають його теперішнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Принцип міфологізації дійсності поширюється на всі аспекти життя галицького єврея, зокрема на рецепцію часу та простору, в межах яких розбудовується нова культурна ідентичність.

© Айзенбарт Л.М., 2019

Міфічний час, на відміну від фізичного, має зовсім інші характеристики: він циклічний, персональний, його плин тісно пов'язаний із простором. Як слушно зазначає Н. Каменєва, «…*Шульц розуміє простір не згідно з Ньютоном, тобто незалежно від матерії, а міфопоетично* […]. *Усі види простору складають собою єдність характерних міфологічних бінарних опозицій – космос/хаос, земля/небо, дім/антидім і т. д.*» [1].

З огляду на презентацію єврейської ідентичності «Цинамонові крамниці» Б. Шульца є унікальним твором. У листі до С. Віткевича письменник наголошував: «*Вони* («Цинамонові крамниці» – Л. А.) *є автобіографією або радше духовною генеалогією, генеалогією kat' exochen, бо представляють духовний родовід аж до тієї глибини, де він сягає міфології, де губиться у міфологічному мерехтінні*» [6, с. 89]. Крізь таку міфологізовану автобіографію проявляється культурна ідентичність автора, що у своєму сприйнятті світу надзвичайно сильно прив'язана до історії Старого Завіту. Культурну ідентичність Б. Шульца можна визначити як духовно-релігійну, що включає пошуки внутрішнього сенсу життя: «*Ці остаточні відомості про людське життя приховані радше у цілком інших вимірах духу – не в категоріях фактів, а в їхньому духовному сенсі*» [8, с. 13].

На тісний зв'язок між релігійністю (в її духовному та практичному виявах) та творчістю письменника вказує й Є. Фіцовський: «[…] *Брунові не байдужі булі жодні міфи, жодні святі обряди. Спілкуючись із ними, він поринав в ауру міфічних первнів, у магію ритуалу, повертався у «маточник поезії», всупереч проминанню часу, наче брав участь у творенні космогонії. Тому він також любив бути пасивно присутнім на урочистих релігійних обрядах навіть тоді, коли сам уже був зрілим письменником-міфологом. Дивуючи приятелів, Шульц, далебі байдужий до релігійних практик, у день юдейського свята Йом-Кіпур любив змішатися з урочисто гамірною юрмою і – мовчки – переживати своє повернення до міфічного часу, щоб наситити ним власний міфологічний родовід*» [4, с. 13].

Близькість стилю художнього письма Б. Шульца і старозавітних текстів внутрішньо пов'язана з народною єврейською ідентичністю. Як зазначає З. Лановик, «[…] *природа біблійних текстів пояснюється глибинним зв'язком з древньою усною традицією, закоріненою в національну релігійну стихію* […]» [2, с. 49]. Звернення до поетики Старого Завіту спонукує Б. Шульца до активного використання у своїй творчості метафори, сутність якої, на думку О. Фрейденберг, полягає в її закоріненості в міфологічному мисленні. Близькість міфу і метафори ґрунтується на спільному поетичному мисленні, вона є «*продуктом особистісної репродукції*» [5, с. 322]. Отже, автор увиразнює свою ідентичність у площині релігійної міфологічної свідомості за допомогою поетичної метафори.

Мета статті. Головною метою пропонованої статті є аналіз художнього прийому міфологізації дійсності Б. Шульца, який супроводжується творенням власної метамови, за допомогою якої автор вдається до міфологізації не лише часу, а й простору.

Виклад основного матеріалу. На сторінках художніх творів Б. Шульца постійно стикаємося з міфологічною єдністю часу і простору як специфічним виявом єврейської культурної ідентичності та особливим способом поетичної мови задля їхнього опису. Водночас хронотоп письменника невіддільний від ідеї ритуалу – певних подій, що супроводжуються особливим емоційним станом, і таких, що відбуваються у певному особливому просторі та в особливому часі. Цим специфічним відчуттям часу автор «пронизує» міф свого дитинства, що йому присвячено майже всі твори письменника: «[…] *на теренах отого міфу, який вироджується, в його калічних утіленнях вивільняється чар дешевизни, буденна метушня стає обрядом, настає зворотний процес: міфологічне вознесіння пересічності*» [4, с. 18]. В освітленні міфологічним часом звичні речі набувають у письменника чару унікальності й неповторності, а щоденне життя починає нагадувати переживання релігійної містерії.

У творчості Б. Шульца світ авторового дитинства представлено не лише у «Цинамонових крамницях», а й у циклі оповідань «Санаторій під клепсидрою». Образ дитинства у «Цинамонових крамницях» овіяний атмосферою дитячої безпосередності, щирості, наївності, відсутності досвіду, гри, карнавалу. Час сприймався як лише мить зміненої форми, несталого простору, де, за Б. Шульцом, «…*усе дифундує поза власні межі, триває лише мить у певній формі, щоб за першої ж нагоди її покинути. У звичаях, у способах буття цієї реальності виявляється своєрідний принцип – панмаскараду*» [6, с. 88]. На противагу цьому, в «Санаторії під клепсидрою», що вийшов друком через три роки після «Цинамонових крамниць», уже з'являється мотив передчуття втрати дитинства, проминання, що пов'язані передовсім із набуттям досвіду, з відчуттям лінійності часу. Письменник відмовляється від «маскараду» й несталості форм, усталюються час і простір.

Глибше ідею «Санаторію під клепсидрою» увиразнено в передмові до її першого видання (1937) з анонімним підписом (однак, на думку Є. Фіцовського, її авторство належить самому Б. Шульцу). Вона (ідея. – Л. А.) включає два аспекти: 1) оновлення світу через натхнення, поетичне осягнення; 2) усталення, створення своєрідної есхатології, що поєднує численні легенди, фрагменти всіх культур і міфологій. Автор називає «Санаторій під клепсидрою» історією «*про легендарне дитинство*» [7, с. 16].

Світ дитинства, до якого нас уводить автор у зазначених збірках опові-дань, фіксує перехід від міфу до легенди, від хаосу творення до оновлення форм уже створеного, перехід від циклічного до лінійного часу. Звідси змінюється і простір. Для міфологізованих «Цинамонових крамниць» увесь простір «замикається» всередині дому, де водночас існує і своє відчуття часу, де все з'являється, зникає і знову виникає вже в іншій формі та іншому місці. Навіть ті епізоди, що відбуваються поза домом, тісно пов'язані із сюжетністю приміщення. Час вимірюється не календарем, а діями, що тлумачаться у рамках Старого Завіту, тоді як у «Санаторії під клепсидрою» дія виходить назовні, простір набуває реальних форм, а час – лінійності (наприклад, усвідомлення весни, що вже ніколи не повернеться) [8, с. 145].

Винятковою особливістю авторського художнього мислення Б. Шульца фахівці вважають наділення часу просторовими характеристиками (наприклад, «*На площі Ринок щодня проходило ціле велетенське літо», «У найкоротші й вічно заспані дні зими, що з обидвох боків, ранкового та вечірнього, були пообгрунтовувані хутряними оторочками присмерку…», «Невже час таки затісний для всього, що стається? Хіба можливо, щоб усі місця в часі були попередньо розпродані?*» та ін). Час, набувши ознак простору, немов отримує тілесність, що її супроводжують запахи й барви. Разом із тим час індивідуалізується, відповідно до ідентичності людей, котрі його проживають, як це можемо бачити на прикладі відвідання дому тітки письменника Агати: «*У півтемних сінях зі старими олеографіями, пожертими пліснявою та побляклими від старості, ми віднаходили знайомий запах. У цьому … старому душкові вмістився напрочуд простий синтез людських життів, есенція роду, різновид крові і секрет призначень, ненав'язливо зосереджений у щоденному проминанні їхнього власного окремого часу*» [8, с. 12].

А в оповіданні «Птахи» віднаходимо образ часу, уподібнений до хліба, який можна відчути на дотик: «*Дні затвердівали від холоду та нудьги, мов буханці минулорічного хліба. Їх надпочинали тупими ножами, без апетиту, в ледачій сонливості*» [8, с. 24].

У Б. Шульца час набуває характеристик не просто тілесності, а власне жіночої тілесності, зі здатністю до народження інших часів: «*Кожному відомо, що в шерезі звичних і нормальних років здичавілий час іноді народжує з власного лона інші, особливі роки-виродки, що їм, ніби шостий малий палець на руці, виростає тринадцятий фальшивий місяць*» [8, с. 102].

Згадка про тринадцятий місяць у році увиразнює культурну ідентичність часу Б. Шульца, адже єврейський календар за своїм укладом є місячно-сонячним. Календарний цикл у євреїв становить дев'ятнадцять років, і кожного високосного місяця додається тринадцятий місяць, що має двадцять дев'ять діб. Ці роки письменник порівнює з малими дітьми, «горбунцями», або ж з «*апокрифами, що потайки підшиті до розділів великої книги року*» [8, с. 102]. Є. Фіцовський слушно зауважує: «*У своїй творчості Шульц запроваджує суб'єктивний, психологічний час, робить його реальним, об'єктивізує, підкоряючи йому, його законам потік подій. Те, що в казках буває ефектом чародійського закляття, наслідком дії магічних сил, які втручаються ззовні, у Шульца діється наче саме по собі, є неминучим результатом внутрішньої структури витворюваної дійсності, нагромаджуваних у ній напруг чи процесів «ферментації» матерії. Новий шульцівський час підлягає точним законам психології, а ставлячи під сумнів загальноприйняті принципи, – є міфічним притулком від неминучого проминання минулого*» [4, с. 16].

Ця дещо довга цитата яскраво демонструє, як у трактуванні часу письменником поєднується онтологія двох світів: міфічного часу «дітей-покручів» та легендарного часу «великої книги». Між цими двома типами часу, один з яких постійно самовідтворюється у вічному колі народження і смерті, а другий стає частиною великої легенди, реконструює пам'ять про минулі дні, минає щоденне життя єврейського світу. Крізь таку призму інтерпретації часу, споживання їжі, спілкування між собою, спосіб одягатися, щоденні домашні справи усе набуває ритуального змісту. Так, коли на столі з'являвся полумисок з рибою, автор називає його «*календарним символом безликого вівторка* […], *що в ньому день таки здобув своє лице*», а щосуботнє пообіддя визначається прогулянками містом із матір'ю.

Світ єврейського міфу, так би мовити, батькоцентричий (батько, як «Атлант», тримає на плечах усю історію роду), тоді як світ легенди захований у книзі. Протягом усього твору Б. Шульц намагається створити власну книгу життя, де батько постає деміургом, а письменник – скриптором. Запис часу дитинства супроводжується віднаходженням власного «я» в минулому. Недарма ж Б. Шульц наголошує на важливості та необхідності через роки блукань у «*…лабіринтах чужих помешкань і дворів* […] *крізь докори сумління згадати собі рідний дім*» [8, с. 16]. Для письменника він передовсім є часом минулого дитинства, часом батька й матері, світом, у якому він відшукував «*первісну мету своєї виправи*» життя, власну ідентичність.

Дуалізм, притаманний художньому світоглядові Б. Шульца, спонукує трактувати авторську інтерпретацію феномену простору з двох перспектив: 1) як фізично-реальний простір, у якому письменник живе і де відбуваються події його творів; 2) як метафізичний простір внутрішнього світу героя, в якому матеріалізуються авторські уявлення, видіння, марення. Один із цих просторів статичний, формально визначений, підпорядкований лінійному часові, що його можемо співвіднести з довоєнним Дрогобичем. На противагу цьому, другий простір – динамічний, мінливий, аморфний, підвладний циклічному часові і характеризує внутрішній світ ліричного героя. Літературну репрезентацію обох цих світів супроводжує принцип міфологізації простору, а їхнє зіткнення стає передумовою художніх інспірацій та рефлексій письменника.

Парадоксально, хоча, можливо, й закономірно, у творчості Б. Шульца, як і в Й. Рота та М. Яцкова, міф довоєнної Галичини невіддільний від постаті імператора Франца Йосифа І. В оповіданні «Весна» з циклу «Санаторій під клепсидрою» галицький період автор означає як «*застиглий*», «*твердий*», «*штивний*», «*із якого немає виходу*», «*в'язниця*». Споглядаючи марку із зображенням профілю цісаря, письменник розмірковує про характер того простору, в якому він сам живе: «*Чим є цей профіль Франца Йосифа І з увінчаною лавровим вінцем лисиною? Чи не є він символом буденності, закостеніння всіх можливостей, запорукою непорушних кордонів, у яких раз і назавжди було замкнуто світ*?» [8, с. 154].

Головною ознакою такого світу для автора є його однозначність, наперед визначеність життя в його межах, незмінність; це «світ порядку» (образ Галичини, який «перегукується» з аналогічним образом Й. Рота): «*Світ на тоді був обмежений Францом Йосифом І. На кожній поштовій марці, монеті, на кожному штемпелі його відбиток утверджував незмінність*

і непорушну догму всесвітньої однозначності. Цей світ такий, а інших, крім цього, немає […] *На всьому лежав Франц Йосиф I і стримував світ у зростанні*» [8, с. 155].

Абсолютно протилежним до цього застиглого світу, впорядкованого згідно з «Євангелієм прози», постає внутрішній простір автора, який противився однозначності, непорушності й застиглості часу. Магічним дзеркалом, крізь яке увиразнюється внутрішній світ прагнень та сподівань Б. Шульца як ліричного героя, є альбом для марок, що його колись показав приятель дитячих років Рудольф. Цей світ передовсім відрізнявся багатозначністю свого простору, численними барвами і, що найголовніше, був співзвучним внутрішньому світу автора, миготів «…*барвами світів, вітром неосяжних просторів, панорамою бурхливих обріїв*» [8, с. 156].

Зіставлення двох означених просторів неминуче виявляє конфлікт письменника з оточенням. Хоча, з одного боку, у творі йдеться про час довоєнної Галичини, з іншого, – емоції й думки, якими автор супроводжує її опис, більш характерні для галицького міжвоєнного простору, в якому також відчувається тиск «однозначності світу». Промовистою є фраза Б. Шульца з листа до польського приятеля, художника З. Вашневського: «*Ваше нетерпіння й тугу за ширшими обріями я добре розумію. Я переживав і переживаю те саме*» [6, с. 57]. Письменник буквально відчуває, як культурна багатозначність австрійського простору Галичини змінилася на культурну однозначність Другої Республіки. У такому новому просторі авторові незатишно, він прагне втечі, марить «…*далекою Мексикою, за якою відкривається нова, ще яскравіша*» [8, с. 176].

Конкретна, фізична Галичина асоціюється в автора часто із простором лише рідного міста, інколи ще вужче – площі Ринок, на якій пройшло його дитинство. «*Ми з тобою самі на цілий Ринок – я і ти*, – говорить автор до свого друга Шльоми. – […]. *Який порожній нині світ!*» [8, с. 141]. Цей світ також позбавлений барв, блідий і нечіткий. Зіставляючи реальний та внутрішній простори, письменник часто вдається до прийому контрасту на рівні відчуттів: присутність – відсутність барв; приємні – неприємні запахи; однозначні – багатозначні видіння; усталені – мінливі форми життя. Через таке відчуття світу авторська культурна ідентичність усе виразніше постає як простір Іншого, ідентичності якого немає місця в теперішньому реальному світі.

Автор об'єктивує простір, як і час, надаючи йому тілесності і психологізуючи його, розглядаючи його як певне штучне утворення, продукт людської діяльності, що його організовує. Сам Дрогобич Б. Шульц називає «*сценою своєї молодості*» [6, с. 44]. Надання простору тілесності також відбувається шляхом використання нарації, притаманної біблійним оповідям. Власне завдяки цьому проявляється культурна ідентичність автора, яка водночас «накладається» на ідентичність описуваного простору.

«*Ринок був порожній і жовтогарячий, розчищений палючими вітрами від пилу, мов біблійна пустеля.* […] *Старі будинки, виполірувані вітрами багатьох днів, переймали відблиски великої атмосфери, відлуння, спомини барв, розпорошені в надрах кольорової погоди.* […] *Тепер вікна, засліплені блиском порожньої площі, спали; балкони сповідалися небові у своїй порожнечі; відкриті стіни видихали вино і холод*» [8, с. 7–8].

Простору Б. Шульца притаманні тілесність, свідомість, бажання, певні звички, в яких віддзеркалюються долі людей, що живуть у ньому; зрештою, він у власний спосіб «переживає» свій час. Особливо яскраво тип метафізичного хронотопу увиразнюється в оповіданні «Осінь», в основі сюжету якого – короткий епізод прощання п'ятнадцятилітнього автора із Трускавцем, де він провів кілька незабутніх днів. Автор фокусує свою увагу на завершенні літа і просторі міста, в яких назавжди «застигли» авторські п'ятнадцять років та які приречені разом із цим містом і літом (простором та часом) «зійти до країни тіней». Образ останньої є цілком міфічним, пов'язаним з ідеєю безсмертя, потойбічного життя. Отже, письменник пов'язує воєдино власне «я», час літа і простір міста, що символічно унікальні, постійно інші.

Як стверджує П. Тороп, кожному видові хронотопу відповідають специфічні аспекти: а) дія як така (топографічний хронотоп); б) порядок дії (психологічний хронотоп) і в) топос дії, місце дії серед інших дій, що обумовлюють її (метафізичний хронотоп). Зазвичай автор присутній у тексті лише як об'єкт дії і лише на рівні метафізичного хронотопу, який виявляє внутрішні інтенції; письменник перетворюється на суб'єкт, стає «*видимим*», «*зрозумілим*» [3]. Звідси метафізичний хронотоп Галичини у Б. Шульца тісно пов'язаний із культурною ідентичністю автора, оскільки стає «видимим» лише через розуміння світу останнім.

Слід зазначити, що Галичину Б. Шульца передовсім зображено в деталях, фрагментах, «*арабесках*», як іноді він називає невеликі описи простору. Її центр – рідний Дрогобич, що був для автора не лише «сценою юності», а й можливістю втечі від чужої для нього реальності. Як слушно зауважив Б. Бенкс, «…*Дрогобич Шульца був виключно продуктом його уяви та світосприйняття, авторською художньою моделлю світу, простором своєрідної «символічної внутрішньої еміграції*» [9, с. 107].

Принцип міфологізації дійсності, для якої притаманний метафізичний хронотоп, дає змогу фіксувати просторові символи, важливі для самого письменника, а міфологізований простір уможливлює розбудову альтернативного світу (як, наприклад, у новелі «Вітчизна». Автор описує місто, в якому знайшов свою долю, визнання і щастя. Обрис будівель цього населеного пункту нагадують рідний Дрогобич, проте запахи моря, що долинають сюди, свідчать про негалицький характер цього простору).

Галичина Б. Шульца – це передовсім метафізичний простір міфу, в якому закорінена авторська культурна ідентичність. Письменник зображає рідне місто, де мирно співіснують антагоністичні реалії, де зі старого кафедрального собору «відкриваються» далекі краєвиди, з власною атмосферою і мікрокліматом. «*Виставлене під цей лагідний приплив місто замкнулось у солодкому й тихому кліматі, що ніби утворює власний мініатюрний метеорологічний цикл у меж-*

ах більшого й загального. Протягом усього року тут віють ледь відчутні лагідні повітряні струмені, які ближче до осені поволі переходять у єдиний ненастанний і медоплинний потік, різновид світлого атмосферного Гольфстріму, в повсюдне й монотонне вітровіяння, солодке аж до стирання пам'яті і блаженного завмирання» [8, с. 372].

Простір рідного Дрогобича розширюється і горизонтально, немовби поглинаючи собою Галичину єврейського світу письменника, і вертикально, «вростаючи» в глиб авторської міфологічної свідомості, перетворюючи перший у віртуальний образ райського саду, де минуло дитинство Б. Шульца.

Висновки і пропозиції. У малій прозі Б. Шульца формування культурної ідентичності відбувається в тісному зв'язку з релігійною ідентичністю. Як наслідок, автор випрацьовує власний художній метод за принципом «міфологізації дійсності». Її засадою постає наділення реального світу метафізичними властивостями – тілесністю, несталістю форм, пам'яттю та особливим хронотопом. Центральним об'єктом художньої творчості Б. Шульца є авторове дитинство, зображене не через спогади, а через відтворення дитячих вражень і рефлексій. Знову ж таки феномен дитинства увиразнюється у творчості письменника як явище міфологізованої дійсності, час і простір якої «розгортаються» у площині проминання дитинства й набуття досвіду дорослого життя. Звідси визначаємо культурну ідентичність Б. Шульца передусім як релігійну, що ґрунтується на культурному досвіді рідного народу.

Запропонована розвідка відкриває перспективу подальших досліджень часу та простору в контексті культурної ідентичності галицької літератури через призму авторського досвіду інших митців.

Список літератури:

1. Каменева Н. Мифологическая проза Бруно Шульца. URL: http://www.philology.ru/literature3/kameneva-98.htm
2. Лановик З. Старозавітня поезія і література мудрості : теоретичні аспекти біблійної генеалогії і поетики сакральних текстів. *STUDIA METODOLOGICA*. 2007. Вип. 19. С. 49–59.
3. Тороп П. Хронотоп. *Словарь терминологии тартусско-московской семиотической школы* / сост. Я. Левченко. URL: http: //diction.chat.ru/
4. Фіцовський Є. Регіони великої єресі / Пер. з пол. А. Павлишина. К. : Дух і Літера, 2010. 544 с.
5. Фрейденберг О. Миф и литература древности. 2-е изд. М. : Восточная литература РАН, 1998. 800 с.
6. Шульц Б. Книга листів / уклав і підготував до друку Є. Фіцовський ; пер. з пол. А. Павлишин. К. : Дух і Літера, 2012. 360 с.
7. Шульц Б. Літературно-критичні нариси / опрац. та передм. М. Кітовська-Лисяк ; пер. з пол. В. Меньок. К. : Дух і Літера, 2012. 176 с.
8. Шульц Б. Цинамонові крамниці та всі інші оповідання ; пер. з пол. Ю. Андруховича. К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. 384 с.
9. Banks B. Od macierzy do ojczyzny : galicyjska kolebka Bruno Schulza. *Pogranicze kulturowe (odrębność – wymiana – przenikanie – dialog). Studia i szkice* / pod red. O. Weretiuk, J. Wolskiego, G. Jaśkiewicza. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009. S. 102–111.

References:

1. Kameneva N. Myfolohycheskaya proza Bruno Shul'tsa [Mythological Prose by Bruno Schulz]. URL: http://www.philology.ru/literature3/kameneva-98.htm
2. Lanovyk Z. (2007). Starozavitnya poeziya i literatura mudrosti : teoretychni aspekty bibliynoyi henealohiyi i poetyky sakral'nykh tekstiv . [Old Testament Poetry and Literature of Wisdom: Theoretical Aspects of Biblical Genealogy and Sacred Texts Poetics]. STUDIA METODOLOGISA. Vyp. 19. S. 49–59.
3. Torop P. Khronotop. Slovar' terminologii tartussko-moskovskoy semioticheskoy shko-ly [Chronotop] / sost. Ya. Levchenko. URL : http: //diction.chat.ru/
4. Fitsovs'kyy Ye. Rehiony velykoyi yeresi [Regions of the Great Heresy] / per. z pol. A. Pavlyshyna. K. : Dukh i Litera, 2010. 544 s.
5. Freydenberg O. Mif i literatura drevnosti [Myth and the literature of antiquity] 2-ye izd. M. : Vostochnaya literatura RAN, 1998. 800 s.
6. Shul'ts B. Knyha lystiv [The book of letters] / uklav i pidhotuvav do druku Ye. Fitsovs'kyy ; per. z pol. A. Pavlyshyn. K. : Dukh i Litera, 2012. 360 s.
7. Shul'ts B. Literaturno-krytychni narysy [Literary criticism essays] / oprats. ta peredm. M. Kitovs'ka-Lysyak ; per. z pol. V. Men'ok. K. : Dukh i Litera, 2012. 176 s.
8. Shul'ts B. Tsynamonovi kramnytsi ta vsi inshi opovidannya [The sinnamon shops and other stories] ; per. z pol. Yu. Andrukhovycha. K. : A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 2014. 384 s.
9. Banks B. (2009). Od macierzy do ojczyzny : galicyjska kolebka Bruno Schulza. *Pogranicze kulturowe (odrębność – wymiana – przenikanie – dialog). Studia i szkice* / pod red. O. Weretiuk, J. Wolskiego, G. Jaśkiewicza. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. S. 102–111.

УДК 373.2.091.33-027.22

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

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрової діяльності. З'ясовано, що проведення серії ігрових занять сприяло розширенню та збагаченню досвіду дітей щодо взаємодії з людьми, які їх оточують, побудови позитивних взаємин шляхом розвитку відповідних способів комунікації, набуттю знань про норми спілкування, а також формуванню потреби узгоджувати свої дії з іншими вихованцями, вміння відрізняти соціально схвалювану поведінку від асоціальної, підтримувати один одного, проявляти емоційний відгук, сприйма-ти однолітків як друзів та партнерів. Встановлено, що предметно-ігрове середовище необхідне дошкільникам тому, що виконує стосовно них важливу інформативну функцію: кожен предмет відкриває певні відомості про навколишній світ, стає незамінним засобом передачі соціального досвіду.

Ключові слова: педагогічні умови, предметно-ігрове середовище, серії ігрових занять, соціально-комунікативна компетенція, старший дошкільний вік.

Aizenbart Mariana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIAL COMMUNICATIVE COMPETENCY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN PLAY ACTIVITIES

Summary. The article deals with the pedagogical conditions of the development of the preschool children social and communicative competence through role-playing. It was revealed that during the work with children the establishment and further development of social and communicative competence of senior preschool children by means of game was observed. The formative work ensured the development of social activity and initiative of children, their ability to analyze their own states, intentions, and the willingness to solve problems related to communication and interaction with peers and adults on their own. It was found out that conducting of a series of games during the experiment contributed to the expansion and enrichment of children's experience concerning interac-tion with the people who surround them, building positive relationships through the development of appropriate communicative methods, the acquisition of knowledge about the norms of communica-tion, and also the formation of the need to coordinate their actions with others pupils, the ability to distinguish socially approved behavior from the disapproved one, support one another, express emotional feedback, perceive peers as friends and partners. It was researched that subject-playing environment is necessary for preschoolers because it performs an important informative function in relation to them: each subject reveals certain information about the surrounding world, becomes an indispensable means of transferring social experience. Such an environment encourages the elder preschool child to explore and use their rich inner potential, stimulating the manifestations of autonomy, initiative and creativity. It is proved that formation of social and communicative compe-tence of senior preschool children will be more effective in the conditions of developing the development potential of the subject-game environment.

Keywords: pedagogical conditions, subject-game environment, and series of gaming lessons, social and communicative competence, senior preschool age.

Постановка проблеми. Розбудова сучасної дошкільної освіти безпосередньо пов'язана з розвитком і становленням особистості, потребує оновлення організаційно-педагогічних засад навчання і виховання, упровадження належного методичного забезпечення процесу формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку упродовж ігрової діяльності.

Педагогам ЗДО необхідно, керуючись принципами особистісно зорієнтованого навчання, забезпечити на заняттях емоційне благополуччя старших дошкільників, що сприяє успішному формуванню у них соціально-комунікативних умінь та культури спілкування під час гри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення розвивального середовища в ЗДО досліджували психологи та педагоги Л. Артемова [1], О. Кононко [2], А. Петровський [4] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. «Предметно-ігрове розвивальне середовище» розглядається, як сукупність соціальних і предметно-ігрових умов, що формують у дитини вміння взаємодіяти і спілкуватися, стимулюють у неї прояви самостійності, ініціативності, творчості. Розвивальне предметно-ігрове середовище відповідає принципу свободи втілення дитиною свого права на гру, що реалізується як можливість вибору нею теми, сюжету гри, тих чи тих іграшок, місця та часу проведення гри. Вплив гри на формування соціальної-комунікативної компетенції старшого дошкільника полягає в тому, що завдяки ігровому наслідуванню і рольовому перевтіленню вихованець ознайомлюється з нормами і моделями людської діяльності та взаємовідносин, які стають зразками для його власної поведінки.

Мета статті. За мету статті поставлено описати організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під «педагогічними умовами» розуміємо обставини процесу навчання, що забезпечують

© Айзенбарт М.М., 2019

досягнення поставлених цілей, а також середовище, в якому педагогічні умови виникають, існують і розвиваються. Отже, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей.

Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників відбуватиметься більш ефективно за умов створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища ЗДО.

Термін «предметно-ігрове» або «предметно-розвивальне середовище» означає природну комфортабельну обстановку, раціонально організовану, оснащену різноманітними предметами та ігровими матеріалами, що уможливлює одночасне включення всіх дітей групи в різноманітну діяльність. Таке середовище спонукає старшого дошкільника дослідити й використати свій багатий внутрішній потенціал, стимулює прояви самостійності, ініціативності і творчості.

Як зазначає О. Кононко, «…в цілому розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, в центрі якого знаходиться «Я» (мій простір, середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище» [2, с. 118].

Дослідниця Л. Артемова стверджує, що основою розвитку особистості старшого дошкільника є практичні цілеспрямовані дії, ігрова діяльність, під час яких він пізнає предмети та явища навколишньої дійсності, осягає зв'язки між ними [1, с. 15].

Характеризуючи, предметно-ігрове середовище, Г. Лаврентьєва наголошує: 1) відповідати вікові й категорії дітей, їх функціональним можливостям із незначним перевищенням рівня складності; 2) бути динамічним, варіативним, різноманітним; 3) сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини; 4) вирізнятися розмаїттям форм і кольорів, які надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про довкілля [3, с. 12].

Розвивальне предметно-ігрове середовище слід організовувати за принципом універсальності, тобто так, щоб діти (самостійно і разом з вихователем) могли будувати і змінювати його, трансформувати відповідно до виду гри, її змісту та перспектив розвитку. Особливо ефективним є модульне розвивальне предметно-ігрове середовище. Прикладами предметів-модулів можуть слугувати легкі куби різного розміру, виготовлені за типом вкладишів, і середні за розміром модулі – «меблі-іграшки». Дошкільник може «перетворювати» модулі на будиночок, потяг, автобус тощо. Предметно-ігрове середовище має передбачати наявність місця для відпочинку дитини. Це може бути і «куточок усамітнення», і затишна кімната з м'якими меблями й іншими елементами тощо.

Предметно-ігрове середовище в ЗДО виконує низку функцій: організа-ційну, освітню, розвивальну, виховну та комунікативну. Відповідно до виховної функції його наповнення і конструювання потрібно орієнтувати на створення таких ситуацій, котрі спонукають вихованців до морального вибору: поступитися товаришеві або взяти іграшку собі, поділитися з іншим чи діяти самому, запропонувати допомогу чи зігнорувати проблему ровесника. Таким чином, предметно-ігрове середовище стає центром, де закладаються підвалини для співробітництва, позитивних взаємовідносин, організованої прийнятної поведінки, дбайливого ставлення до інших тощо.

Реальний зв'язок між дитиною й довкіллям установлюється саме упро-довж її активної взаємодії з предметним світом [2, с. 96]. Предметно-просторовий світ охоплює різноманітність об'єктів соціальної дійсності. Речі, явища, події, інші особи існують незалежно від людини. Всі вони є предметами її потреб. Довкілля стає для дитини предметним світом через суспільну практику. Предмет дії людини завжди включений у міжособистісні стосунки.

Предметно-ігрове середовище необхідне дошкільникам тому, що виконує стосовно них важливу інформативну функцію: кожен предмет відкриває певні відомості про навколишній світ, стає незамінним засобом передачі соціального досвіду. Вихованці менше конфліктують між собою; рідко сваряться через гру, ігровий простір або матеріали, оскільки захоплені цікавою діяльністю.

Для кожного вікового періоду предметно-ігрове середовище особливе, оскільки змінюється залежно від вікових особливостей дітей, періоду навчання, освітньої програми. Так, старші дошкільники самостійно визначають, яку гру вибрати; розігруючи складні сюжети, проявляють меншу залежність від предметно-ігрового оточення, від тих чи тих іграшок. Ігрові дії набувають узагальненості, стають більш згорнутими; відбувається поступовий перехід до внутрішнього або мовленнєвого плану дій. У старшому дошкільному віці іграшки відіграють роль стимулу, підтримки одного чи кількох компонентів ігрової ситуації, сприяють актуалізації життєвого досвіду дітей, який негайно задіюється у грі.

Для дітей 5-6 років атрибутика ігрої діяльності в ЗДО більш деталізована, оскільки старші дошкільники потребують, з одного боку, реалістичних, досконалих іграшок, що максимально передають ознаки та властивості прототипу. Вони реалізують потяг дітей старшого дошкільного віку до «справжніх» предметів.

З іншого боку, високий рівень розвитку гри, необхідність подальшої активізації фантазії дитини передбачають наявність максимально умовних іграшок. Педагогічно цінними в цьому плані, як зазначалося, є ігрові модулі. Таке «обладнання» стає сюжетним, починає «працювати» на ігровий задум після творчого втручання дитини, котра намагається максимально задіяти доступний простір для відображення уявної ігрової ситуації.

Також особливу увагу необхідно звернуто на ігрові зони (куточки) в експериментальних ЗДО, наповнити їх різноманітними матеріалами для організації численних сюжетно-рольових, комунікативних і режисерських ігор; ігрове серед-

Таблиця 1

Структура предметно-ігрового середовища (сюжетно-рольових, режисерських та комунікативних ігор) старших групп ЗДО

«Кіностудія»	кінокамери; мікрофони; операторський візок; штатив для відеокамери тощо.
«Коли ми захворіли»	білі халати; шапочки; ваги; медична сумка з набором інструментів; «ліки»; вата; бинти; рецепти; каса; чеки; гроші; вітрина тощо.
«Салон краси»	дзеркало; халат перукаря; пелерина для клієнта; журнали модних зачісок; сушка; рукомийник; фен; плойка; тіні; лаки; перуки; ножиці; бі-гуді; стрічки; гумки; шпильки; гребінці; ляльки з довгим волоссям тощо.
Великі ігрові модулі та різноманітні предмети-замінники	

овище в ЗДО. розділити на різні зони для ігор: 1) сюжетно-рольових; 2) режисерських; 3) комунікативних.

Щоб активізувати інтерес дітей до спільної ігрової діяльності необхідно оновити ігрові куточки, обладнати нові ігрові зони, додано нові сюжети для традиційних сюжетно-рольових ігор.

Зону «Сюжетно-рольових ігор» представити іграми *«Кіностудія», «Салон краси», «Коли ми захворіли»*. Перша з перелічених ігор ознайомлює дітей з етапами створення кінопродукції – від підбору акторів, зйомки фільму – до інтерв'ю з головними героями. Під час такої гри у старших дошкільнят розвиваються зв'язне діалогічне мовлення та комунікативні навички, вміння йти на поступки, взаємодіяти. Вихованці упродовж гри отримують уявлення про фах акторів, режисерів, гримерів, операторів. Гра *«Кіностудія»* сприяє розвитку інтелекту, допитливості й комунікабельності (дитина дізнається нове, цікаве та із задоволенням розповідає про це іншим).

Ще одна сюжетно-рольова гра – *«Салон краси»* – дає можливість розвивати вміння дошкільників зосереджувати увагу на партнерові, його зовнішності, настрої, помічати позитивні риси іншого і виявляти доброзичливе, привітне, уважне ставлення до нього.

Наступна рольова гра (*«Коли ми захворіли»*) передбачає багато ролей: від лікаря до медсестри, працівника реєстратури. Під час неї вихованці отримують знання, необхідні в повсякденному житті: у ролі лікаря вчаться надавати елементарну медичну допомогу, бути уважними один до одного, визначати і розуміти стан іншого, а в ролі пацієнта – просити допомоги, висловлювати свої потреби. Гравці набувають навичок співпрацювати, відображаючи взаємодію працівників поліклініки, лікарні, аптеки (спочатку «хворого» ведуть у поліклініку, потім ідуть до аптеки, ідуть до лікарні, провідують хворого та ін.).

Зазначимо, що оформлення ігрової зони для перелічених сюжетно-рольових ігор не передбачає спеціального обладнання – достатньо лише відповідним чином розмістити наявні в кожному ЗДО іграшки і предмети. Розвивальне предметно-ігрове середовище сприяє залученню дітей до спільних ігор, удосконаленню їх діалогічного мовлення, вміння гратися разом з однолітками, використовуючи різноманітні іграшки та іграшки-замінники. До *сюжетно-образних іграшок* належать: 1) ляльки, фігурки людей, тварин, елементів природи (м'які іграшки); 2) аксесуари для гри (лялькові меблі, посуд, побутова техніка – праска, пральна машина, порохотяг, швейна машина тощо); 3) атрибути для сюжетних ігор на різні теми (*«Салон краси», «Коли ми захворіли»* та ін.); 4) крупногабаритні ігрові модулі; 5) предмети-замінники. Можна звернутися по допомогу й до батьків, попросивши їх принести порожні пляшечки від ліків, парфумів, упаковки від продуктів харчування тощо. Деякі атрибути можна виготовити разом з дітьми. Предмети (дрібні, великі й дуже великі) можуть бути у грі всім. Наприклад, проста паличка, залежно від фантазії дитини, перетворюється і на термометр, і на меч, і на дерево, і на людину; обруч, тканина або скручена мотузка можуть «стати» озером; а диван – трамваєм.

Сужетно-рольові іграшки розширюють уявлення дитини про довколишній світ. Граючись із ними, дошкільники вчаться діяти в уявлюваній ситуації, творчо перетворювати різноманітні враження, отримані з різних джерел, проявляти максимум самостійності, вміння взаємодіяти, налагоджувати контакти, бути уважними один до одного, турботливо ставитися до ровесників. Упродовж ігрової діяльності закріплюються і розширюються уявлення дітей про емоції, міміку, жести. Колективні ігри спонукають вихованців до міжособистісного спілкування.

У старшому дошкільному віці поряд зі спільними сюжетно-рольовими іграми розвиваються індивідуальні, а інколи режисерські ігри з іграшками, в яких вихованець не бере на себе певної ролі, а регулює відносини між персонажами (іграшками). У таких іграх значення іграшки досить велике. Але сюжет гри не обмежується стаціонарним ігровим середовищем, а, навпаки, – ігровий матеріал добирається до придуманого сюжету.

Використання ігор для перелічених зон (куточків) сприятиме оволодінню дітьми суспільними функціями, їхньої здатності моделювати людські стосунки і довколишнє життя, будувати позитивні взаємовідносини (*«Салон краси»*), розвитку міжособистісного спілкування (*«Кіностудія»*), уміння виражати дбайливе ставлення до інших (*«Коли ми захворіли»*) тощо.

Структура предметно-ігрового середовища зони «Сюжетно-рольових ігор», «Режисерських ігор» та «Комунікативних ігор» старших груп ЗДО представлена у табл. 1.

Висновки і пропозиції. Підготовлене і спеціально організоване розвивальне предметно-ігрове середовище групи функціонально моделює соціально-комунікативні вміння дітей старшого дошкільного віку (комунікабельність, уміння залагоджувати конфлікти, домовлятися, уступати, пропонувати допомогу і просити допомоги, організувати свою роботу тощо), є стимулом до активного спілкування та взаємодії вихованців у ЗДО.

Список літератури:

1. Артемова Л. Відображення знань дітей у спільних іграх. Дошкільне виховання. 1973. № 9(386). С. 10–14.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. Наук. ред. О. Л. Кононко. К. : Ред. журналу «Дошкільне виховання». 2003. 244 с.
3. Лаврентьева Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище : європейський досвід та новітні підходи. Палітра педагога. 2001. № 4. С. 11–13.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.

References:

1. Artemova L. (1973). Vidobrazhennia znan ditey u spilnyh ihrakh [Showing knowledge of children in common games]. Preschool education. pp. 10–14. (in Ukrainian)
2. Komentar do Bazovoho komponenta doshkilnoyi osvity v Ukrayini [Commentary on Basic com-ponent of preschool education in Ukraine] (2003). Scientific and methodological manual scient. edit. O. L. Kononko. Kyiv : Red. zhurnalu Doshkilne vyhovannya, 244 p. (in Ukrainian)
3. Lavrentyeva G. (2001). Rozvyvalne predmetno-ihrove seredovyshche : yevropeiskyj dosvid ta novitni pidkhody [Developing subject-playing environment: European experience and latest ap-proaches]. Teacher's palette. pp. 11–13. (in Ukrainian)
4. Petrovskyj A. V. (1982). Lychnost. Deyatelnost. Kollektyv [Personality. Activity. Team]. Moscow : Polytyzdat, 255 p. (in Russian)

УДК 821.161.2:82.-312.4

Бахтіарова Т.В.
Херсонський державний університет

СПЕЦИФІКА ІНТРИГИ У ДЕТЕКТИВНИХ РОМАНАХ «ЖЕРТВА ЗАБУТОГО МАЙСТРА» Є. КОНОНЕНКО ТА «КОД ДА ВІНЧІ» ДЕНА БРАУНА

Анотація. У статті йдеться про специфіку та функції інтриги у детективних романах «Жертва забутого майстра» Є.Кононенко та «Код да Вінчі» Дена Брауна. Компаративний аналіз, застосований у дослідженні, дозволяє провести паралелі між творами митців та здійснити розв'язання історично-містичних кодів у детективах. У контексті романів завдяки аналізу інтриги оригінально проінтерпретовано шедеври Г. Пінзеля та Леонардо да Вінчі. Метою статті є розглянути специфіку інтриги у зазначених детективних романах Є. Кононенко та Д. Брауна. У статті визначено, що за жанровими ознаками аналізовані твори належать до розряду конспірологічних детективів. Адже саме у цьому жанровому різновиді відбивається накладання контекстів, раціональне ставлення до історії. Інтрига у обох романах зосереджена на містичному. У аналізованих творах використано енігматичну модель інтриги. Для її реалізації застосовуються прийоми утаємничення, лжеінтриги. У обох творах символічного значення набуває згадка про зразки мистецтва, вони містять своєрідну закодовану інформацію про своїх авторів (у «Жертві забутого майстра» Є. Кононенко скульптури розкривають сутність Г. Пінзеля, а у «Коді да Вінчі» Д. Брауна картини «Мадонна у скелях», «Мона Ліза» Леонардо да Вінчі вмотивовують світогляд митця) і зумовлюють загострення інтриги.

Ключові слова: інтрига, контекст, аналіз, роман, детектив.

Bakhtiarova Tetiana
Kherson State University

THE SPESIFICS OF INTRIGUE IN THE DETEKTVE NOVELS «THE VICTIM OF THE FOGGTEN MASTER» BY YVGHENIIA KONONENKO AND «THE DA VINCHI CODE» BY DAN BROWN

Summary. The article deals with the specifics and functions of intrigue in the detective novels "The Victim of the Forgotten Master" by Yevheniia Kononenko and "The Da Vinci Code" by Dan Brown. The comparative analysis applied in the research allows drawing parallels between writers' literary works and solving historical and mystical codes in the detective novels. Heorhii Pinzel's and Leonardo da Vinci's masterpieces are originally interpreted owing to the analysis of intrigue in the context of the novels. The aim of the article is to consider the specificity of intrigue in the above mentioned detective novels of Yevheniia Kononenko and Dan Brown. It's determined in the article that upon the genre sings the analyzed works belong to the category of conspiratorial detectives. Indeed, it is in this genre variety an overlay of contexts and a rational attitude to history take place. Intrigue in both novels is concentrated on mystic. The enigmatic model of intrigue is used in analyzable works. The receptions of hiding, false intrigues are used for its implementation. In both literary works mention of the art samples acquires symbolic value; they contain the original coded informationabout their authors (in "Victim of the Forgotten Master" by Yevheniia Kononenko sculptures reveal Heorhii Pinzel's essence, and in "The Da Vinci Code" by Dan Brown pictures "Madonna in Rocks", "Mona Liza" of Leonardo da Vinci explain the world view of the artist) and predetermine intensifying of the intrigue.

Keywords: intrigue, context, analysis, novels, detective.

© Бахтіарова Т.В., 2019

Постановка проблеми. Сучасні інтелектуальні детективні романи «Код да Вінчі» Дена Брауна та «Жертва забутого майстра» Є.Кононенко написані з урахуванням особливостей постмодерної доби із залученням інтертекстуальності, архетипних образів, міфологізації, принципу гри, захоплюють читацький загал своєю динамічністю, таємничістю. М. Бахтін зауважував, що пластичність роману надає сучасній прозі імпульсу пошуку і переосмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначені твори за жанровими ознаками можемо віднести до розряду конспірологічних детективів. Саме у цьому різновиді відбивається накладання контекстів, раціональне ставлення до історії. На думку дослідника Т. Аміряна у цих творах письменник виходить за межі розкриття злочину, його пріоритетом стає розкриття таємниці. «Конспірологічний детектив розширює соціально-політичний та історичний контекст. Пошук розгадки заданої таємниці відбувається у формі квесту на широкому історико-культурному, релігійному, політичному та науково-дослідному тлі» [1, с. 20]. В основі сюжету зазначених книг сенсаційні події, так, у «Коді да Вінчі» це альтернативний погляд на історію християнства, пошук Священного Грааля, а в «Жертві забутого майстра» це віднайдення таємного манускрипту і розгадка історії Георга Пінзеля.

Надзвичайно важливу роль у художній канві детективних романів відіграє інтрига. Цей компонент твору тримає читачів у постійному напруженні. За спостереженням Ю. Коваліва, «Інтрига – це спосіб організації подій у драматичному, епічному, іноді ліричному творах за допомогою складних, напружених перипетій, гострої боротьби мотивів» [5, с. 310–311]. Жанр детективу як різновид пригодницької літератури розкриває певну заплутану таємницю, пов'язану із злочином і його розслідуванням, а «внутрішньо є когнітивною історією розв'язання логічної задачі». Інтрига впливає на розвиток сюжету, вміле використання цього засобу підвищує художню вартість твору, зміцнює позиції детективу. Крім того інтрига є причиною та рушійною силою перипетій.

Інтрига надає сюжетам творів заплутаності, динаміки. Вона передбачає 2 варіації впливу на розвиток дії: через розкриття захопливого кола подій та напружений інтелектуальний пошук персонажів. Розрізняють 2 моделі інтриги: лімінальну (притаманна архаїчним текстам) та енігматичну(пов'язана із становленням персонажа, сюжети і теми при цьому є апокаліптичними). П.Рікер зауважував, що інтрига адресована насамперед читачеві і полягає «<…> у напруженні подієвого ряду, який пробуджує очікування і передбачає задоволення бажань, зумовлених динамікою твору» [6, с. 66]. Проблема інтриги ґрунтовно розглянута у працях А. Ткаченка, Ю. Коваліва, М. Славінського, П. Ріккера.

Мета статті. Метою пропонованої статті є проінтерпретувати специфіку інтриги у детективних романах Є. Кононенко та Д. Брауна. Показово, що обидва твори споріднює динамічний розвиток подій, а також інтригуючі таємниці. Так, у романі Є. Кононенко це пошук втраченого манускрипту Георга Пінзеля, а у Д. Брауна це віднайдення Священного Грааля. Серед досліджень творчості Є.Кононенко слід виділити праці сучасних літературознавців, зокрема, Л. Волощук, Л. Кицак, М. Крупки, В. Саєнко, Л. Таран, С. Філоненко, Р. Хархун. Поетика прози Д. Брауна розглянута у розвідках Т. Аміряна, О. Балоди, А. Горбунової, Дж. Кавелта, Т. Старостенко.

Виклад основного матеріалу. Головна героїня роману «Жертва забутого майстра» – Леся (Єлизавета) Косовська втягнута у коловерть містичної інтригуючої історії, пов'язаної із мистецькою спадщиною скульптора Георга Пінзеля. Леся (Маріанна) є співробітницею агенції для іноземців «Таємне бажання». Карен Пепербаум, власник компанії, дає завдання дівчині «розгадати загадку» Пінзеля для таємничого замовника із Франції, Мішеля.

У романі «Код да Вінчі» головним героями є професор Гарвардського університету Ленгдон та онука наглядача Лувру Софі Неве. Зав'язкою роману служить жорстоке і загадкове вбивство Жака Соньєра. Цей епізод твору зумовлює подальший динамічний розвиток подій. Закодовані підказки, звернення до професора та його супутниці, нагнітають напруження у романі, на шляху до розгадки таємниці на героїв чекають численні небезпеки.

У обох романах використано прийом ретроспекції, крім того, час дії у кожному із названих творів перемежовується зверненням до трьох часових планів: теперішнього, минулого і легендарного минулого. На думку дослідниці О. Бессараб такий прийом сприяє уповільненню дії, ретардації. Так, за допомогою такого підходу відбуваються неочікувані повороти сюжету, ці складові сприяють активізації інтриги у творах. У романі «Жертва забутого майстра» кілька сюжетних ліній, основна пов'язана із Лесею (Маріанною), допоміжними є пошуки місць перебування Пінзеля у готичному Львові, Бучачі, а також висвітлення життєвої історії загадкового Мішеля. Окрема сюжетна лінія католика Річарда Адлера (батька Мішеля), який з примусу став солдатом нацистської армії і був відправлений на Східний фронт. Саме йому у Львові часів Другої світової старим євреєм Велвлом Готлібом було передано матеріали про Пінзеля. Саме ця містична історія із минулого у романі Є.Кононенко отримала несподіване продовження у сучасності: нащадки Готліба та Адлера зустрілися у Бучачі.

У романі «Жертва забутого майстра» накладаються три часові плани: теперішнє (асоціюється із Лесею і Мішелем), минуле (часи нацистської навали на Україну, зустріч єврея Велвла Готліба та Ріхарда Адлера), легендарне минуле (часи загадкового скульптора XVIII ст. Г. Пінзеля). У «Коді да Вінчі» 3 часові плани дозволяють відшукати шлях до містичної загадки Жака Соньєра (теперішнє асоціюється із Софі Неве, минуле – із таємничою загибеллю її родини, давно минуле – із історією Марії Магдалини). Хронотоп у обох аналізованих романах є рушієм інтриги. Простір у зазначених творах теж є надзвичайно значимим. У Дена Брауна накреслюється динамічна зміна топосів, що прискорює розвиток сюжету, хоча події у творі розвиваються протягом однієї доби (зали Лувру – коридори музею – машина капітана Фаша – банк – маєток Лі Тібінга – літак – церква тамплієрів, Вестмістерське

Абатство – будинок Марі Шовель – готель Ріц (Париж) – піраміда Лувру – Лувр). Події роману відбуваються у кількох країнах: Франція, Англія, Шотландія. У «Жертві забутого майстра» Євгенії Кононенко місце дії теж є змінним (Київ – Львів – Бучач – Париж), герої твору їдуть у пошуку загадкового послання Пінзеля, Мікаель при цьому приїздить із Франції до України.

Захоплюючий розвиток подій у романі Є.Кононенко націлений на пошук пам'ятки, згаданої у сонеті XVIII ст., це своєрідне послання митця, що міститься "у череві жертви": «І труд в ім'я священної мети / З буденно зіллється метушнею. / Загинуть і скульптури є. І ідеї. Загине дар. Лиш не загинеш ти. / Але у чреві страдницької жертви / Сховаються слова живі і мертві / І смерть, яка покличе до життя» [4, с. 142]. Мішель, герой-замовник, таємничий іноземець, якого авторка наділяє певною нерішучістю, загадковістю, невротичністю приховує свою справжню мету приїзду, про неї читач дізнається згодом. Формально він – мистецтвознавець, який цікавиться спадщиною майстра скульптури XVII ст. Георга Пінзеля, свою поїздку спланував як данину пам'яті про батька. Насправді ж герой приховує свою основну мету і не розкривається до кінця Маріанні. Авторка застосовує ніби прийом «маски», зображуючи цього таємничого, дещо інфантильного героя. Насправді Мішель – не просто поціновувач мистецьких шедеврів, а іменитий німецький скульптор – Готтеслойгнер, техніка його робіт багато в чому суголосна із шедеврами Пінзеля. Показово, що псевдонім Мішеля означає «Боговідступник», його парадоксальність полягає в тому, що герой, створюючи скульптури на релігійну тему епатажно заявляв свою непричетність до релігії. Героя-замовника Маріанна (Леся Косовська) називає "хлопчиком". Він егоїстичний, манірний, несамостійний. Євгенія Кононенко у тексті мотивує, пояснює причину такої «слабкодухості», так сталося, бо Мішель постійно перебував під «владою жінок», спочатку матері, а потім сестри.

У творі Дена Брауна криптограф Софі Неве і професор Ленгдон опиняються перед складним завданням, їм треба з'ясувати що стало причиною жорстокого вбивства куратора Лувру. Загострення оповідь набуває через підозру у скоєнні злочину, яку капапітан Фаш висуває професору Ленгдону. Софі та професор змушені покинути Лувр і самотужки займатися слідством. Паралельно у творі розгортається кілька сюжетних ліній: перша пов'язана із розслідуванням вбивства професором та онукою куратора та лінія, яка розкриває діяльність релігійної організації «Опус Деї». Як згодом з'ясовується у тексті усі закодовані символи, які залишив Жак Соньєр стосувалися святого Граалю, тому всі зусилля спрямовані на його пошук. Таким чином в основі сюжету роману таємниця світового масштабу, яка може підірвати довіру до основ християнства. Хранителем таємниці нащадків Христа було товариство «Пріорат Сіону» (верховним сенешеалем якого був – Жак Соньєр), а організацією, яка йому протистояла і хотіла заволодіти священним знанням була спілка – «Опус Деї».

Дослідниця Л. Кицак зауважує, що у історико-детективному романі «Жертва забутого майстра» Є. Кононенко інтрига базується на елементах містичного [3, с. 72]. Так, наприклад, наприкінці твору стають зрозумілими фрази героя, адресовані таємничій незнайомці: «Вона мене таки дістала! Отже, то була вона!» [4, с. 100]. У тексті твору авторка вдається до інтерпретації образумарення жінки-незнайомки, причому такі візії являються і героїні – Маріанні і так само Мішелю. Це ніби тінь чогось невідворотного, фатуму, долі, яка переслідує героїв. Інтерпретація долі як фатуму у творі відбувається у свідомості Мішеля, на інтуїцію і на "підказки долі" він сподівається, шукаючи манускрипт Пінзеля. Пошуки перетворюються на інригуючий динамічний квест. За дивним збігом обставин (їх направляє антиквар) герої приходять до львівської родини Матюшенків із вулиці Галицької, які від попередніх господарів оселі знають про те, що за картиною «Жертвоприношення Авраама» «колись повернуться». Мішель отримав манускрипт, який уже став його самоціллю. Показово, що інтрига у обох творах зосереджена саме на містичному. Так, у романі «Код да Вінчі» таємниче описані ритуали «Пріорату Сіону», онука Жака Соньєра випадково стала свідком цього дійства, яке було присвячене вшануванню культу Жіночності. Відсутність відповідних знань, не вміння правильно потрактувати дійство, спровокували конфлікт на роки між Жаком Соньєром та Софі Неве.

У творі сюжетна лінія Мішеля Адлера (Арбріє) перемежовується із лінією Георга Пінзеля, герой постає ніби двійником легендарного скульптора. Шукаючи і розгадуючи таємницю Пінзеля митець намагався знайти себе, розкритися. Приреченість цієї спроби в тому, що герой як і його кумир так і не зазнали щастя, «якась …недомовленість, присутня в роботах Пінзеля…» Психоаналітик, із яким спілкується Маріанна (Леся) зауважує, що для юнака це була ніби втеча від самого себе.

На перший план у романі «Код да Вінчі» виходить не пошук убивці наглядача Лувру Жака Соньєра, а процес розслідування, розгадування таємниці, яка криється у закодованих пентаграмах, посланнях у криплексі, адресованих Софі Неве та професору Ленгдону. Перед головними героями твору доволі непросте завдання: розгадати таємницю послання жорстоко убитого Жака Соньєра до онуки. Читач постійно перебуває при цьому у стані напруженого очікування, сапсесу.

Професор Ленгдон – вчений, інтелектуал, який разом із Софі розгадує таємницю за таємницею, кінцевою метою при цьому є віднайдення Священного Грааля. Ще на початку роману герої мусять розкодувати анаграму, яку зашифрував Жак Соньєр. Вітрувієва людина (поза, у якій знайшли тіло Соньєра), пентаграма (п'ятикутна зірка на грудях Соньєра – символ «священної жіночності»), числа Фібоначчі, які є втіленням світової гармонії, і зрештою, анаграма, що розкодовувалася як «Мона Ліза». Це ніби своєрідні підказки, логічний ланцюжок, який повинні проінтерпретувати Софі Неве та Роберт Ленгдон на шляху до осягнення основної таємниці. У контексті твору полотно «Мона Ліза» Леонардо да Вінчі розглядається, завдяки матеріалам лекцій професора Ленгдона, як метафора гармонійного єднання чоловічого і жіночого начала. За законами детективного жанру інтрига у романі за-

гострюється внаслідок убивства сестри Сандрін у храмі Сен-Сюльпіт, а також через згадку про мученицьку загибель усіх сенешеалів (хранителів священної таємниці) Пріорату Сіону.

У обох творах використано енігматичну модель інтриги. Для її реалізації у аналізованих текстах застосовується низка прийомів, зокрема, утаємничення (так, у романі «Код да Вінчі» це несподіване вбивство куратора Лувру Жака Соньєра), а у «Жертві забутого майстра» – це несподіваний приїзд загадкового героя до Києва і раптове звернення його до агенції «Таємне бажання»), лжеінтриги (у романі Дена Брауна Лі Тібінг виявляється не істориком, який ґрунтовно вивчав питання священної жіночності, а злим генієм, який був пов'язаний із релігійною організацією «Опус Деї»), (у історико-детективному романі Є.Кононенко Мішель Арбріє був відомим французьким скульптором, який шукав розгадку таємниці Г. Пінзеля, а не просто митцем, якого цікавила доля майстра). Крім того герой вважав себе продовжувачем справи митця.

У обох творах символічного значення набуває згадка про твори мистецтва, вони містять своєрідну закодовану інформацію про своїх авторів (у «Жертві забутого майстра» скульптури розкривають сутність Пінзеля, а у «Коді да Вінчі» картини «Мадонна у скелях», «Мона Ліза» Леонардо да Вінчі вмотивовують світогляд митця) і зумовлюють загострення інтриги. У романі Є.Кононенко дерев'яні скульптри Георга Пінзеля втілюють неймовірне страждання, а також їх своєрідністю є те, що біблійні сюжети майстра вирізнялися світською тональністю та психологізмом. Виняткова вишуканість робіт митця у Бучачі, у Львові (у храмі св. Юра: дерев'яний олтар, характеризується глибокою чуттєвістю скульптури Єлизавети, Юрія Змієборця). А ще за умови різного освітлення дерев'яні шедеври ніби оживають. Ці нюанси герої помічають, знайомлячись із роботами майстра у храмах, музеї, а також розглядаючи світлини. Показово, що художнє полотно, «Жертвоприношення Авраама» (найбільш інтригуючий витвір мистецтва у романі), яке так наполегливо шукали герої не вирізнялося якоюсь особливою художньою вишуканістю. Ця робота була позначена еклектикою. Проте концепція цієї картини у канві твору, очевидно, пов'язана із ідеєю «категоричного неприйняття долі», саме такої інтерпретації дотримувався Мішель.

Ікона «Несподіваної Радості», згадана у творі, демонструє біблійний сюжет про покаяння юнака-грішника через молитву, його зцілення фізичне і духовне. Завдяки цьому образу авторці вдається показати ставлення героїні до знаків долі, а ще у свідомості героїні він асоціюється із духовним відродженням Мішеля, про якого героїня не могла забути.

Особливого психологізму письменники досягають наприкінці своїх романів. Так, Маріанна (Леся) після бесіди із Пепербаумом краще зрозуміла мотив учинків Мікаеля, який не зник безслідно, а намагався продовжити із нею взаємини і надіслав безліч листів на електронну адресу агенції «Таємне бажання». А у романі Дена Брауна Софі Неве дізналася більше про свою родину, познайомилася із бабусею і братом, доторкнулася до історії монаршої родини Меровінгів, і звичайно ж у фіналі твору був розкритий найбільш інтригуючий момент про таємницю Граалю. «Краса Грааля у його ефемерній сутності. Для когось – це чаша, що дасть їм вічне життя. Для інших – пошук утрачених документів і невідомої історії. Але для більшості – це просто висока ідея… прекрасний недосяжний скарб, що дає нам натхнення», – так вишукано прокоментувала призначення Грааля Марі Шовель (бабуся Софі Неве), хранителька традиції [2, с. 467].

Висновки і пропозиції. Інтрига у обох творах є інструментом, що дозволяє керувати увагою читацької аудиторії, завуальовано впливає на розвиток сюжету. Інтрига додає творам інтерактивності, підтримує читацький інтерес до перебігу подій.

Список літератури:

1. Амирян Т. Конспирологический детектив как жанр постмодернистской литературы (Д. Браун, А. Ревазов, Ю. Кристева): автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.01.03. М., 2012. 25 с.
2. Браун Д. Код да Вінчі. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2018. 480 с.
3. Кицак Л. Містичне у жанровій структурі детективу (роман Є. Кононенко "Жертва забутого майстра"). Питання літератури. 2010. Вип. 82. С. 72–79.
4. Кононенко Є. Жертва забутого майстра. Київ : Грані-Т, 2007. 180 с.
5. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / Авт.-уклад. Ю. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 1. 608 с.
6. Рикер П. Время и рассказ. Интрига и исторический рассказ: в 2 т. М. : СПб. : Университетская книга, 2000. Т. 1. 314 с.

References:

1. Amiryan T. Konspirologicheskiy detective as genre of postmodernistskoy literature (D. Braun, A. Revazov, Yu. Kristeva): avtoref. dis. … kand. filol. nauk : 10.01.03. M., 2012. 25 s.
2. Braun D. The Da Vinci Code. Kharkov : Knizhny club "Club of domestic leisure", 2018. 480 s.
3. Kicak L. Misticheskoe in the genre structure of detective (a novel of E.Kononenko is The Victim of the Forgotten Master). Questions of literature. 2010. Vypusk. 82. S. 72–79.
4. Kononenko E. The Victim of the Forgotten Master . Kiev : GRANI-T, 2007. 180 s.
5. Study of literature enciklopediya: at 2 t. / Avt.-mode. Yu. Kovaliv. Kiev : Academy, 2007. T. 1. 608 s.
6. Riker P. Vremya and story. Intrigue and historical story: in 2 t. M. : SPb. : University book, 2000. T. 1. 314 s.

УДК 37.015.3

Білан Т.О.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. В статті розкрито природу і обгрунтовано важливість формування емоційної сфери у майбутніх педагогів як проблеми методолого-психологічної підготовки; розкрито зміст понять «емоційний інтелект», «емоційна сфера», «емпатія» для означення особистісних та професійних характеристик; визначено шляхи формування емоційної сфери у майбутніх педагогів як проблеми методолого-психологічної підготовки. Формування емоційної сфери майбутнього педагога як складової його особистісної психологічної та професійної компете-нції сприяє підготовці не лише технічно кваліфікованого вчителя, але й, в його особі, доброї, чуйної, толерантної, цивілізованої людини, здатної до емпатії як розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційний інтелект, емпатія, педагог, методолого-психологічна підготовка.

Bilan Tetjana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE FORMATION OF EMOTIONAL SPHERE IN FUTURE PEDAGOGUES AS A PROBLEM OF METHODOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PREPARATION

Summary. The article reveals the nature and substantiates the importance of shaping the emotional culture of future teachers as a problem of methodological and psychological preparation; it explains the concepts of "emotional intelligence", "emotional sphere", "empathy" that are used in the definition of personality and professional characteristics; it also determines the ways of formation of emotional sphere in future pedagogues as problems of methodological and psychological preparation. The formation of the emotional sphere of the future pedagogue as a component of his personal psychological and professional competence contributes to the preparation not only of a technically qualified teacher, but also, in his person, a good, sensitive, tolerant, civilized individual capable of empathy as an understanding of relationships, feelings, mental states of another person in the form of compassion. The professional competences of a modern pedagogue are directly related to his personal cultural competence and emotional intelligence, which provides the basis for interaction and formation of these vital competencies in students. The development of empathy as a component of the methodological and psychological preparation of the future teacher is connected to three important components of professional activity: 1) improvement of the emotional and psychological climate in pedagogical interaction of its participants in the system: "teacher – student – parents – society", which promotes the internal and personal motivation of the named subjects to participate and obtain the results of this interaction; 2) improvement of the quality of education and training, self-development and self-realization in the area of the formed vital competencies of the teacher and students, the disclosure and realization of the potential of each student in the conditions of a secondary school and outside; 3) reduction of the threat of professional burnout of the teacher in the process of activity. On the basis of the conclusions of this article, the prospect of further research would be the problem of the motivational readiness of the future teacher to pedagogical activity.

Keywords: emotional culture, emotional intelligence, empathy, pedagogue, methodological and psychological preparation.

Постановка проблеми. Актуальність досліджуваної проблеми формулюємо у системі тверджень, які виявляють у складних причинно-наслідкових зв'язках необхідність і важливість формування емоційної сфери майбутніх педагогів як складової методолого-психологічної підготовки до професійної діяльності: формування емоційної сфери входить до мети і завдань методолого-психологічної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності; знання, уміння і навички емоційної сфери майбутнього педагога орієнтовані на самопізнання, саморегуляцію, мотивацію, емпатію і соціальні навички як власної особистості (власного «Я»), так й інших учасників педагогічної взаємодії у системі: «вчитель – учень – батьки»; формування емоційної сфери майбутнього педагога базується на методологічних засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої психології; ефективність формування емоційної сфери майбутнього педагога безпосередньо пов'язана із якістю його методолого-психологічної підготовки до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясувати теоретико-методологічні засади психологічного супроводу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності нам допомогли результати теоретико-методологічного та експериментального вивчення проблеми особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів [3], плюралістичне розуміння методології психології, методологічних орієнтацій, підходів і методологування як внутрішньої опори наукової системи психології (М. Савчин) [6], розкриття теоретико-методологічних засад психології розвитку творчої особистості (В. Рибалка) [4], визначення шляхів застосування компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті (О. Дубасенюк) [2] та низка інших.

З'ясовуючи природу емоційної сфери особистості, ми зверталися до напрацювань як українських, так і зарубіжних психологів, зокрема це

© Білан Т.О., 2019

праці Д. Ґоулмана, Б. Додонова, Д. Куна, К. Роджерса, Є. Рогова, М. Савчина, О. Саннікової, О.Чебикіна, І. Юсупова та низки інших. Однак, важливо з'ясувати емоційну сферу майбутніх педагогів та особливості її формування як складової методолого-психологічної підготовки до професійної діяльності, що й обумовило вибір теми даної статті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стан розробленості проблеми виявляє декілька рівнів дослідження: теорія і методологія психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів при викладанні психологічних дисциплін; формування емоційної сфери майбутніх педагогів як здатності особистості та складової методолого-психологічної підготовки до професійної діяльності. Передбачається вирішення нами таких завдань: розкрити зміст понять «емоційний інтелект», «емоційна сфера», «емпатія» для означення особистісних та професійних характеристик в педагогічній діяльності; визначити шляхи формування емоційної сфери у майбутніх педагогів як проблеми методолого-психологічної підготовки.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування природи і важливості формування емоційної сфери у майбутніх педагогів як проблеми методолого-психологічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів значна увага приділяється формуванню когнітивної сфери як здатності сприймати та обробляти інформацію, вирішувати завдання і генерувати нові ідеї на основі розвинених здібностей пам'яті, уваги та її концентрації, сприйняття, дії, прийняття рішень, уяви, логічного мислення [5]. Пізнавальна сфера виявляє себе в структурі особистості вербально (словесно), на противагу чому емоційна сфера – через невербальні сигнали, такі як мова рухів тіла, міміка, жести, інтонації тощо. Звично, когнітивні здібності протиставляють емоційним, а раціональне (логічне, розумне, розсудочне) вирішення будь-якої проблеми відмежовують від емоцій, особистісних почуттів чи інстинктів. Однак, важливість і вагомість ролі емоцій у різних сферах людської діяльності вказує на тісний взаємозв'язок когнітивної та емоційної сфери в структурі особистості, що в науковому слововжитку конкретизовано поняттями «емоційна сфера», «емоційний інтелект», «емпатія» тощо.

У визначенні Д. Ґоулмана, емоційний інтелект – це сукупність життєво необхідних здібностей, основними з яких є спроможність стримати емоційний імпульс, розгледіти сокровенні почуття іншої людини, згладити гострі кути у стосунках. Психолог вказує на важливість емоційного виховання дітей, розглядає питання, що можуть зробити школи, аби виховати цілісного учня, поєднавши серце і розум під час навчання, при цьому висловлює переконання, що новітні методики проведення занять мають дати дітям базові знання основ емоційного інтелекту. Д. Ґоулман так говорить про необхідність і зміст виховання емоційного інтелекту: «Я вже бачу той день, коли загальна освіта передбачатиме прищеплення таких необхідних людських якостей, як самоусвідомлення, самоконтроль і співчуття, мистецтво слухати, вирішувати конфлікти і співпрацювати» [1, с. 30]. Отже, володіння людиною емоційною сферою, розвиненість емоційного інтелекту допомагає людині усвідомити та розуміти власні емоції та емоції оточуючих, керувати своєю емоційною сферою, адаптивно вибудовувати власну поведінку у соціумі, легше досягати своїх цілей у взаємодії з оточуючими.

Надзвичайно важливим є розвиток емоційної сфери у структурі особистості педагога, професійна діяльність якого відтворює взаємодію у системі «людина – людина». Емоційна сфера педагога є невід'ємним компонентом його діяльності, передбачає розвиненість почуттів, здатність оптимально управляти своїми емоціями, «серцем» відчувати, сприймати, уявляти та розуміти навколишню дійсність. Педагог завжди повинен пам'ятати, що засоби інформаційно-комп'ютерних технологій не зменшують вартісність його особистості, а тому професійна педагогічна діяльність буде завжди опиратися на методолого-психологічні засади підготовки, особистісно-професійного розвитку, самоосвіти та самовдосканалення. Володіння педагогом емоційною сферою в одному ряду із знаннями, уміннями, навичками із предметної спеціальності виявляють в ньому компетенцію, готовність до професійної діяльності.

Професійна компетентність – це якісна характеристика майбутнього фахівця, яка відображає рівень його готовності до виконання професійної діяльності [2]. На перший план тут виступають внутрішні мотиваційні фактори педагога: особистісні якості (структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості), а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички із спеціальності, сформовані на основі методолого-психологічної підготовки. Однак, не менш важливою є емоційна компетентність як основа емоційної сфери, емпатійна здатність педагога усвідомлювати свої емоції та емоції іншої людини, керувати ними і на цій основі будувати педагогічну взаємодію.

Емпатія, в обґрунтуванні К. Роджерса, є усвідомленим співпереживанням щодо емоційного стану, який переживає інша людини, але з розумінням і відчуттям зовнішньої причини цього переживання [9, с. 2–10]. Емпатійну здатність розуміти стан іншої людини і демонстрацію цього розуміння, не слід плутати із почуттями симпатії, жалю чи співчуття. Емпатія – це певний тип розуміння, який є співпереживанням у комунікативному процесі, що не є співчуттям, у повсякденному розумінні.

Розвинена емпатійність як здатність відчувати емоційний стан іншої лю-дини може стати для педагога основою професійної риси – здатності співпереживати разом з учнем його успіхи та невдачі, «зчитувати» інформацію про його стан, думки та почуття, висловлені словами, жестами, мімікою, інтонаціями тощо. У процесі професійного міжособистісного спілкування з учнем педагог дає учневі змогу зрозуміти, що слухає, чує і розуміє не для того, щоб лише оцінити, винести «вирок» оцінкою, а щоб допомогти

подолати труднощі і тривоги, чим стимулює учня до вияву цих труднощів та їх подолання. Таким чином, здатність і навички емпатії дозволяють педагогові зібрати найповнішу сукупність відомостей про учня як особистість і суб'єкт процесу педагогічної взаємодії, що допоможе розкрити його потенціал, а також вибрати оптимальні індивідуальні методи навчання і виховання.

Здатність педагога до емпатії передбачає реалізацію, перш за все, трьох вимог професійної компетенції: 1) апріорне, безумовне позитивне ставлення, повага до учня; 2) досягнення щирості, цілісності, міжособистісної гармонії у процесі відкритого спілкування педагога та учня (конгруентність як стан цілісності та повної щирості, гармонії між комунікацією, досвідом та розумінням, за К. Роджерсом [7, с. 462–466]); 3) співпереживання як комунікація, уміння слухати, бачити, відчувати стан учня та взаємодіяти вербальними, невербальними засобами та професійними діями.

Володіння педагогом навичками емпатії та використання їх у професійній діяльності є свідченням його психологічної компетентності, складовими якої є професійна самосвідомість, самопізнання, саморозвиток, самонавчання, здатність протидіяти синдрому емоційного вигорання.

Методологічними орієнтирами психологічної підготовки майбутніх педагогів є принципи та підходи гуманістичної, особистісно орієнтованої освітньої парадигми, зокрема, як зазначає М. Савчин, методологічні процедури розуміння, пояснення та інтерпретації як відшукання суті психологічних феноменів [6, с. 192]. Психологічний супровід майбутніх педагогів зумовлює у фаховій підготовці пошук нових форм, методів, шляхів і засобів методолого-психологічної підготовки, сприяє розвитку саморефлексії, зокрема у межах курсу «Психологія педагогічної діяльності».

З метою і в процесі формування емоційної сфери майбутніх педагогів уводимо у психологічний супровід розв'язок психологічних завдань і задач, які передбачають низку процедур: взаємодія з реальними людьми у реальних ситуаціях; розуміння емоційного стану особистості (віртуального учня, зокрема) та здатність спілкуватися, здійснювати професійну діяльність на основі цього розуміння; вміння бути емоційно зацікавленим для встановлення рефлексивних зв'язків з іншими людьми, що базується на здатності до уявного відображення емоційно-психологічного стану учня як «іншого» і, водночас, дистанціюватися від нього, щоб не завадити собі у виконанні або прийнятті важливих педагогічних дій і рішень, а також уникнути проявів емоційного вигорання; усвідомлення того, що емоційна відчуженість педагога не дозволяє йому розуміти своїх учнів і отримувати важливі підказки про те, чого вони потребують в навчанні, вихованні і розвитку. Причому педагог повинен розуміти, що цей процес часто супроводжується станом тривоги, недовіри, розгубленості невпевненості дитини у своїх силах тощо. Байдужий педагог, перейнятий лише дисципліною в класі та рівнем знань учнів, на тривалий час лише підсилює тривожність і недовіру учнів. Учні, які бачать своїх педагогів емоційно зацікавленими, більше розкриють себе і розкажуть (вербально і невербально) про себе. За таких умов спрацьовують такі механізми педагогічної діяльності, як рефлексивні відносини, зворотній зв'язок, розуміння, оптимальна активність та забезпечення умов співдіяння. І вчитель, і учень будуть більш сумісними та активними в навчально-виховному процесі, перш за все, тому, що емоційно-емпатичний педагог дає учневі відчуття психологічного комфорту, впевненості у своїх силах, підтримки та самоповаги.

Мета психологічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності полягає у тому, щоб допомогти краще зрозуміти і регулювати свої емоції, а не просто знімати їх, що унеможливлює співпереживання (емпатію) вчителя турботам, успіхам і невдачам учня в його особистісному житті у межах школи та поза нею.

Майбутній педагог у процесі психологічної підготовки окрім професійних знань, умінь і навичок повинен навчитися бути небайдужим, оскільки навчально-виховний процес – це, перш за все, взаємодія і відносини. І якщо у процесі цієї взаємодії педагог буде піклуватися тільки про задоволення власних професійних інтересів (на основі показників рівня успішності, дисципліни, іміджу знаючого, вимогливого, строгого вчителя), то це байдужість педагога до учня як партнера і ні про яку емпатію як співпереживання його успіхів і невдач мова не йде. Таким чином, серед сукупності методів психологічної підготовки майбутнього педагога ефективним є метод емпатії як певний спосіб реалізації власне навчального процесу і досягнення його мети: навчитися уявляти себе на місці іншої людини, зокрема учня, і розуміти, що є важливим і значимим для нього, про що він думає, що відчуває, чого прагне. Критерієм рівня сформованості емоційної сфери майбутнього педагога виступає рівень емпатії, яким він володіє і який можна діагностувати за методикою І.М. Юсупова у диференціації дуже високого, високого, нормального, низького і дуже низького рівнів емпатійності. Зокрема, високий рівень емпатійності майбутнього педагога вимагає: чутливість до потреб і проблем оточуючих, великодушність, схильність швидше до прощення, аніж покарання, вміння «читати з лиця» іншої людини і «заглядати» в її майбутнє, емоційна чуйність, товариськість, вміння встановлювати контакти і знаходити спільну мову з дітьми та дорослими, душевність, намагання не допускати конфлікти і прагнення знаходити компромісні рішення, здатність добре переносити критику на свою адресу, в оцінці подій, людей і явищ довіра звернення до власних почуттів та інтуїції, вміння і бажання працювати з людьми, потреба у соціальному схваленні своїх дій, однак, попри усі перераховані позитивні якості, неприйняття кропіткої роботи, прояви емоційної неврівноваженості [8, с. 48–52]. Таким чином, володіння високим рівнем емпатійності виявляє у майбутнього педагога особистісні здатності до співпереживання, що, в цілому визначає суб'єктивні характеристики педагога, мотиваційну готовність до педагогічної діяльності (внутрішню і зовнішню мотивацію), темперамент і характер, адаптацію в майбутньому до умов педагогічної діяльності, особливості професійно-педагогічної комунікації тощо.

У процесі методолого-психологічної підготовки з метою отримання знань про соціально-психологічні характеристики педагогічної діяльності та особистості педагога, зокрема його емоційної сфери, майбутнім педагогам у єдності раціонального та чуттєвого, когнітивного та емоційного, інтуїтивного та рефлексивного, теорії та практики необхідно оволодіти великим обсягом знань, умінь і навичок. Майбутній педагог повинен навчитися слухати, бачити, відчувати, розуміти думки і почуття своїх учнів настільки, щоб перестати розділяти власні почуття та емоції кожного з них; при цьому прагнути проаналізувати, які події привели учня до тих чи інших результатів і, водночас, зуміти спрогнозувати подальший хід подій, надати допомогу та підтримку.

Вийти на високий рівень емпатії майбутньому вчителю допоможе: уміння слухати інших людей (а в перспективі своїх учнів), – не перебиваючи, не критикуючи і відмовившись від усіляких негативних суджень і настанов; уміння спостерігати, – щоб дізнатися, у яких обставинах та чи інша людина схильна тривожитися, проявляти занепокоєння; вести бесіду (як колективну та індивідуальну форму і метод навчально-виховного процесу), уявляючи себе на місці своїх учнів і розпізнаючи вербальні і невербальні знаки фізичного, емоційно-психологічного стану кожного із них. Однак, майбутньому педагогу необхідно, перш за все, навчитися аналізувати свої почуття, щоб на основі власного емоційного досвіду, знання теорії психологічної науки і практики її застосування здійснювати педагогічну діяльність, створювати для цього належні умови, вирішувати складні педагогічні ситуації і задачі, взаємодіяти з іншими у співпереживанні та готовності допомогти, а також підтримати, застосовуючи психологічне значення формувального (оцінює процес) та підсумкового (оцінює результат) оцінювання. Варто зазначити, що від сформованості емоційної сфери, рівня емпатії та, в цілому, методолого-психологічної підготовленості майбутнього педагога значною мірою залежить стиль роботи педагога.

В основу розрізнення стилю у діяльності вчителя А.К. Маркова спільно з А.Я. Ніконовою поклали такі ознаки: змістовні характеристики стилю (переважна орієнтація вчителя на процес або результат своєї праці, розгортання вчителем орієнтовного та контрольно-оцінного етапів у своїй праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість, переключення тощо); результативність (рівень знань і навичок навчання у школярів, а також інтерес учнів до предмету). З урахуванням професійних та особистісних типологічних характеристик педагога, зокрема сформованості його емоційної сфери, психологами було виокремлено низку індивідуальних стилів педагогічної діяльності, а саме: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний, міркувально-методичний стилі [8, с. 38–39], у яких сформованість емоційної культури та здатності емпатії мають концептуальне значення.

Висновки і пропозиції. Формування емоційної сфери майбутнього педагога як складової його особистісної психологічної та професійної компетенції сприяє підготовці не лише технічно кваліфікованого вчителя, але й, в його особі, доброї, чуйної, толерантної, цивілізованої людини, здатної до емпатії як розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання. Професійні компетенції сучасного педагога безпосередньо пов'язані із його особистісною культурною компетенцією та емоційним інтелектом, що створює основу для взаємодії та формування цих життєво необхідних компетенцій в учнів.

Розвиток здатності до емпатії як складової методолого-психологічної підготовки майбутнього педагога пов'язаний із трьома важливими складовими професійної діяльності:

1) покращення емоційного, психологічного клімату процесу педагогічної взаємодії його учасників у системі: «вчитель – учень – батьки – громадськість», що сприяє внутрішній, особистісній мотивації названих суб'єктів до участі і отримання результатів цієї взаємодії;

2) підвищення якості навчання і виховання, саморозвитку та самореалізації в критеріях сформованих життєво необхідних компетенцій учителя та учнів, розкриття і реалізації потенціалу кожного учня в умовах загальноосвітньої школи та поза нею;

3) зниження рівня загрози професійного вигорання педагога в процесі діяльності.

На основі висновків даної статті перспективою подальших досліджень є проблема мотиваційної готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності.

Список літератури:

1. Ґоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2018. 512 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
3. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / за ред. проф. М.В. Савчина. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 331 с.
4. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 159 с.
5. Савчин М. Здатності особистості : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
6. Савчин М. Методологеми психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
7. Кун Д. Основы психологии: Большая энциклопедия психологии. Все тайны поведения человека. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 720 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : Учеб. пособие : В 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.
9. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being *The Counseling Psychologist*. 1975. V. 5. № 2. P. 2–10.

References:

1. Goulman D. (2018). Emotsiinyi intelekt [Emotional Intelligence]. Kharkiv : Vivat, 2018. 512 s.
2. Dubaseniuk O.A. (2011). Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid : monohrafiia [Professional pedagogical education: competency approach : monographie]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 412 s.
3. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia [Personal and profession development of the future pedagog: monographie] / za red. prof. M.V. Savchyna (2014). Drohobych : Vydavnychyi viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 331 s.
4. Rybalka V.V. (1996). Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti : Navchalnyi posibnyk [Psychologie of developing a creative personality : Textbook]. Kyiv : IZMN, 159 s.
5. Savchyn M. (2016). Zdatnosti osobystosti : monohrafiia [Abilities of a personality : monographie]. Kyiv : VTs «Akademiia», 288 s.
6. Savchyn M. (2013). Metodolohemy psykholohii : monohrafiia [Methodologemes of psychology : monographie]. Kyiv : Akademvydav, 224 s.
7. Kun D. (2007). Osnovu psykholohyy : Bolshaia entsyklopedyia psykholohyy. Vse tainu povedenyia cheloveka [Foundations of psychology : Great encyclopedia of psychology. All secrets of human behaviour]. SPb. : Praim-EVROZNAK, 720 s.
8. Rohov E.Y. (1999). Nastolnaia knyha praktycheskoho psykholoha: Ucheb. posobye: [Desk book of a practical psychologist : Texbook] V 2 kn. Moskva : VLADOS, Kn. 2: Rabota psykholoha so vzroslumy. Korrektsyonnue pryemu i uprazhnenyia [Psychologist's work with adults. Correctional approaches and exercises]. 480 s.

УДК 811.111'373

Бойчук Н.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

АНГЛІЙСЬКІ ЗАГАДКИ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТ КОНЦЕПТОСФЕРИ НОСІЇВ МОВИ

Анотація. У статті досліджено англійські загадки як елементи концептосфери носіїв англійської мови. Мовні особливості жанру проаналізовано у тісному зв'язку з екстралінгвістичними чинниками, насамперед з когнітивними структурами та процесами, що відбуваються у свідомості людини. У результаті взаємодії лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників загадка як мовний знак уособлює вербалізований елемент концептуальної системи, котра сформувалася у свідомості народу і є однією з вербальних форм втілення коцепта. Загадки є невід'ємною частиною мовної системи, а також репрезентантом концептосфери носіїв цієї мови. Для дослідження моделей вторинної номінації в англійських загадках найбільш продуктивним є текстовий рівень.

Ключові слова: концептосфера, загадка, етнокультурні моделі, когнітивна лінгвістика, вторинна номінація.

Boichuk Nataliia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ENGLISH RIDDLES AS A CONEPTUAL SPHERE REPRESENTATIVE OF NATIVE SPEAKERS

Summary. The article deals with the research of riddles as the concept sphere elements. Genre linguistic peculiarities are analyzed together with extralinguistic factors, such as cognitive processes and structures that take place in one's consciousness. Riddles as a language unit represent a verbalized element of the concept system which has been formed in the national consciousness and is one of the verbal forms of concept implementation as a result of linguistic and extralinguistic factors correlation. Riddles are treated as integral units of the language system, as well as a representative of the conceptual sphere of native speakers. Secondary nomination in riddles is considered as encoding or giving a new name to the object of riddling and decoding or using an already existing name for the second time to denote another referent. The dominant motivating factors of the sec-ondary nomination in English riddles are also touched upon in the article. It has been stated that a textual level is the most productive for investigating secondary nomination models.

Keywords: conceptual sphere, riddle, ethnic and cultural models, cognitive linguistics, secondary nomination.

Постановка проблеми. У більшості сучасних лінгвістичних розвідок загадка трактується як продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини а також як мовне, соціальне та культурне явище. Такий підхід до вирішення етнолінгвістичних питань сприяє утворенню етнокогнітивних моделей національного мислення, розв'язанню проблеми фонових знань комунікантів через виявлення паремійних аналогів й етнокультурних лакун, розкриттю найбільш важливих стереотипів масової свідомості та векторів упливу на неї. Концептуалізація світу ґрунтується не лише на універсаліях, а й на етнічному компоненті, власне, на етноконцептах як структурах свідомості, що мають спільні для представників певного етносу складові. Етнокультурний простір інтерпретується через культурні тексти (міні- і макро-) як прецеденти, які загалом є площиною презентації культурного концепта [6, с. 179].

© Бойчук Н.В., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці сучасних дослідників фокусуються на аналізі функціональних особливостей англійської загадки (О. Кубрякова, О. Селіванова, А. Мамедова), діахронічному розвитку даного жанру, його місця та значення у певному культурно-історичному контексті (Г. Пасько, В. Телія). Предметний аспект загадок теж нерідко є об'єктом досліджень, оскільки елементи дійсності у загадках дозволяють стверджувати, що власне зміни у соціальному та культурному житті суспільства стали причиною виникнення даних феноменів (Т. Мизин, В. Постовалова, Н. Голіяд).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень, дана стаття є актуальною з точки зору когнітивної лінгвістики, оскільки природа англійської загадки досліджується як результат взаємодії лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є досідження англійських загадок у когнітивному аспекті; аналіз особливостей актуалізації вторинної номінації концепта в англійських загадках.

Виклад основного матеріалу. Культурологічна значущість лінгвальних одиниць обумовлює етнокультурну специфіку мовної семантики. У цих одиницях простежується поєднання універсального та етнічного відображення дійсності та вигаданої реальності. Дослідник В.Д. Ужченко вказує на взаємозв'язок концепта і національної культури того чи іншого етносу: «…концепт як багатовимірне культурно значуще соціопсихічне утворення в колективній свідомості певної мовної спільноти «розсіяний» у змісті лексичних одиниць, корпусі фразеології, пареміологічному фонді, у системі стійких порівнянь, що відбивають образи-еталони» [10, с. 92]. Етнокультурна концептосфера – це сукупність специфічних для певної національної лінгвокультурної спільноти концептів культури, які найповніше виражають її особливості [8, с. 21]. У когнітивній лінгвістиці мова є тісно пов'язаною з мисленням, є відображенням знань етносу про світ через множинну систему пов'язаних між собою понять (категорій). Ці поняття утворюють концептуальну схему, тобто концептуальну картину світу. Таким чином загальна картина світу умовно складається з мовної та концептуальної. При чому вони тісно взаємодіють, адже перша функціонує для вербалізації другої, і, власне, в мові елементи концептуальної картини заходять найповніше відображення. Когнітивний підхід до мови характеризується антопоцентричністю, тому мова перетворюється в один з когнітивних аспектів діяльності людини як сприйняття, мислення тощо. Якщо розглядати загадку як мовний знак, то можна стверджувати, що вона уособлює вербалізований елемент концептуальної системи, котра сформувалася у свідомості народу. Проте у загадці більша увага приділяється сприйняттю світу і речей на базовому рівні (тобто рівні виду, а не роду): кіт, а не тварина; цибуля, а не овоч, тощо. Для прикладу, в англійській загадці *What is it leaves its tongue out, cold or hot? (Dog)* [11, с. 40] можна простежити загальну колективну уяву людей про собаку без конкретизації породи. Тобто в даному випадку у загадці розкривається загальна уява про предмет чи явище. При цьому у загадці є не конкретний денотат (елемент реального світу), а відповідний концепт (образ дійсності) свідомості людини, який взаємодіє з іншими елементами концепосфери.

Загадка є однією з багатьох вербальних форм втілення коцепта в мовну одиницю. Тому вони можуть вважатися невід'ємною частиною мовної системи англійської мови, а також як репрезентант концептосфери носіїв цієї мови. Існування загадки про той, чи інший предмет свідчить про наявність не лише загальних відомостей про нього носоїв мови, але й про певні характерні особливості, походження, призначення, тощо. Власне сукупність цих знань про об'єкт дійсності у даній статті трактується як концепт, котрий виявляється у загадці в результаті вторинної номінації.

Як відомо, вербалізація концептів відбувається поетапно. На початковому етапі відбувається співвіднесеність концепта з етимоном відповідного слова, згодом формується внутрішня форма – смисловий центр концепта-образу, тоді здійснюється символізація значення; і на завершальному етапі відбувається міфологізація концепту як символу в парадигмі культури [1, с. 4]. У процесі номінації утворюються мовні одиниці, які виконують номінативну функцію, тобто називають та виокремлюють фрагменти позамовної дійсності та утворюють відповіді поняття у формі значення слів, словосполучень, речень, тощо. [3, с. 62]. За І. Голубовською номінація пов'язує зовнішній світ з мовою, установлює кореляцію між предметом та його назвою, з'єднує точку екстралінгвального та мовного простору[3, с. 68].

У другій половині XX ст. серед лінгвістів утверджується теза про симбіоз мотивації та номінації. В науковий обіг вводиться термін "мотивологія", суть котрої полягає у вивченні звязку між словами та реаліями безпосередньо у момент отримання назви, а також досліджения стану та рівня вмотивованості слова на певному етапі розвитку мови [2, с. 44]. Ю. Степанов, зокрема, уважає, що для виникнення номінативної одиниці зовнішня чи внутрішня мотивація є обов'язковою. Для того щоб утворити слово, необхідно вивчити ознаки об'єкта номінації. Семантичні зв'язки твірного та похідного слів лягли в основу класифікації мотивації мовознавця В. Грпинича, який виокремлює такі її підвиди: метафоричну, метонімічну; периферійну та фразеологічну мотивації. [2, с. 48–52]. Незаперечним є той факт, що три скадники є обов'язковими елементами процесу номінації: суб'єкт номінації, мовний матеріал та об'єкт номінації. Інколи додається ще й екстралінгвальний чинник – ознака чи властивість, яка визначає назву реалії.

У процесі вторинної номінації використовуються п'ять основних складників, що беруть участь у творенні назви нової реалії: суб'єкт номінації; об'єкт номінації (денотат); образ елемента дійсності та його смислове наповнення (сигніфікат); мовні засоби вираження денотативно-сигніфікативної віднесеності об'єкта найменування з позначуваною дійсністю та умотивованість [3]. Вторинна номінація є досить складним та поліаспектним явищем, тому тлумаченн цього терміна у сучаних лінгвістичних дослідженнях теж є неонозначним. Деякі дослідники називають вторинною номінацією процес "надання об'єктові ще однієї назви: з іншою мотивованістю і з певною спеціальною

метою" [10, с. 386]. Інші розглядають її як використання матеріальної оболонки вже наявної одиниці, що називає іншу реалію, а також появу в її семантичній структурі нової семеми [5, с. 111].

Виокремлення основних ознак поняття часто супроводжується необхідністю використовувати набутий досвід, що породжує асоціативність мисленнєвих процесів людської психіки. Асоціації виникають у процесі порівняння, зіставлення, пошуку аналогій у результаті виявлення дотичностей. Вторинна номінація ґрунтується на асоціативних зв'язках за подібністю та суміжністю. Отже, в основу вторинної номінації покладено асоціативність людського мислення. Вторинна номінація є можливою внаслідок здатності понять трансформуватися і формуватися на основі попереднього, водночас вбираючи нові ознаки дійсності, що виявляються в процесі безперервного пізнання [5, с. 114]. Творення нової номінативної одиниці відбувається за умови зміни денотата на основі вторинних перенесень. Кодуючи об'єкт у загадці, адресант виділяє певну його ознаку чи групу ознак, а тоді знаходить більш оригінальне втілення. Наприклад, у загадці *A box without hinges, key or lid, yet golden treasure inside is hid (an eggs)* [11, с. 125] лексема-кодифікатор box передає інформацію про форму та особливості яйця, тому що жовток порівнюється зі скарбом жовтого кольог-ру. Адресат розглядає процес загадування робить можливою актуалізацію набору характеристик, що позначає кодифікатор. У ще одному прикладі реципієнтові необхідно співставити ознаки круглої форми, глибини та великої ваги з подібними об'єктами та вибрати той, котрий на його погляд є найкращим, тобто варіант номену well: *Round like an apple, deep like a cup, yet all the kings horses cannot pull it up (a well)* [11, с. 56]. Вибір лексем-кодифікаторів обумовлюється наявністю характерних ознак образу кодування, які адресат має на меті виокремити і таким чином наштовхнути на відгадку.

Вторинна номінація є способом, засобом, інструментом, матеріалом створення мовної картини світу. Вторинні перенесення є універсальними динамічними і закономірними словотвірними процесами. Словесна загадка – це вербальне вираження вторинної концептуалізації елемента реального світу, вираження його нового сприйняття, яке насамперед включає виділення деяких характерних ознак, їх незвичайний розподіл. Очевидно, що при кожному акті вторинної номінації актуалізуються якісь нові ознаки номінанта, тому будь-який елемент дійсності потенційно має необмежену кількість можливостей його вторинної номінації.

Вторинну номінацію можна розглядати на синтаксичному, лексичному та текстовому рівнях [4; 9]. Суть синтаксичного рівня полягає у різних номінативних можливостях різних членів речення. На лексичному рівні сучасні дослідники виокремлюють непряму вторинну номінацію (в сигніфікат включено усі необхідні характеристики для правильного співвіднесення номена та фрагмента дійсності) та опосередковану вторинну номінацію (сигніфікат співвідноситься з дійсністю на основі виокремлення його особливих властивостей у порівнянні з властивостями інших об'єктів). На текстовому рівні характерні особливості предмета чи явища при вторинній номінації вказують на первинний домінант, допомагаючи разом з тим реципієнту співвіднести об'єкт вторинної та первинної номінації. У мовній одиниці, яка існує в певній мові для називання елемента дійсності і є засобом первинної номінації, передається увесь комплекс існуючих знань про концепт [6, с. 179]. Тобто одне слово чи словосполучення передбачає наявність цих знань. У процесі вторинної номінації ці знання не маються на увазі, а експлікуються, таким чином обмежуючись набором фунцій, ознак, характеристик, властивих первинному елементу. Для дослідження моделей вторинної номінації в англійських загадках найбільш продуктивним вважаємо третій підхід. Англійська загадка є ідеальним взірцем тексту, котрий виконує номінативну функцію, оскільки вона здебільшого стосується назви предмета чи явища. І хоча у тексті загадки не завжди іменник несе смислове навантаження у реченні, саме іменник є ядром процесу номінації: *It's red, blue, purple and green, no one can reach it, not even the queen (a rainbow)* [11, с. 84].

Отже, англійська загадка є втіленням нового сприйняття об'єкту, поєднанням характерних особливостей та їхній незвичного розподілу. Кожен акт вторинної номінації актуалізує якісь нові риси номінанта, тому кожен елемент дійсності потенційно має безліч можливостей вторинної номінації. Ці можливості визначаються особливостями когнітивної діяльності свідомості людини, котра здійснює категоризацію елементів навколишнього світу.

Висновки і пропозиції. Можемо зробити висновок, що англійська загадка є засобом вторинної номінації концепта, вербалізованим елементом концептуальної системи, котра сформувалася у свідомості народу. Загадка є пов'язаною не з денотатом, а з його образом, який є відображеним і переосмисленим у свідомості людини, тобто концептом. На вибір вторинних номінацій впливають екстралігвальні чинники, котрі стосуються наявності спільних ознак у прихованого образу та його кодифікатора. З точки зору словесної номінації англійська загадка є ідеальним текстом, який виконує номінативну функцію.

Список літератури:

1. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-семиологическая лингвокультурология : Истоки и методологические основы / Н.Ф. Алефиренко // Знание. Язык. Культура : [материалы Международной научной конфер.]. (Тула, 17-19 мая 2007 г.). – Тула : Петровская Гора, 2007. – С. 3–8.
2. Бацевич Ф.С. Духовна синергетика рідної мови. Лі-нгвофілософські нариси : [монографія] / Ф.С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 192 с.
3. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія / І.О. Голубовська. – К. : Логос, 2004. – 284 с.
4. Дяченко Н.М. Вторинна номінація крізь призму діалектологічних студій / Н.М. Дяченко // Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2006. – № 28. – С. 240–242.

5. Жайворонок В.В. Символіка імені в контексті етно-культури / В.В. Жайворонок // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського Національного лінгвістичного університету. LINGUAPAX – VIII: Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2001. – Вип.5. – К. : Видавничий центр КНЛУ. – С. 106–115.
6. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И.А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. ст. ; отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 178–185.
7. Тараненко О.О. Номінація. «Українська мова». Енциклопедія / О.О.Тараненко, В.М. Русанівський, М.П. Зяблюк. – К., 2000. – С. 385–387.
8. Телия В.Н. Культурно-языковая компетенция : ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава язика / В.Н. Телия // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / Отв. ред. В.Н. Телия. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 19–30.
9. Ужченко В.Д. Актуальні питання розвитку української мови : [посібник для магістрантів] / В. Д. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 146 с.
10. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – К. : Знання, 2007. – 494 с.
11. Taylor A. English Riddles from Oral Tradition / A. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1951. – 959 p.

References:

1. Alefirenko N.F. Cognitive and semasiological lingvoculturology: Origin and methodological basics: [International scientific conference materials]. (Tula, May 17-19, 2007). – Tula: Petrovskaya Gora, 2007. – P. 3–8.
2. Batsevych F.S. Spiritual synergetics of the native language. Linguistic and philosophical profiles : [monograph] / Batsevych F.S. : VTS “Academy”, 2009. – 192 p.
3. Holubovska I.O. Ethnic peculiarities of the language pictures of the world: monograph / Holubovska I.O. – K. : Logos, 2004. – 284 p.
4. Diachenko N.M. Secondary nomination through the prism of the dialectological studies / N.M. Diachenko // Visnyk Zhytomyr. Ivan Franko State univ. ZhDU, 2006. – № 28. – P. 240–242.
5. Zhaivoronok V.V. The symbolism of name in the ethnic and cultural context / V.V. Zhaivoronok // Naukovyi visnyk kafedry UNESCO of Kyiv National Linguistic University. LINGUAPAX – VIII: Language, education, culture: scientific paradigms and modern world. Philology. Pedagogics. Psychology. – 2001. – Vyp. 5. – K. : Vydavnychyi tsentr KNLU. – P. 106–115.
6. Sternin I.A. Communicative behavior in the national cul-ture structure / I.A. Sternin // Ethnic and cultural specificity of the language consciousness: editor N.V. Ufimtseva.– M., 2000. – P. 178–185.
7. Taranenko O.O. Nomination. “The Ukrainian language”. Encyclopaedia / O.O. Taranenko, V.M. Rusanivskyi, M.P. Ziabliuk. – K., 2000. – P. 385–387.
8. Teliia V.N. Cultural and language competence: its high probability and deep secrecy in the units of the language phraseological structure / V.N. Teliia //Cultural layers in phraseological units and discourse practices / Ed. V.N. Teliia. – M. : Slavic culture language, 2004. – P. 19–30.
9. Uzhchenko V.D. Actual issues of the Ukrainian language development: [a coursebook for post-graduate students] / V.D. Uzhchenko. – Lugansk : Alma-mater, 2005. – 146 p.
10. Uzhchenko V.D. Phraseology of Modern Ukrainian Language: handbook for students of philological faculties of High School / V.D. Uzhchenko, D.V. Uzhchenko. – K. : Znannia, 2007. – 494 p.
11. Taylor A. English Riddles from Oral Tradition / A. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1951. – 959 p.

УДК 378:821.161.2

Бондаренко Л.Г.
Херсонський державний університет

ІНФОГРАФІКА У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті розглядаються проблеми методичної підготовки майбутнього філолога до викладання української літератури в Новій українській школі. Аналізується досвід такої роботи зі студентами третього курсу спеціальності 014 Середня освіта (українська мова та література) факультету української філології та журналістики Херсонського державного університету. Зокрема, мова йде про використання інфографіки як ефективного засобу організування самостійної роботи майбутніх учителів української літератури. Описується методика підготовки студентів до створення інфографіки, аналізуються труднощі, що виникають у процесі виконання цього завдання, та їх причини. Критеріями оцінювання зразків інфографіки слугували: відповідність розміщеного матеріалу темі самостійної роботи; структурованість інформації; гармонійне поєднання дизайну та змісту роботи; легкість сприймання поданої інформації; дотримання термінів виконання роботи.

Ключові слова: професійна підготовка, методична компетенція, самостійна робота студентів, інноваційні методи навчання, інфографіка.

© Бондаренко Л.Г., 2019

Bondarenko Lidija
Kherson State University

INFOGRAPHICS IN THE SYSTEM OF METHODICAL PREPARATION FOR THE FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE

Summary. The article deals with the problems of methodological preparation for future philologist to teaching Ukrainian literature at the New Ukrainian school. It is noted that the modern teacher works with pupils who had been already born in the XXI century. They adhere to the values of their generation and the virtual space becomes a reality for them. The teacher, who is ready for the innovation implements of the most advanced information technologies, does not stop at the achievements. This is that teacher who can involve them in reading the literature. It gives a detailed analysis of the experience in the working with the third year students of specialty 014 Secondary education (Ukrainian language and literature) of the Faculty of Ukrainian Philology and Journalism of the Kherson State University. In particular, we are talking about the using of infographics as an effective mean of organizing independent work for the future linguists on the topic «The peculiarities of the perception the fiction literature by the students». It describes the method of preparing the students for the ideographic creation, analyzes the difficulties that arise in the process of this work and their causes. It gives the examples of infographics developed by the students. The criteria for evaluating samples of the infographic were: corresponding of the given material to the topic of the independent work; structuring of the information; a harmonious combination of design and work content; lightness in perception of submitted information; adherence to the terms of the work. The opinion poll of students showed that they consider infographics to be a modern form of a report on the independent learning of educational material. Some of them also noted the importance of skills having been developed in the course of work for their own professional development. Informative graphics is a modern tool for organizing the independent work of philology students, which effectively contributes to their methodical preparation for the professional activity. The prospects for further research are seen in the forming the ability of the future teachers to create and use infographics for studying the information on the theory and history of literature at the New Ukrainian School.

Keywords: professional training, methodical competence, independent work of students, innovative teaching methods, infographics.

Постановка проблеми. Успіх у реформуванні вітчизняної освітньої галузі загалом і шкільної літературної освіти зокрема значною мірою залежить від готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності в цифрову епоху. Професійну підготовку майбутніх учителів-філологів розглядають як цілеспрямований, динамічний, інноваційний процес, адаптований до реальних умов закладу вищої освіти, що визначається його конкурентоспроможністю на ринку освітніх послуг [4]. Її важливою складовою О. Семеног вважає методичну компетенцію, фундаментом якої є, зокрема, знання методологічних і теоретичних засад методики викладання літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння використовувати знання з літератури в педагогічній діяльності. Випускники філологічних факультетів, наголошує дослідниця, повинні вміти орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають стан літературної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах [6]. Сучасний учитель української літератури працює з учнями, народженими вже у XXI столітті. Вони сповідують цінності свого покоління і віртуальний простір для них стає реальністю. Залучити їх до читання літературних творів може лише готовий до інновацій учитель, який упроваджує найсучасніші інформаційні технології та не зупиняється на досягнутому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки вчителів української мови та літератури досліджували Л. Базиль, В. Коваль, О. Копусь, О. Куцевол, О. Лілік, Г. Онкович, Н. Романишина, О. Семеног, В. Сидоренко. Питання методичної підготовки вчителя літератури розглядали Н. Волошина, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, А. Ситченко, Б. Степанишин, Г. Токмань, В. Шуляр та ін. Різні аспекти використання інфографіки для підготовки фахівців у закладах вищої освіти аналізували О. Вовк, Л. Гризун, В. Заболотний, І. Луцик, В. Лашкевич, Н. Мисліцька, В. Мовчан, А. Мудрак, Р. Черемиський та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Можливості інфографіки у системі самостійної роботи студентів-філологів залишаються поза увагою науковців. Це й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті. Метою цієї роботи є висвітлення досвіду використання інформаційної графіки для організування самостійної роботи студентів з дисципліни «Методика викладання української літератури» на факультеті української філології та журналістики Херсонського державного університету.

Виклад основного матеріалу. Робоча навчальна програма дисципліни «Методика викладання української літератури» передбачає самостійне опрацювання третьокурсниками, зокрема студентами спеціальності 014 Середня освіта (українська мова та література), теми «Особливості сприймання художньої літератури учнями». Майбутні вчителі розглядають такі питання: основні етапи літературного розвитку школярів, сприймання художньої літератури учнями молодшого і старшого шкільного віку, характер сприймання мистецтва в роки ранньої юності. Ці відомості належно були подані у підручниках і посібниках із методики викладання української літератури Є. Пасічника, Г. Токмань, працях Л. Жабицької, Н. Молдавської, О. Нікіфорової та ін. Однак сучасні учні помітно відрізняються від тих, хто відвідував школу ще 10 років тому. Звідси належним чином підготувати студентів до майбутнього професійного спілкування із представниками нової епохи можливо лише із залученням найновіших наукових досліджень.

Сучасні школярі є представниками цифрової епохи. Термін з'явився у процесі глобального розповсюдження цифрових технологій, оскільки вони суттєво впливають на багато соціально-культурних аспектів сучасного життя. Цей революційний із точки зору науково-технічного прогресу період розпочався приблизно півстоліття тому. Історія інтернету починається з 60-х років минулого століття, коли на замовлення уряду США проводилися спеціальні дослідження, спрямовані на створення розподілених комп'ютерних мереж, стійких до пошкодження. До середини 1970-х років з'явилися всі основні складові інтернету і вже через 10 років почалося його глобальне розповсюдження. Користувачі інтернет мережі були в Україні ще в радянські часи. Перші вузли доступу до мережі у нашій країні було створено у 1990 році. Цього ж року розпочато підтримку української частини доменного простору мережі Інтернет (Вікіпедія). Міжнародне агенство "We are social", що спеціалізується на дослідженнях в сфері медіа, у звіті "Digital in 2018" стверджує, що 58% населення нашої країни користується інтернетом. За статистикою, кожного дня до всесвітньої мережі звертаються 72% користувачів, мінімум раз на тиждень – 21%, мінімум раз на місяць – 4%, рідше, ніж раз на місяць, –2% користувачів [5]. Відомо також, що діти та підлітки значно більше часу проводять в інтернеті, ніж дорослі. Сучасних школярів називають «цифровими аборигенами» і поколінням Z. Цей термін пов'язаний із теорією поколінь, автори якої економіст і демограф Нейл Хоув та історик Вільям Штраус описали цикли поколінь, що повторюються в історії. Відповідно до цієї теорії діти, народжені із 2001 року, є представниками покоління Z. Їх називають також «цифровими аборигенами», «народженими цифровими», а також поколінням «великого пальця», оскільки саме ним вони швидко набирають численні смс-повідомлення та дописи в соціальних мережах. Їхні цінності формуються під впливом мобільного зв'язку, інформаційних технологій та інтернету. Науковці говорять про суттєвий вплив останнього на психічний розвиток і формування особистості дитини. Зокрема, школярам цифрової епохи властива короткотривала та неглибока пам'ять, коли закарбовується не сама інформація, а місце, де її можна знайти. Через швидкодоступність будь-якої інформації змінюється структура мнемонічних процесів. У представників покоління Z формуються інше запам'ятовування, нові механізми збереження інформації. Вони страждають також на розлад уваги: середня тривалість її концентрації у школярів за останні два десятиліття зменшилася в десятки разів [7]. «Цифрові аборигени» є носіями «кліпового мислення», що побудоване на візуальних образах. Логіка і текстові асоціації відійшли на другий план. Відповідно сучасні учні важко сприймають великий за обсягом матеріал. Їхній «формат» – короткі порції інформації. Однак дослідники говорять і про переваги, що їх подарував зетам інтернет. Це, зокрема, феномен багатозадачності, коли школярі з успіхом одночасно виконують декілька справ як удома, так і на уроках. Фахівці наголошують: якщо вчитель буде розуміти, що відбувається, його не дратуватимуть діти, які на уроці займаються сторонніми справами [7].

Оскільки готуємо студентів до роботи з учнями-візуалами, ставимо перед ними такі завдання: опрацювати інтернет джерела про пізнавально-вікові особливості школярів цифрової епохи та подати звіт про виконану роботу за допомогою інфографіки. Це графічне візуальне представлення відомостей або знань, призначене для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації. Процес створення інфографіки розуміють як візуалізацію даних, розроблення інформаційних схем та моделей подання інформації. Першими зразками інфографіки вважають малюнки та мапи, залишені первісними людьми на стінах печер. Сьогодні вона активно використовується в усіх сферах суспільного життя: від науки й освіти, до бізнесу і політики.

З'ясувалося, що студенти-філологи не обізнані з можливостями інформаційно-комп'ютерних технологій для моделювання інфографіки і не мають досвіду такої роботи. На занятті знайомимо їх із правилами побудови інфографіки, вимогами до її оформлення, етапами створення (формулювання мети і визначення цільової аудиторії; збір, аналіз та оброблення інформації; побудова доступної візуалізації, вибір формату) [2]. Для цього, зокрема, демонструємо власні зразки інфографіки, виконані за допомогою сервісу Canva. На наш погляд, серед чималої кількості інтернет платформ, що пропонують послуги зі створення інфографіки, він є найбільш оптимальним для роботи вчителя рідної літератури, зокрема через україномовний інструментарій.

Практика засвідчила, що найбільше труднощів у студентів виникає під час аналізу та оброблення зібраного матеріалу. Тому працюємо спочатку із чернетками, допомагаємо виділити головне і чітко та стисло його сформулювати. Наведемо приклади початкових та остаточних варіантів рубрик: «Досить негативні риси є і у їхньому характері. Вони мають схильність до капризів та істерик, прагнуть, аби все було виключно так, як скажуть вони. Мають яскраво виражене нахабство, егоїзм та нарцисизм (згадаймо тільки культуру селфі)» («Схильні до капризів та істерик, прагнуть командувати, зухвалі, егоїстичні, самозакохані»), «Вони геть несамостійні і постійно потребують, аби хтось вказував їм на те, чим вони мають займатися. Проте, досить волелюбні. Адже вони ніколи не будуть робити те, чого не забажають самі» («Волелюбні і несамостійні, потребують мотивації і вказівок»).

Якщо на попередньому етапі переважала індивідуальна робота зі студентами, то на наступному ефективними виявилися групові консультації. Проблеми у процесі побудови доступної візуалізації та вибору формату зумовлені тим, що студенти-філологи не мають художньої освіти. Вони переважно не знайомі із правилами вибору та комбінування кольорів, варіювання розміру шрифту для виділення головного і другорядного, принципами раціонального розміщення матеріалу на «полотні», гармонійного поєднання тексту та ілюстрацій тощо. Тому більшість із них починають працювати з інфографікою навмання, покладаючись лише на власний естетичний смак, що не завжди дає належний результат. Для допомоги студентам розробили пам'ятку зі створення інфографіки. Скористалися досвідом роботи з організування та проведення конкурсу літературних газет на факультеті української філології та журналістики ХДУ [1].

Розробляючи систему оцінювання зразків інфографіки, враховували досвід аналізування студентських телеуроків з української літератури [3]. Звертали увагу на відповідність розміщеного матеріалу темі самостійної роботи, структурованість інформації, гармонійне поєднання дизайну та змісту роботи, легкість сприймання поданої інформації, дотримання термінів виконання роботи. Наводимо критерії оцінювання зразків інфографіки:

• оцінка «відмінно» (100-90 балів) – матеріал відповідає темі, містить важливу інформацію; має чітку, логічно вибудувану структуру; дизайн зразків гармонійно поєднується зі змістом, має привабливий вигляд; подана інформація легко сприймається; зразки інфографіки надіслано на перевірку вчасно;

• оцінка «добре» (89-74 бали) – матеріал загалом відповідає темі, є доволі інформативним; прослідковується певна структура в розміщенні інформації; дизайн не суперечить змісту матеріалу; сприймання дещо ускладнене через недостатньо чітку структуру; зразки інфографіки надіслано на перевірку вчасно;

• оцінка «задовільно» (73-60 балів) – матеріал близький за тематикою, але не містить важливої інформації; прослідковуються лише елементи структури в розміщенні інформації; дизайн частково відповідає змісту поданої інформації; матеріал важко сприймається через відсутність чіткої структури його розміщення та недоречний шрифт; зразки інфографіки надіслано на перевірку із запізненням;

• оцінка «незадовільно» (59-35 балів) – матеріал не відповідає темі; важко зрозуміти структуру подання інформації; дизайн не відповідає змісту інформації; зразки надіслано на перевірку із значним запізненням;

• оцінка «незадовільно» (34-0 балів) – зразки інфографіки відсутні.

Опитування студентів засвідчило, що вони вважають інфографіку сучасною формою звіту про самостійне опанування навчального матеріалу. Більшість із них також відзначили важливість сформованих у процесі роботи умінь для власного професійного розвитку.

Висновки і пропозиції. Інформаційна графіка є сучасним засобом організації самостійної роботи студентів-філологів, що ефективно сприяє їхній методичній підготовці до професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у формуванні в майбутніх учителів умінь створювати та використовувати інфографіку для вивчення відомостей з теорії та історії літератури в Новій українській школі.

Список літератури:

1. Бондаренко Л.Г. Конкурс літературних газет до ювілею Тараса Шевченка *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 7–8. С. 9–10.
2. Бондаренко Л.Г. Підготовка студентів-філологів до використання інфографіки на уроках української літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів, 2018. Вип. 2, ч. 2. С. 76–82.
3. Бондаренко Л.Г. Телеурок як сучасна форма підготовки студента-філолога до проведення занять з української літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2017. № 2(57). С. 72–76.
4. Коваль В.О. Теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. 455 с.
5. Полякова А. Лише 58% українців користуються інтернетом – дослідження. Українська правда. 2018. 21 січ. – URL: https://www.epravda.com.ua/news/2018/01/31/633590/ (дата звернення: 20.02.2019).
6. Семеног О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 396 с.
7. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете : Методическое пособие для специалистов основного общего образования. М.: Google, 2013. 311 с.

References:

1. Bondarenko L.G. (2014). Konkurs literaturnykh hazet do yuvileiu Tarasa Shevchenka [The competition of literary newspapers to the anniversary of Taras Shevchenko]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, no. 7–8, pp. 9–10.
2. Bondarenko L.G. (2018). Pidhotovka studentiv-filolohiv do vykorystannia infohrafiky na urokakh ukrainskoi literatury [Training intending language and literature teachers to use infographics at Ukrainian literature lessons], Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky, issue 2, part 2. Hlukhiv, pp. 76–82.
3. Bondarenko L.G. (2017). Teleurok yak suchasna forma pidhotovky studenta-filoloha do provedennia zaniat z ukrainskoi literatury [TV lesson as a modern form of student-philologist's preparation to conduct Ukrainian literature practical lessons], Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, no. 2(57). Mykolaiv, pp. 72–76.
4. Koval V.O. (2013). *Teoretychni y metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchytelivfilolohiv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodical principles of the formation of the professional competence for the future teachers of philology in higher pedagogical educational establishments]. Uman : PP Zhovtyi O.O. (in Ukrainian)
5. Poliakova A. (2018). Lyshe 58% ukraintsiv korystuiutsia internetom – doslidzhennia Ukrainska pravda [Only 58% of Ukrainians use the Internet – researching]. *Ekonomichna pravda* [Economic truth] (electronic newspaper), 31 January 2018. Available at: https://www.epravda.com.ua/news/2018/01/31/633590/ (accessed 20 March 2019).
6. Semenoh O.M. (2005). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu) [The system of the vocational training for the future teachers of the Ukrainian language and literature (in a pedagogical university)] (PhD Thesis), Kyiv : Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy.
7. Soldatova H., Zotova E., Lebesheva M., Shliapnykov V. (2013). *Tsyfrovaia hramotnost y bezopasnost v Ynternete* [Digital Literacy and Internet Security]. Moskow : Google. (in Russian)

УДК 821.161.2'053–21Українка.09

Бородіна В.С.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

МОТИВ ГРІХА В ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «АДВОКАТ МАРТІАН»: ПЕРШОТЕКСТ І ЙОГО ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Анотація. У запропонованій студії зроблено спробу зінтерпретувати поняття «гріх» на мате-ріалі драматичної поеми Лесі Українки «Адвокат Мартіан» (переважно), але з виходами на інші твори авторки. Основний акцент у статті зроблено на витлумачення стрижневого поняття – «гріх». Аналіз драматичної поеми здійснено на змістотвірному й формотвірному рівнях з урахуванням проблемно-тематичних комплексів, особливостей вибудовування образної системи (протистояння за ознаками віросповідання, віку, суспільного статусу), сюжетно-композиціних конструкцій (тип конфлікту, особливості його розгортання, вирішення, структуротвірна роль мотиву гріха тощо), поетики характеротворення (градація, контраст). Докладніше проаналізовано деякі художні прийоми, які ми вважаємо наскрізними з огляду на відтворення ранньохристиянської проблематики в драматичних поемах, драматичних етюдах Лесі Українки.

Ключові слова: Біблія, Леся Українка, драматична поема, мотив, гріх, поетика.

Borodina Valeria
Kharkiv V.N. Karazin National University

THE MOTIVE OF SIN IN LESYA UKRAINKA'S DRAMATIC POEM «LAWYER MARTIAN»: THE PRIMARY TEXT AND ITS INTERPRETATION

Summary. In the proposed article , an attempt is made to interpret the concept of "sin" on the mate-rial of Lesya Ukrainka's dramatic poem "Lawyer Martian" (mainly), but with outputs to other works of the author. Attention to this aspect is explained by its insufficient study in literary criticism, especially given the parallelization of the primary text and its artistic comprehension. The main focus of the article is on the interpretation of the Central concept – "sin", which was based on the Holy Scripture, the Law of God, special reference books – biblical encyclopedias, dictionaries. The anal-ysis of the dramatic poem included the content and form-forming level, taking into account the problem-thematic complexes, the peculiarities of building the system of images (opposition on the grounds of religion, age, social status), plot-compositional structures (the type of conflict, the pecu-liarities of its unfolding, solution, the structure-forming role of the motive of sin, and so on), the poetics of specificity (gradation, contrast). Some of the artistic techniques that we think through are more analyzed considering the problems the early Christian dramatic poems, dramatic sketches of Lesya Ukrainka, namely: an oxymoron identification of faith and works, the gradation of the inner world of the main characters, which caused their psychological duality, characteristic incom-pleteness. It is proved that the motive of sin has a significant value for the interpretation of both "Lawyer Martian" and other works of early Christian themes, written by Lesya Ukrainka. It is worth talking about the synthesis of philosophical-aesthetic and philosophical-psychological levels of un-derstanding of human nature, ambivalent in its essence, the identification of which depends on the understanding of the priority in the dyad material/spiritual, therefore, either temptation and sin, or the preservation of inner purity.

Keywords: Bible, Lesya Ukrainka, dramatic poem, motive, sin, poetics.

Постановка проблеми. Творчість Лесі Українки завжди привертала увагу критиків і літературознавців. Однак її творчий доробок зінтерпретовано по-різному. Радянські дослідники з огляду на абсолют ідеології атеїзму воліли не заглиблюватися в релігійні догмати й тим більше не привносити їх у власні праці. Науковці кінця XX – початку XXI ст., хоча й акцентують на власне естетичних, психологічних аспектах зробленого Лесею Українкою: ніцшеанські, феміністичні начала творчості, модерне світобачення, глибше вивчення поетики характеротворення, архетипної, мотивної основи зокрема й драматичних творів ранньохристиянської тематики (В. Агеєва, А. Ангелова, Л. Демська, О. Забужко, М. Моклиця та інші), проте спеціально, цілісно не зіставляють біблійний першотекст і його художнє втілення, звертаючись до окремих аспектів такого витлумачення написаного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Агеєва, М. Кармазіна, М. Моклиця одностайні в тому, що Леся Українка переглядала ідеї християнства, спираючись на традиції ніцшеанства [1, с. 218, 226; 7, с. 285; 8, с. 47], адже християнство «через співчуття примножує страждання, неприйнятне для української авторки» [1, с. 218]. А. Бичко прямо зазначає, що письменниця негативно ставилася до християнства, бо воно пропагувало «рабську ідеологію» [4, с. 59]. О. Забужко так пояснює інтерес письменниці до християнської тематики: «…провербіальне “антихристиянство” Лесі Українки, що його чимало дослідників порівнюють із ніцшеанським… ґрунтувалося на… спротиві до власне патріархально-“енкратичної” сторони християнства як такої, що дискримінує його жіночі первні. Звідси переважний інтерес письменниці саме до раннього, допатристичного християнства…» [5, с. 50].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Фактично маємо достатньо широкий спектр суджень, однак, на наше переконання, варто уточнити деякі аспекти, насамперед звернувшись до канонічних джерел – Біблії та книг, що її витлумачують, – Закону Божого та спеціальних релігієзнавчих енциклопедій і словників – з тим, щоб об'єктивно, спираючись на першоджерело, пояснити причини появи авторської інтерпретації біблійних сенсів, або довести, що Леся Українка не переосмислювала кардинально, виходячи зі своїх творчих засад і задуму, ситуації, персонажів – біблійних

© Бородіна В.С., 2019

фігурантів. Також уважаємо за необхідне, перш ніж звернутися до текстів, з'ясувати семантику поняття «гріх» за першоджерелами.

Мета статті. Обмежений обсяг публікації унеможливлює цілісний аналіз заявленої проблематики, відтак, ми визначили метою пропонованої статті виокремлення й студіювання одного біблійного мотиву, мотиву гріха, на прикладі переважно драматичної поеми «Адвокат Мартіан» із залученням й інших текстів.

Виклад основного матеріалу. За Святим Письмом, гріх – це «беззаконня, яке заслуговує на відплату». Первородний гріх – це гріхопадіння перших людей, що скуштували плід забороненого дерева. Гріх поширився через них на їхніх нащадків – усе людство, й люди стали смертними [Бут. 3; Іов. 14:4, 15:14; Пс. 51:7; Рим. 5:12]. Також це братовбивчий гріх Каїна [Бут. 4:10–16]; гріховність Содома й Гоморри [Бут. 18:20; 19:13]; невчасна сплата заробітку [Втор. 24:14–15; Посл. Як. 5:4]; пожадливість, що породжує смерть [Рим. 7:8; Посл. Як. 1:14–16]; «погорда любов'ю Божою» [Іс. 1:2–3]. Загалом гріх трактується як «переступ закону», що його (переступ) добровільно обирає людина [Сир. 15:14–17; Рим. 5:14; 1 Йоан. 3:4]. Причиною гріхів може бути і язик, що призводить до безконтрольних слів [Посл. Як. 3:1–12].

Згідно з біблійним каноном, «всяка несправедливість – гріх, але є гріх, що не веде до смерті» [1 Йн. 5:17]. «Учинки ж тіла явні: розпуста, нечистота, розгнузданість, ідолослужба, чари, ворогування, свари, заздрість, гнів, суперечки, незгоди, єресі, зависті, пияцтво, гульня і таке інше, про що я вас попереджаю, – як я вже й раніше казав, що ті, що таке чинять, Царства Божого не успадкують» [Гал. 5:19–21]. Переступивши межу, покладену заповіддю Божою, людина відійшла своєю душею від Бога…, утворила для себе оманливе зосередження в собі самій, замкнула себе в пітьмі чуттєвості, в грубості матерії» [6, с. 78], адже «гріх народжується в чуттєвості – прагненням до приємних відчуттів, до розкошів, у серці – прагненням насолоджуватися безрозсудно, в розумі – мріянням пихатого всезнайства, й, отже, проникає в усі сили єства людського» [6, с. 78]. Смертними гріхами, тобто такими, що призводять до загибелі душі, є гордість, заздрість, ненажерливість, блуд, гнів, жадібність, смуток.

Господь прощає гріх, беззаконня [Вих. 34:7; Пс. 32:5; Іс. 43:25; Єр. 33:8; Міх. 7:18–19; Мт. 9:2; Лк. 7:47–49], адже не існує такого гріха, який би переважив милість Божу. Очищення від гріха відбувається після його ви-знання [1 Йн. 1:9], щирої сповіді [Пс. 32:5], любові й віри [Лк. 7:47, 50]. Є тільки один непрощенний гріх – відхід із життя з власної волі. «Самогубство – найстрашніший з усіх гріхів, вчинених проти шостої заповіді, бо в самогубстві, крім гріха убивства, є ще тяжкий гріх – відчай, ремствування на Бога і зухвалий бунт проти провидіння Божого. Крім того, самогубство виключає можливість покаяння» [6, с. 530]. Отже, самогубство не може бути прощене й відпущене.

«Новий Заповіт говорить про подолання гріха через жертву Ісуса Христа» [2; 3]. «Ісус проголошує Царство Боже [Мк. 1:15], для настання якого необхідно покаяння» [2]. За промислом Батька Ісус долає гріх через прощення [Мт. 9:2]. Христос у праві робити це, оскільки бере на себе гріх світу [Йн. 1:29–36; 1 Йн. 1:7]. Цим Він дарує людині повну свободу [Йн. 8:34–36], закликаючи кожного прийняти рішення, на чийому він боці [Йн. 9:41]. Той, що Його відкидає, обирає смерть [Йн. 8:24]; той, що сповідується Йому в своїх гріхах, отримує прощення [1 Йн. 1:9]» [2].

Можна припустити, що уявлення про гріх у християнській свідомості розвивалося поступово: на початкових етапах існування суспільства такого поняття не було, адже світ і людина в ньому уявлялися гармонійною єдністю, людині не була притаманна дуальна свідомість, Добро і Зло чітко не поділялися. Із часом з'явилися певні уявлення про полярність світу, а відповідно й поняття про гріх, що здебільшого пов'язувалося з недотриманням богослужбового культу. Ще пізніше формується погляд на людину як на самостійну істоту, що відповідальна за себе. Так поняття гріха поступово пов'язується з нормами поведінки, стосунками людини з оточенням.

Звернімося до аналізу художнього відтворення основних характеротвірних складників поведінкових моделей головних персонажів обраних для аналізу драматичних етюдів, драматичних поем Лесі Українки. Усі вони постають уже сформованими особистостями, але переживають внутрішні суперечності, що провокує емоційну напругу, дисгармонію, наближені через розпач, ненависть, пристрасть до межі, за якою – гріх. Амплітуда вияву психологічних дисонансів широка й може або досягати крайньої межі негативу, або обертатися навіть до позитивних перетворень. У творах це виявлено від абсолютної ненависті й нерозуміння хибності обраної стратегії поведінки (Юда, Міріам) до шляху просвітлення (Прісцілла), образ Йоганни («Йоганна, жінка Хусова») в цій парадигмі займає проміжну ланку.

Щодо драматичної поеми «Адвокат Мартіан», то центральною в ній є проблема вибору між вірністю вірі й особистим щастям. У цьому творі поняття «провина» найяскравіше оприявнене в репліці Мартіана в емоційно градаційному діалозі з Аврелією: «Тепер я бачу, / Яку страшну я помилку зробив, / Ховаючи від тебе всі провини / Твоєї матері супроти мене» [10]. На що донька спокійніше, як зазначено в ремарці, відповідає: «То все одно. Мені вас не судити. / Нехай вона супротив тебе й винна, / Мені ж вона нічим не завинила» [10]. Батько звинувачує – донька не хоче прийняти й зрозуміти обвинувачення, бо для Мартіана причина розриву з дружиною – її язичницька віра, а для Аврелії їхній розрив – її особиста трагедія, вибір у якій вона зробила на користь можливості бути з матір'ю, бо та заохочує її молоді бажання – різнокольорового, різногранного життя на видноті. Звичайно, глибшого розуміння конфлікту з доньчиного боку годі й очікувати через її недосвідченість, відсутність життєвої мудрості, однак і її позицію можна зрозуміти: дівчина тягнеться не до певної віри, а до матері, хоч як їй болісно рвати з батьком. Прагнучи розібратися в складному світі дорослих, Аврелія називає «грішною» свою думку про те, що, таємно служачи Богові, вони насправді не долучаються до віри: «Не знаю, може, се і грішна думка, / …Мені здається, наче ми вигнанці, / Що й Бог до нас не признається в небі, / Як ми не признаємося до Нього / Перед людьми» [10].

Основою християнства є любов до Бога, що має виявлятися через любов до людей. Тож у словах Аврелії певна рація є: любов – безгрішне почуття, відтак її приховування віддаляє від Творця. Для Мартіана поняття безгрішності й ідолянства є антитетичними, адже для нього язичництво – це поклоніння несправжньому, фальшивому, оскільки Бог єдиний. Тому сумніви Аврелії батько списує на молодий вік: «Безгрішні у дитини сії мрії» [10]. Натомість у свідомості вихованої в християнстві доньки такі думки – єресь, «вони подібні/До ідолянства» [10]. Однак і в цих словах Аврелії є смисл: чому віру потрібно приховувати, адже Бог створив людину чистою, досконалою, наділив її свободою вибору, значить, вірячи, людина славить Творця, і приховувати свою радість через єднання з Ним – недобре.

Подібне маємо й у «Руфіні і Прісціллі»: Прісцілла навіть не розглядає пропозицію Руфіна служити Богові таємно. Мартіан ніби акцентує те саме, але раз у раз звертає розмову на несумісність християнства та язичництва. Двом богам служити не можна, це кінець кінцем призведе до духовної смерті, обирати кожен мусить сам: зрештою будь-яка віра вчить добру. Подібним є протистояння між Мартіаном і його небогою Люціллою (хоча остання християнка), бо в її душу закрався сумнів щодо доброти як основи релігії: «Господь прогнівався за Ескулапа / І рибку одібрав, бо Він не хоче, / Щоб я, нечиста, знак Христовий мала» [10]. Ця репліка супроводжується ремаркою: «Ламле руки і здіймає їх угору» [10]. Тут слово «нечиста» є синонімом до «гріховна», негідна християнської віри. Альбіна також вважає себе винною перед Люціллою: «Мені здається часом, / Що я таки проти Люцілли винна, – / Я кидала те хворе немовлятко /Для служби вірі, я його труїла / Своїм перегорілим молоком» [10]. У цих репліках переплелося те, що стосується безпосередньо віри, – беззастережне прийняття, самовдосконалення – й те, що турбує людину в повсякденні: як гармонійно поєднати взаємини з Іншим, соціумом і самовдосконалення, що внутрішньо збагачує і є життєво необхідним. Для загалу це питання риторичне, натомість для кожного індивіда визначальне, оскільки стосується духовної сфери, згармонізованої єднанням із Вищою силою чи знівельованої невибором Добра. До певної міри спосіб життя Мартіана, його дітей можна вважати віровідступництвом, отже, гріхом, хоча це й страждання за віру. Проте не все так однозначно: Мартіан прихованою вірою насправді рятує своїх однодумців. Натомість через неможливість відкрито виявляти свою віру Аврелія зневіряється, стаючи, таким чином, грішницею. Слід згадати її слова: «О, далеко більше / Помогла б тобі, коли б умерла!» [10], звинувачуючи батька в тому, що він занапастив її, змусивши коритися обов'язку таємності, що, в її розумінні, закрило її від світу, від спілкування з матір'ю, а значить відібрало половину її єства. Жити ж нецілісно понад її сили. Вона каже, що її віра та любов мертві, що фактично є проявом зневіри – одного з тяжких гріхів. Думки Аврелії подібні до думок Руфіна про те, що не може справжня віра бути вбрана в погані шати. Вона, як і Прісцілла, не може таємно служити Богові, тому говорить: «Уста замкнувши, ти замкнув і серце» [10]. Градаційною є й інша репліка персонажа: «Твоєю бути – се віддати значить / І молодість, і душу, і красу, / Замкнутися і зникнути од світу, / А що за теє мати? Рабську долю, / Нудне, безглузде, сіре животіння!» [10]. Тут можна провести паралель із образом Юди, що за свою «віру» так само прагнув отримати винагороду – посісти місце в Небесному Царстві поруч із Ісусом і правити світом. Крім того, Аврелія нібито заперечує рабство, проте тлумачить його як служіння батькові, його ідеалам (не Богу!), тож вчергове обирає хибний шлях, рятуючись, на її думку, від рабства. Насправді ж рабськи підкорює свій дух, що притаманне як рабам, так і вільним людям. Тут також доречно згадати образ Нартала, відпущеного раба, що не прийняв нової віри та духом залишився рабом.

І брат Аврелії Валент висловлює думку про марність свого життя, але, на відміну від сестри, яка заявляє про відхід від християнства, вважає, що саме для батькової віри він не прислужився: «Чим прислужився я до слави Бога? / Чим сам собі я славу заслужив?» [10]. Проте Мартіан вбачає в цих словах прояв «славолюбства», тобто гордині, оскільки не розуміє, як син може поєднувати любов до Творця й мрію про особисте звеличення. Шукаючи слави, Валент залишає домівку. Хоча насправді йдеться не про славу як таку, а про спосіб прожити відкрито, активно, не приховуючи власне єство.

«Втративши» дітей, Мартіан відчуває себе грішником: «Я, мов ідолянин, / Дітей своїх на жертву рокував…» [10]. Рятунок він убачає в церкві, введенні сина й доньки в громаду. Проте зробити це неможливо, адже Ізоген – голова громади – наполягає, що адвокат має дбати про свою репутацію, не оприлюднювати християнську віру, адже зараз час не мученицьких страждань за віру, а тихих справ. Однак чи має право громада вимагати від Мартіана таку жертву, бо він і його рідні – ближні, а значить потребують любові. Насправді ж виходить, що любов до абстрактної людини переважила любов до конкретної, яку любити важче, бо таке почуття повсякчас випробовується на сумісність із людиною, непозбавленої вад, стереотипів, комплексів, здолати які важко, бо цей процес поступовий і довготривалий. Подібні питання Леся Українка ставить і в «Руфіні і Прісціллі».

Увагу привертає образ Ардента. Його запал, запеклість поглядів подібні до Міріам з «Одержимої», Парвуса з «Руфіна і Прісцілли». Палкий у своїх поглядах, Ардент не поважає інших релігій, розбиває олтар і статую цезарського культу. Мартіан же, своєю чергою, ніби боронячи церкву, залишає того ж Ардента, сина свого друга, помирати. Фактично маємо суперечність між власне церковним каноном про любов до ближнього (незалежно, чи друга, чи ворога, чи одновірця, чи іншої віри) – людини взагалі – й інтерпретацією постулату самою людиною. Соціальні суперечності накладають відбиток на світогляд, викривлюють світобачення, відповідно, людське єство деформується внаслідок вибору на користь минущого. Звідси – роздвоєння через неможливість узгодити духовне й тілесне, віру й соціальну мораль.

Подібних до описаного вище епізодів багато в аналізованих творах. Так, вибірковою є любов Міріам («Одержима»). Люцілла, Мартіанова небога, додержує язичницьких звичаїв, вірить у за-

бобони, але носить і «рибку» – християнський символ. На нашу думку, така поведінка може бути зумовлена хворобливим станом дівчини, однак швидше за все вона хапається за будь-що, аби хоч у чомусь знайти рятунок від пережитого шоку, коли на її очах було вбито батька – християнина. Тому для неї вже не є принциповим, атрибути якої віри вона сприймає, адже глибокого розуміння й прийняття у власне єство релігійних постулатів годі від неї очікувати, бо її існування – вічне розполовинення. Також і її матір Альбіна каже про невільність її душі, що заперечує основи християнства. Вона сама себе називає відступницею, а це, як відомо, у всіх релігіях найстрашніших гріх. Тож смерть доньки для неї – кара за цей її гріх. Мартіан так само вважає себе причиною страждань свого оточення, відповідно, й виписаний він найперше як лицар обов'язку, професійного й релігійного. Натомість особисте щастя адвокат приносить у жертву обов'язкам. І куди приведе такий його шлях – питання залишається через надзвичайну важкість для людини зробити вибір: нецілісність гармонію не продукує.

Висновки і пропозиції. Отже, модель світу аналізованого твору (зрештою, і всіх згаданих у статті творів) – спотворена, бо кожний окремий мікро-косм, а значить і макрокосм є невпорядкованими. Відтак хаос зовнішнього відображає дисгармонію внутрішнього. Причини цього – в самій людині, в її психології. Головний персонаж, Мартіан, не є цілісним, оскільки змушений обирати між рівнозначними цінностіми: суспільним служінням і родиною. Без гармонійного одного не може бути гармонійного другого, натомість вибір завжди змушує від чогось відмовлятися. А як сумістити обидві іпостасі життя адвокатові невідомо. Звідси – відкритий фінал, характерне роздвоєння.

Обраний нами ракурс дослідження, на нашу думку, є перспективним, оскільки дозволяє глибше осягнути, переконливіше проаналізувати мотивну структуру творів, вийти на архетипні начала в осягненні художньої моделі світу.

Список літератури:

1. Агеєва В.П. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. 264 с.
2. Библейская энциклопедия Брокгауза. Електронний ресурс. Режим доступу: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/biblejskaja-entsiklopedija-brokgauza/1107
3. Библейский словарь : Энциклопедический словарь / сост. Эрик Нюстрем; пер. со швед. под ред. И.С. Свенсона. Санкт-Петербург : Библия для всех, 1998. 532 с. Електронний ресурс. Режим доступу: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-nustrema/569
4. Бичко А.К. Леся Українка: Світоглядно-філософський погляд. Київ : Український Центр Духовної культури, 2000. 186 с.
5. Забужко О. Une princesse lointaine: Леся Українка як культурно-інтерпретаційна проблема. *Слово і час.* 2001. № 3. С. 45–53.
6. Закон Божий : підручник для сім'ї та школи. 3-є вид. / Серафим Слобідський; ред. О. Вакуленко. Київ : Видання Української Православної Церкви Київського Патріархату, 2003. 654 с.
7. Кармазіна М.С. Леся Українка / за заг. ред. В. Смолій; гол. ред. В. Литвин; редкол.: І. Дзюба. Київ : Альтернативи, 2003. 416 с.
8. Моклиця М. Естетика Лесі Українки (контекст європейського модернізму). Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. 241 с.
9. Святе Письмо Старого та Нового Завіту: повний переклад здійснений за оригінальними єврейськими, арамійськими та грецькими текстами о. Іваном Хоменком. Видавництво оо. Василіян (Рим), 2007. 1125 с.; 321 с.
10. Українка Леся. Адвокат Мартіан. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.ukrcenter.com/%D0%9B%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0/%D0%9B%D0%B5%D1%81%D1%8F-D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%BA%D0%B0/22375-1/%D0%90%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%82-%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%96%D0%B0%D0%BD

References:

1. Ageyeva V.P. Poetesa zlamu stolit. Tvorchist Lesi Ukrainky v postmodernij interpretaciyi. 2-ge vyd., stereotyp. Kyiv : Lybid, 2001. 264 s.
2. Biblejskaya encyklopediya Brokgauza. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/biblejskaja-entsiklopedija-brokgauza/1107
3. Biblejskij slovar : Encyklopedicheskyj slovar / sostavyl Erik Nyustrem; perevod so shved. pod red. I.S. Svensona. Sankt-Peterburg : Bibliya dlya vseh, 1998. 532 s. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-nustrema/569
4. Bychko A.K. Lesya Ukrainka: Svitoglyadno-filosofskyj poglyad. Kyiv : Ukrayinskyj Centr Duhovnoyi kultury, 2000. 186 s.
5. Zabuzhko O. (2001). Une princesse lointaine: Lesya Ukrainka yak kulturno-interpretatsiyna problema. *Slovo i chas*. Vol. 3, pp. 45–53.
6. Zakon Bozhyj : pidruchnyk dlya sim'yi ta shkoly / Serafym Slobidskyj; red. O. Vakulenko. 3-te vyd. Kyiv : Vydannya Ukrainskoyi Pravoslavnoyi Cerkvy Kyyivskogo Patriarhatu, 2003. 654 s.
7. Karmazina M.S. Lesya Ukrainka/pid zag. red. V. Smolij; gol. red. V. Ly`tvy`n; redkol.: I. Dzyuba. Kyiv : Alternatyvy, 2003. 416 s.
8. Moklitsya M. Estetyka Lesi Ukrainky (kontekst yevropejskogo modernizmu). Luczk : Volynskyj nacionalnyj universytet im. Lesi Ukrainky, 2011. 241 s.
9. Svyate Pysmo Starogo ta Novogo Zavitu: povnyj pereklad zdijsnenyj za oryginalnymy yevrejskimy, aramijskymy ta greckymy tekstamy o. Ivanom Homenkom. Vydavnycztvo oo. Vasyliyan (Rym), 2007. 1125 s.; 321 s.
10. Ukrainka Lesya. Advokat Martian. Url: http://www.ukrcenter.com/%D0%9B%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0/%D0%9B%D0%B5%D1%81%D1%8F-D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%BA%D0%B0/22375-1/%D0%90%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%82-%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%96%D0%B0%D0%BD

УДК 811.111:81'36:37.091.32

Ваніна Г.В., Юрченко Д.О.
Запорізький національний університет

CONCEPT CHECKING QUESTIONS (CCQS) ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто використання сучасного методу *Concept checking questions* (*CCQs*), що покликаний покращити перевірку рівня засвоєння граматичного матеріалу на уроках англійської мови. Визначено доцільність застосування прийому *CCQs* на різних ета-пах уроку. Сформульовано основні правила побудови перевірочних питань, їх особливості та переваги застосування. Зазначено зв'язок *CCQs* із іншими методичними прийомами та проілюстровано його використання у поєднанні із методами: Time lines та ілюстративним матеріалом, що дозволяє побачити різницю між схожими граматичними явищами. Перспективою подальших досліджень визначено розгляд використання прийому *CCQs* у процесі ознайомлення із лексичним матеріалом.

Ключові слова: *Concept checking questions*, перевірочні концептуальні питання, перевірка, граматичний матеріал, засвоєння, урок, англійська мова.

Vanina Hanna, Yurchenko Daria
Zaporizhzhia National University

CONCEPT CHECKING QUESTIONS (CCQS) AS THE METHOD TO EXAMINE THE DIGESTION OF GRAMMATICAL MATERIAL AT ENGLISH LESSONS

Summary. The article discusses the use of the Concept Checking Questions (CCQs) method, which is intended to improve the level of grammar digestion at English lessons. Ukrainian schools mostly use two basic types of checking understanding: in written and oral form. But British Council found the CCQs method to be necessary and very effective in checking understanding of material and tasks. It is stated that the CCQs method is relatively new and is not well-spread in Ukrainian schools. Both teachers and students are not completely ready to work with this method because of the lack of information. Therefore the research is done to clarify such items: 1) expediency of using CCQs at different stages of English classes; 2) basic rules of constructing checking questions, their features and advantages of use; 3) connection of CCQs with other methods. The research shows advantages of using CCQs: they always work (if they are used in a right way), they are effective and help teachers to improve their language skills. There are seven basic rules of CCQs` constructing that are analyzed in the article. It should be noted that CCQs can be used in any parts of English lesson but they will be more effective as a summary at the end. Such methods can be used in a combination with CCQs: time lines, truth lines, negative checking, clines, discrimination, reality lines and illustrative material. Practical use of CCQs has been analyzed and the way of its application with such methods as Time lines and illustrative material is suggested. This way allows to see the difference between similar grammatical phenomena. The prospect of further research is to study the use of CCQs in the process of lexical material introducing.

Keywords: concept checking questions, CCQs, English lesson, check, grammar material, method.

Постановка проблеми. Урок є складовою частиною навчального процесу. Він може бути поділеним на типи за різними ознаками. Сучасна дидактика бере за основу типологічну класифікацію, що була запропонована К.Д. Ушинським. Вчений виділяє чотири основні типи уроків: 1) змішані; 2) уроки з використанням усних вправ; 3) уроки письмових вправ; 4) урок перевірки й оцінки знань. Наразі можна говорити про існування шести типів. Перший та останній типи класифікації К.Д. Ушинського залишаються без змін, а от уроки письмових та усних вправ потребують уточнення. Тому дослідники розподіляють їх на наступні типи: 1) урок засвоєння нових знань; 2) засвоєння навичок і умінь; 3) застосування засвоєних знань, навичок і умінь; 4) уроки узагальнення та систематизації [2].

Важливим елементом кожного уроку є перевірка засвоєння матеріалу. Від її ефективності залежить успішність учня в опануванні тієї чи іншої теми. Вчителі використовують різні методи, які мають усну і письмову форми. Усна перевірка зазвичай відбувається шляхом монологічної відповіді учня або представляє собою форму бесіди. Що стосується письмового контролю, то він полягає у виконанні учнем письмових завдань, у яких він повинен продемонструвати знання матеріалу [1].

У даному дослідженні ми звернули увагу на сучасний метод *Concept checking questions*, використання якого дозволить вчителю як пояснювати новий матеріал, так і перевіряти його засвоєння.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення особливостей застосування методу *Concept checking questions* як засобу перевірки засвоєння граматичного матеріалу на уроках англійської мови та розгляд основних правил формулювання та використання перевірочних питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародна організація British Council (Британська Рада) зазначає, що *Concept checking questions* (Перевірочні Концептуальні Питання) – *CCQs* є необхідними для перевірки розуміння учнями матеріалу та поставлених задач. Це важливо, бо учні повинні повністю зрозуміти завдання, до того, як будуть виконуватися будь-які практичні вправи [5]. Вперше термін *Concept checking questions* був запропонований психіатром Джоном Робертом Андерсоном у роботі «Acquisition of cognitive skill. Psychological Review» (1982). Згодом цю методику почали активно використо-

© Ваніна Г.В., Юрченко Д.О., 2019

вувати тренери CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) [6, p. 9].

Концептуальна перевірка зазвичай здійснюється за допомогою питань, які забезпечують розуміння матеріалу та поставленої задачі та підвищують рівень засвоєння інформації. Проте, це не означає, що звичайне запитання на уроці англійської мови: «Do you understand?» цілком відповідає даним задачам. Очікувана відповідь: «Yes, we do» містить безліч конотацій. Це може означати: 1) правильне та повне розуміння матеріалу; 2) хибне явлення про повне розуміння; 3) майже повне нерозуміння матеріалу; 4) бажання перейти до наступної теми, без детального засвоєння матеріалу [4].

Грем Воркмен, автор книги «Concept Questions and Time Lines» визначає три основні переваги використання концептуальних питань: 1) *CCQs* є надійним і ефективним методом перевірки розуміння поставленої задачі чи розглянутого матеріалу; 2) даний метод завжди спрацьовує; 3) концептуальні питання є інструментом розвитку мовної обізнаності вчителів. Під час розробки і використання методу вчителі навчаються ретельно обмірковувати значення елементів мови, що може покращити мовні навички [7].

Виклад основного матеріалу. Методику *CCQs* тільки нещодавно почали використовувати в українських школах. Це викликає труднощі як у вчителів, так і у учнів. Адже, застосування *CCQs* є незвичайним для обох сторін. Цілком очевидно, що спершу, учні не розуміють, що від них хочуть і для чого запитують велику кількість запитань. Тільки після пояснення вчителем принципу дії методу, учні починають реагувати на питання. Для вчителів основною складністю є те, що лише правильне формулювання концептуальних питань може дати результат. Тому необхідним є ознайомлення із певними правилами, що допоможуть ефективно сформулю-вати перевірочні концептуальні питання:

1. Концептуальні питання мають охоплювати кожен аспект змісту мов-леннєвої одиниці. Для перевірки розуміння речення «You don't have to do your homework» одного запитання «Is it necessary to do your homework? (No)» буде недостатньо. Аби передати зміст у повному обсязі необхідно додати ще одне запитання: «Can you do your homework if you want to? (Yes)» .

2. *CCQs* не повинні містити ті граматичні форми чи лексику, яку необхідно перевірити. До речення «I was eating dinner when you called» правильним буде поставити запитання: «Did I start eating my dinner before you called? (Yes)».

3. Концептуальні питання перевіряють розуміння лексичної одиниці, а не ситуації. Як, наприклад, у даному випадку: «You mustn't walk on the grass» не коректно запитувати «Why mustn't I walk on the grass?»

4. *CCQs* не можуть складатися із лексичних одиниць, які є складнішими, ніж початковий варіант, бо це може лише завадити перевірці.

5. Відповіддю на концептуальні питання повинно бути «так» чи «ні» або вибір із двох можливих варіантів [4].

6. Задавати питання треба у логічній послідовності.

7. Якщо учні відповідають неправильно, то слід надати правильну відповідь та пояснити її [7].

Вчені зазначають, що використання перевірочних концептуальних питань може бути вдало поєднаним із іншими методами:

1. «Time lines» для перевірки засвоєння граматичної категорії часу.

2. «Truth lines» для встановлення вірогідності дії (must be / could be / might be / can't be).

3. «Reality lines», що допомагають встановити межі дійсності та уяви, наприклад, у вивченні умовних речень.

4. «Clines», що дозволяють показувати ступінь та шкалу e.g. yellow-amber-orange, frequency adverbs.

5. Зображення для відображення різниці між двома предметами.

6. «Discrimination» e.g. Do I say 'hey!' to my boss?

7. «Negative checking» e.g. Do I say 'I were'?

8. Переклад, де це можливо та доцільно.

9. Розширення інформації задля закріплення розуміння. Домашнє завдання зазвичай викликає багато питань щодо того, як правильно виконувати практичні завдання [5].

CCQs можна застосовувати на усіх етапах навчання. Так, на початковому та середньому етапах, даний метод може бути вдало використаним при ознайомленні із новою лексикою. Наприклад, пояснюючи слово «pet» (домашній вихованець) ми можемо показати на картинку із собакою і повторити вказуючи на неї «pet». І начебто все зрозуміло, але насправді щоб переконатися, що учні зрозуміли значення слова «pet», а не сприйняли його як «animal, dog, puppy, etc» потрібно використати концептуальні питання. Можна запитати наступне:

1. Is this a pet? (І показуємо картинку іншої тварини, наприклад, кози).

2. Is cow a pet?

3. Can they live in the jungle?

4. Do they hunt for their food or we feed them?

Що стосується старшого етапу навчання, то *CCQs* виявилися надзвичайно ефективними у закріпленні пройденого матеріалу та при перевірці розуміння поставленої задачі. Наприклад, перед учнями поставлена задача: «You are to work in groups consisted of 5 people and to create a poster in a group with the help of colored paper and scissors. Each of you will make any kind of figure out of the paper and write down the answers to the following questions: 1) What are your hobbies? 2) What is your favourite colour? 3) What makes you happy? 4) What are your plans for the nearest time? 5) What makes you sad? You will have 10 minutes to complete the task». Щоб перевірити правильність розуміння задачі можна поставити наступні концептуальні питання:

1. Are you going to work individually?

2. Are you going to work in groups?

3. Will you use any additional material?

4. Will you give the answers to the 4 questions?

5. Will you give the answers to the 5 questions?

6. Will you have 7 minutes for the work?

7. Will you have 10 minutes for the work?

Такі запитання допоможуть учням самостійно усвідомити і зрозуміти поставлене завдання.

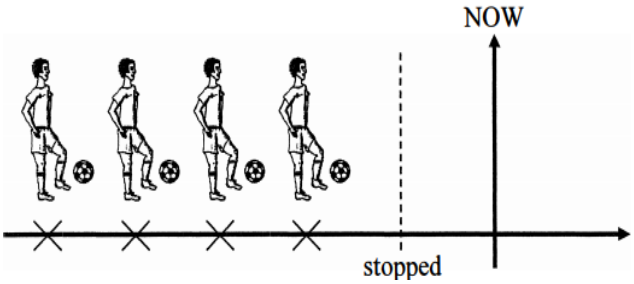
Концептуальні питання особливо цінні після презентації і пояснення матеріалу, хоча їх можна задавати на будь-якій стадії уроку. Більш ефек-

тивним буде застосовувати метод *CCQs* наприкінці заняття, у вигляді остаточної пе-ревірки та огляду уроку.

Метод концептуальних питань дозволяє ознайомлювати учнів із новим матеріалом не вдаючись до використання перекладу на рідну мову. Це стає особливо актуальним при роботі із граматичними явищами на усіх етапах навчання. Тому, пропонуємо ознайомитися із використанням *CCQs* у процесі вивчення граматичних явищ на різних етапах уроку.

Презентація нового граматичного матеріалу за допомогою концептуальних питань може відбуватися наступним чином. Спочатку, вчитель дає пояснення нового матеріалу. Більш ефективним буде це із використанням зорових опор. Наприклад, новим граматичним матеріалом виступає фраза «used to». Вчитель розміщує малюнок на дошці чи малює його крейдою (див. малюнок 1) та дає пояснення: «We use *used* to when we refer to things in the past which are no longer true. It can refer to repeated actions or to a state or situation» [3].

He *used to* play football.



Малюнок 1

Джерело: [7]

Для перевірки правильності розуміння поясненого матеріалу, вчитель задає наступні концептуальні питання:

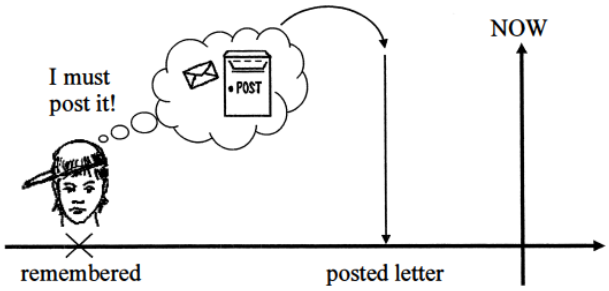
1. Does he play football? (No)
2. Did the action take place in the past? (Yes)
3. Did he do it once? (No)
4. Did he several times? (Yes)

У кінці уроку доречним буде використання *CCQs* задля забезпечення повного розуміння нової граматичної теми. Вчитель може запитати наступне:

1. Does the construction «used to» denote the action that is performing now? (No)
2. Does the construction «used to» denote the action that was in the past? (Yes)
3. Do we speak about the repeated action in the past or the one-time action? (About the repeated action)

Слід зазначити, що на початку знайомства із новим граматичним явищем *CCQs* можуть сприяти самостійному виведенню правила учнем. Це підвищує зацікавленість та залучає учнів до колективного обговорення. Наприклад, як пояснити різницю використання «remember to do» та «remember doing». Для цього ми можемо використати прийом *CCQs* у поєднанні із часовою лінією. На дошці вчитель схематично малює часову лінію або кріпить заготовлений малюнок (див. малюнок 2) та дає час учням його роздивитися.

I *remembered to post* the letter.



Малюнок 2

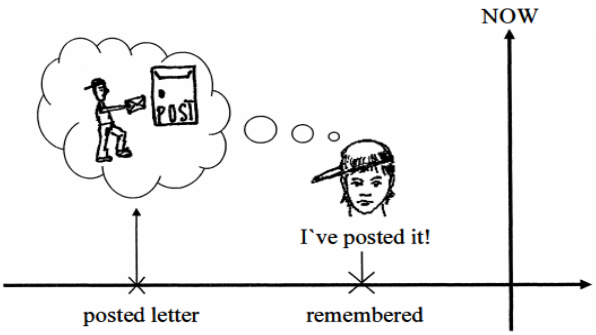
Джерело: [7]

Надалі вчитель задає наступні концептуальні питання, які допоможуть виявити, як саме учні зрозуміли побачене:

1. Did I post the letter? (Yes)
2. Did I remember before or after posting the letter (before)?

Після цього вчитель додає поруч ще один малюнок (див. малюнок 3).

I *remembered posting* the letter.



Малюнок 3

Джерело: [7]

Стосовно цього малюнку вчитель задає наступні перевірочні запитання:

1. Did I post the letter? (Yes)
2. Did I remember before or after posting the letter? (After)

Для підведення учнів до формулювання правила, вчителю слід задати ще декілька концептуальних питань до обох зображень:

1. Did the action take place in the present? (No)
2. Did the action take place in the past? (Yes)
3. Is there any difference in the meaning of the sentences? (Yes)
4. Can the italicized phrase be substituted with the phrase «did not forget to post» in the 1st or the 2d case? (In the 1st)
5. Are we looking back at something we did earlier in the second case? (Yes)

Після використання концептуальних питань можна підсумувати усі почуті відповіді та надати право учням самостійно сформулювати правило використання «remember to do» та «remember doing». Задля закріплення почутої інформації учням пропонується придумати самостійно по одній ситуації до кожного малюнку, яка буде відображати різницю між розглянутими конструкціями.

У кінці уроку пропонуємо задати концептуальні питання, аби переконатися, що дана тема не залишилася ні для кого незрозумілою. Вони можуть бути наступними:

1. Do we use «remember to do» and «remember doing» with the present tenses? (No)
2. Is the action fulfilled when we use «remember to do» or «remember doing»? (Yes)
3. Can you use «remember doing» in order to show that you didn't forget to do something?(No)
4. Can you use «remember to do» in order to show that you didn't forget to do something? (Yes)

Висновки і пропозиції. У ході дослідження ми ознайомилися із сучасним методом *Concept checking questions*, який варто застосовувати на уроках англійської мови як для ознайомлення із новим граматичним матеріалом, так і для перевірки його засвоєння. Ефективне використання концептуальних питань можливе лише за умови виконання певних правил. Перспективою подальших досліджень вважаємо розгляд використання перевірочних концептуальних питань на етапі ознайомлення із новим лексичним матеріалом.

Список літератури:

1. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. [Електронний ресурс] / І.В. Зайченко. – К.: «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с. – Режим доступу: https://pidruchniki.com/15880728/pedagogika/metodi_formi_kontrolyu
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене [Електронний ресурс] / Н.Є. Мойсеюк – К., 2007. – 656 с. – Режим доступу: https://pidruchniki.com/19521027/pedagogika/tipi_struktura_ urokiv
3. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D0%B1%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BAD0%B0/past/used-to
4. Cooley D. English teachers, are you asking the right questions? [Electronic resource] / Declan Cooley. – Access mode: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/english-teachers-are-you-asking-right-questions
5. Darn S. Checking Understanding [Electronic resource] / Steve Darn // Turkey: Izmir University of Economics. – Access mode: https://www.teaching english.org.uk/article/checking-understanding
6. Florkowska K. The use of Concept Checking Questions in the EFL class-room: Reflections on the CELTA experience / Karolina Florkowska. – London : Kingston University, 2018. – 74 p.
7. Workman G. Concept Questions and Time lines / Graham Workman // Welwyn Garden, U.K. : Gem Publishing, 2008. – 108 p.

References:

1. Zaychenko I.B. Pedagogika. Navchalniy posibnik dlya studentiv vischih pedagogichnih navchalnih zakladiv [Pedagogy. A manual for students of higher pedagogical educational institutions, 2nd edition]. [Electronic resource] / I.V. Zaychenko – K.: "Education of Ukraine", "CST", 2008. – 528 p. – Access mode: https://idruchniki.com/15880728/pedagogika/metodi_formi_kontrolyu
2. Moyseyuk N.E. Pedagogika. Navchalniy posibnik. 5-e vidannya, dopovnene i pereroblene [Pedagogy. Tutorial. 5th edition, supplemented and redone]. [Electronic resource] / N.E. Moiseyuk. – K., 2007. – 656 p. – Access mode: https://idruchniki.com/19521027/pedagogika/tipi_struktura_ urokiv
3. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0/%D0%B1%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D-0%BC%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BAD0%B0/past/used-to
4. Cooley D. English teachers, are you asking the right questions? [Electronic resource]. / Declan Cooley. – Access mode: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/english-teachers-are-you-asking-right-questions
5. Darn S. Checking Understanding [Electronic resource] / Steve Darn // Turkey: Izmir University of Economics. – Access mode: https://www.teaching english.org.uk/article/checking-understanding
6. Florkowska K. The use of Concept Checking Questions in the EFL class-room: Reflections on the CELTA experience / Karolina Florkowska. – London : Kingston University, 2018. – 74 p.
7. Workman G. Concept Questions and Time lines / Graham Workman // Welwyn Garden, U.K. : Gem Publishing, 2008. – 108 p.

УДК 821(100)-12

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

КОМУНІКАТИВНА СПЕЦИФІКА АВТОРСЬКИХ СЕНТЕНЦІЙ АНТИЧНОЇ ДРАМИ

Анотація. В статті розглядається авторська сентенція у структурі античної драми (на прикладі диптиху про Іфігенію Еврипіда). Особлива увага зосереджена на тому, що велика смислова і естетична насиченість сентенції дозволяє їй стати найбільш економним і компактним способом збереження і передавання інформації. Аналізуються семантичні та стилістичні функції сентенції, її граматичні форми. Досліджуються комунікативні аспекти сентенції з врахуванням того елементу сюжету трагедії (епічного, ліричного чи драматичного), у якому вона виступає. Підкреслюється, що сентенції сприяють встановленню комунікативного зв'язку драматичного твору із читачем.

Ключові слова: сюжет, драма, епос, лірика, сентенція, комунікативна функція.

Vynar Svitlana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

COMMUNICATIVE SPECIFICITY OF AUTHOR`S MAXIMS OF ANTIQUE DRAMA

Summary. Ancient tragedy, works of epic and lyric genres, examples of epistolary and oratory creativity are rich in using maxims. They contribute not only to the transmission of the outlook of the ancient epoch, as a part of the artistic work, each maxim enters a certain context and with other means of artistic expression (epithets, trope, repetitions, etc.) acts as a part of the poetic system of the composition. The article considers the author's maxim in the structure of the ancient drama (on the basis of the diptych about Euripide`s Iphigenia). Particular attention is focused on the fact that the great semantic and aesthetic saturation of the maxims allows it to become the most economical and compact way of storing and transmitting information. The semantic and stylistic functions of the maxims, its grammatical forms are analyzed. The communicative aspects of the maxims are studied, taking into account the element of the plot of the tragedy (epic, lyrical or dramatic) in which it acts. It is emphasized that maxims promote the establishment of communicative connection between dramatic work and a reader. As a result of the above-mentioned thoughts, all maxims are at the end of poems. Maxims have generalizing character, so they are addressed both to participants of the action and to the audience. Maxim, which occurs in the language of characters, acts as a commentary: it explains what is being said at the moment, hero`s behavior, the circumstances that have been developed. There is a connection between the maxims and the main event about which it is reported. While interpreting maxims, it is not necessary to limit the notion of information, which is obtained by a cognitive aspect. As can be seen from the examples above, in every expression one can find, at least, a hidden hint of the hero`s attitude to what he speaks, and hence the hint on the expressive function. However, the narrator can give his own commentary on the events, their interpretation / evaluation (something subjective) in the form of objective judgments, which is a maxim.

Keywords: plot, drama, epos, lyrics, maxim, communicative function.

Постановка проблеми. Антична трагедія, твори епічного і ліричного жанрів, зразки епістолярної і ораторської творчості багаті на використання сентенцій. Сентенції не лише сприяють передачі світогляду античної епохи, в складі художнього твору кожна сентенція входить у певний контекст і разом з іншими засобами художньої виразності (епітети, тропи, повторення etc.) виступає частиною поетичної системи твору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема природи сентенції, її семантичних та стилістичних особливостей неодноразово привертала до себе увагу вчених-літературознавців [5; 7; 8; 9]. Вони розвивають відому думку Аристотеля про те, що сентенція – це судження про всезагальне, повідомляючий смисловий фон, вважаючи сентенцію достатньо віддаленою від контексту твору у своєму змістовому аспекті, вставкою, не пов'язаною з контекстом. Зауважимо, що деякі літературознавці вживають синонімічно терміни «сентенція» і «гнома». Наприклад, у главі «Образ и понятие», присвяченій жанровій природі гноми, О.М. Фрейденберг зазначає, що «гнома – продукт понятійної, узагальнюючої думки», вона створюється тоді, коли «одиничний, конкретний предмет набуває значення чогось всезагального» [8, с. 434] (переклад мій – С.В.). За спостереженнями дослідника гомерівського епосу Н.Л. Сахарного [6], сентенції чи гноми перебувають у прямому зв'язку з характером персонажа. Так, наприклад, сентенції, які проголошує Агамемнон, характеризують його, як людину нерішучу, тоді, коли в устах Ахілла або Гектора «гнома виступає емоційно-етичною вершиною їх сильних душевних переживань». Що стосується гном, вкладених Гомером в уста богів, то такої функції виявлення характеру мовця вони не мають, а містять в собі роздуми безсмертних над людською долею.

Аналізуючи випадки вживання сентенцій у гомеровському епосі, зарубіжний дослідник Е. Стікні [10] приходить до висновку, що сентенції вживаються практично завжди в якості засобу переконання, або ж обмежуються чистою дидактикою. Літературознавець при цьому відштовхується від судження Аристотеля про високий драматичний талант Гомера, який полягає у тому, що Гомер ставить своїх персонажів у ситуацію, характерну для драматичного виду мистецтва – у ситуацію вибору. Ця ситуація зумовлює мету мови персонажа – переконати слухача і вимагає від мовця певних навиків, що, на думку Е. Стікні, вплинуло на вживання в мові персонажів висловлювань з узагальнюючим значенням.

© Винар С.М., 2019

На дидактичному характері сентенції, її етичному спрямуванні акцентує увагу і О.М. Фрейденберг [8], зауважуючи, що вживання сентенції було властиво елегії, потім Софокл і особливо Есхіл застосовують її як медитацію етичного порядку у іншій жанровій формі – трагедії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Функції сентенцій все ж залишаються недостатньо вивченими, так як основна увага дослідників спрямована на зв'язок сентенцій з характером і соціальним статусом персонажа, сентенції здебільшого розглядаються як спосіб відображення характеру мовця, засіб переконання чи спосіб надання виразності мовлення. В нашому дослідженні при аналізі авторських сентенцій Еврипіда ми намагатимемося прослідкувати вплив на їх функції не стільки характеру героя, скільки жанрової природи твору, інтерпретувати сентенції в комунікативній площині.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення ролі і місця авторських сентенцій у складі поетичної мови Еврипіда, розгляд сентенцій як своєрідного коду художньої комунікації, необхідного при рецепції твору, а також аналіз їх художньо-стилістичних особливостей у всіх елементах сюжету грецької драми. Об'єктом дослідження є драматичний диптих про Іфігенію. Предметом вивчення є авторські сентенції у вимірі їхнього функціонування в тексті та стилістичних особливостей вживання.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що нова жанрова форма, якою була антична драма, виникла у результаті еволюції і синтезу попередніх форм, на що цілком слушно вказує М.Л. Гаспаров [2]. Вчений виділяє три основні компоненти у сюжеті грецької трагедії – епос, власне драму і лірику, формулюючи ті критерії, за якими кожну ділянку тексту можна віднести до одного із типів організації драматичного матеріалу – епічного, драматичного чи ліричного: «...Чітко розмежовувались, по-перше, підготовка і мотивація центральної дії, по-друге, здійснення центральної дії, по-третє, реакція на центральну дію; інакше кажучи, по-перше, осмислення ситуації і прийняття рішення, по-друге, дія і, по-третє, переживання. Для вираження переживання трагедія застосовувала найдревніший свій елемент – ліричний; зображення дії ... могло бути виражено тільки в описі і розповіді, епічно; і, накінець, в усвідомленні і прийнятті рішення втілювався драматичний елемент трагедії. Кожен із цих елементів міг виражатися діалогічно чи монологічно, а ліричний – ще й третім способом – за допомогою хору» [ibidem, с. 137] (переклад мій – С.В.).

Згідно цього поділу можна дослідити комунікативні аспекти сентенції, враховуючи той елемент сюжету трагедії (епічний, ліричний чи драматичний), у якому вона фігурує.

1. Епічний елемент. Крім власне епічних діалогів і монологів, коли вісник чи якась інша особа повідомляє про події, що відбулися поза сценою одночасно із діями, відображеними сценічно (монолог-розповідь вісника про жертвоприношення Іфігенії – «Іфігенія в Авліді» [3]: 1534-1605), сюди можна віднести також ті ситуації, коли розповідається про події, які мали місце ще до початку дії трагедії (діалог Агамемнона із слугою – «Іфігенія в Авліді»: 50-113). Іноді ці події включені у драматичний монолог, де вони фігурують у якості спогадів. Прикладом такого включення епічного елементу у драматичний монолог може бути монолог-спомин, монолог-сон Іфігенії у трагедії «Іфігенія в Тавріді» [4]: 1-66.

Змістовий аспект сентенцій епічного елементу достатньо типовий для античної драми: тут судження про те, яким повинен бути володар: *«...звичаїв мінять // Чесний муж до влади ставши, не повинен...»* («Іфігенія в Авліді»: 338-339), роздуми про найкращі риси людської натури: *«Риса благородного – // Найрозумнішим керуватись рішенням»* («Іфігенія в Авліді»: 496-497), *«...розсудливість – // Це найвірніша для людей супутниця»* («Іфігенія в Авліді»: 915-916), про неминучість долі, її змінність і непостійність: *«Ніхто не знає, де з бідою стрінеться»* («Іфігенія в Тавріді»: 467), *«...марно проти долі йти»* («Іфігенія в Тавріді»: 479), *«Долі не лише вмирущий люд – // Боги коряться»* («Іфігенія в Тавріді»: 1466-67).

Незважаючи на те, чи сентенцію 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 (центральним завданням сентенцій, як і більшості повідомлень, вважається орієнтація на контекст), необхідно враховувати й прояви інших функцій. При інтерпретації сентенцій 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.

2. Ліричний елемент у трагедіях Еврипіда (монодія чи ліричний монолог, ліричний діалог, хорові партії). У ліричному елементі трагедії герой постає у момент переживання, у момент певного емоційного стану – хвилювання, радості, печалі і т.д. Небагаточисельні сентенції ліричного діалогу пов'язані з тим емоційним станом, у якому перебуває герой у момент переживання. Порівнюючи вживання сентенції у епічному і ліричному елементах трагедій Еврипіда, можна зробити висновок про більшу відповідність сентенції першому із цих двох типів організації драматичного матеріалу.

3. Однак найбільш органічною і необхідною є функція сентенції у власне драматичному елементі, тобто у драматичних діалогах і драматичних монологах. Слід зауважити, що це найчи-

сельніша група сентенцій і що вживаються вони не абсолютно однаково, а мають певні відтінки у функціонуванні, певну мету, на що необхідно звернути увагу. Так, у драмах Еврипіда можна виділити наступні групи сентенцій за їх комунікативною спрямованістю на відображення / пояснення / аналіз:

а) ***прийнятого рішення***. Наприклад, Іфігенія, якій вже відома уготована їй доля, після пережитого потрясіння, роздумів і преосмислення ситуації, погоджується з необхідністю пожертвувати своїм життям заради батьківщини: *«Елладу порятую – щастя звідаю»* («Іфігенія в Авліді»: 1442). У цих словах, що перегукуються із пізнішою у часі відомою сентенцією Горація: *Dulce et decorum est pro patria mori (Солодко і почесно померти за батьківщину)* – непряме пояснення прийнятого героїнею рішення. Щодо дієслова-присудка, то він стоїть тут у формі 1 особи однини, що відображає власну точку зору, заклик до дії.

в) ***позиції героя***. У цьому випадку маємо на увазі ситуацію, коли мова йде не про рішення героя у відповідності до його позиції, а тільки про його позицію. Через ідеоматичну або риторичну форму сентенції проступає певна комунікативна інтенція – визначити своє ставлення до ситуації. Так загальна фраза Пілада: *«Одважний раз од разу йде // На небезпеки; боягуз лиш пхинькає»* («Іфігенія в Тавріді»: 114-115) свідчить про його рішучість і мужність. Інша думка цього героя: *«Хіба то щастя – смертю друга куплене?»* («Іфігенія в Тавріді»: 640) доводить, наскільки високо Орест цінує дружбу Пілада, відмовляючись від власного порятунку ціною життя друга.

с) ***відмови***. Орест відмовляється прислухатися до поради Іфігенії і виконати наказ, і в якості аргумента виступає загальне положення, сформульоване у сентенції: *«Найганебніше – // Коли, зусиль доклавши, сам хтось випірне, // А друга втопить»* («Іфігенія в Тавріді»: 596-598).

d) ***звинувачення***. Таким сентенціям притаманний виразний агоністичний аспект. Сентенція такого типу може мати прямо інвективний характер, відображаючи осудження протилежної позиції, як, наприклад, у словах Менелая, коли той звинувачує Агамемнона у честолюбстві: *«... звичаїв мінять // Чесний муж до влади ставши, не повинен...»* («Іфігенія в Авліді»: 338-339), *«згасне й слава, якби владу втратив ти»* («Іфігенія в Авліді»: 350).

е) ***виправдання***. Іфігенія, благаючи батька про пощаду, говорить у свій захист: *«Безум смерті прагнути: // Життя погане – краще смерті славної»* («Іфігенія в Авліді»: 1248-49). Фоант, скоряючись волі Афіни, виправдовує себе словами: *«Чи личило б людині проти бога йти?»* («Іфігенія в Тавріді»: 1459).

f) ***поради.*** У ситуаціях, коли герой намагається вплинути на позицію іншого з допомогою поради, в якості одного із засобів переконання часто фігурує сентенція. Так, слуга, прагнучи розрадити Агамемнона, провідника ахейського війська, пригніченого тягарем обв'язку, висловлює таку сентенцію: *«...слава – окраса життя всього»* («Іфігенія в Авліді»: 21).

Підсилення авторської позиції в сентенціях досягається не лише тематикою чи особливостями світосприйняття, що передаються образами, мотивами, а й рядом граматичних форм. Оскільки це авторська поезія, поради виходять від конкретного мовця конкретному чи умовному адресату (читачу) і відображають його особисту точку зору. Форма імператива властива сентенціям, що спонукають до дії. У сентенціях Еврипіда наказовий спосіб не зустрічається, проте деякі висловлювання завдяки вставним словам і часткам доречніше перекласти імперативом, оскільки в них присутній відтінок поради чи наказу. Агамемнон радить Менелаю, коли той жаліється на відсутність друзів: *«Не треба їх втрачати – от і матимеш»* («Іфігенія в Авліді»: 399). 3 особа однини вживається у розповідних сентенціях: *"Благородний муж повинен бути врівноваженим»* («Іфігенія в Авліді»: 373); *"Жодних труднощів для того, хто ще юний, не повинно бути»* («Іфігенія в Тавріді»: 121).

Час в прислів'ях теперішній, хоча саме минулий час в найбільшій мірі пов'язаний з конкретною дійсністю, а майбутній містить відтінок обов'язковості, проскрипції. Статус імені має невизначений характер, йому притаманна семантика неозначених займенників «будь-який», «всякий»: *"Смерть-бо – верх нещасть усіх»* («Іфігенія в Авліді»: 1411).

Більшість сентенцій мають узагальнюючий характер. Конкретизація притаманна лише тим сентенціям, де присутній адресат. Всі сентенції знаходяться в кінці віршів, як підсумок вищевисловлених думок. 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» [1, с. 14].

Висновки і пропозиції. Ми бачимо, що на комунікативну роль сентенції впливає не її місце у структурі художньої цілісності твору – діалог чи монолог, а саме тип діалога чи монолога. Сентенція виконує різні комунікативні функції у діалогах епічних і ліричних, і в той же час одну і ту ж функцію у монологах і діалогах драматичних. Це можна пояснити тим, що на рівні композиції елементом жанрової структури виступає не сам по собі монолог чи діалог, а саме тип його – епічний, ліричний чи драматичний. Тому, хоча введення сентенції полягає в об'єктивізації, можна відмітити неоднозначність цього прийому у трагедії. У кожному із різних елементів спостерігається різновекторна об'єктивуюча спрямованість сентенції. В епічному елементі предметом, на який спрямований об'єктивуючий вектор сентенції, виступає розповідь – і завдяки її введенню здійснюється об'єктивізація слова. У ліричному елементі таким предметом виступає переживання – і завдяки сентенції відбувається об'єтивізація переживання. Герой епічного і ліричного монолога чи діалога не намагається когось переконати, він лише коментує факти (епічний елемент) чи емоційний стан (ліричний). Оскільки саме у драматичних ситуаціях здійснюється розвиток дії, то метою героя тут є відстояти свою позицію чи заперечити чужу, переконати у своїй правоті антагоніста у діалозі-агоні, або хор (і себе) у монолозі, що завершується прийняттям рішення тощо. Виступаюча у таких ситуаціях сентенція

виконує функцію, вже відмінну від вживання у епічних і ліричних елементах. У драматичному елементі з допомогою сентенції здійснюється об'єктивізація дії. Такими є основні закономірності вживання сентенції, її «три ролі» у партії героя трагедії [7, с. 106].

У драмі і на сцені спостерігається двоадресність і трьохсуб'єктність мовленнєвої комунікації: актори-персонажі спілкуються як між собою, так і з глядачами. Тому текст драми співвідноситься з комунікацією, учасниками якої є три суб'єкти: це, по-перше, мовець; по-друге, його сценічні партнери (слухачі, які самі говорять); по-третє, глядачі, які під час спектаклю мовчать (Я. Мукаржовський). Тому у комунікації, характерній для драми і сцени контакт між акторами-персонажами (сценічними партнерами) є переважно взаємним, двостороннім, а спілкування героїв драми і виконуючих ролі акторів із глядачами – лише одностороннім (публіка, звичайно, впливає на акторську гру, але вона не може змінити смислову суть трагедії). Драматург опирається на такі форми мови, які дозволяють актору-персонажу звертатися одночасно до партнерів по сцені і до глядачів. Сентенції, поряд із численними діалогами і монологами, сприяють встановленню комунікативного зв'язку сцени із глядачем (чи драматичного твору із читачем).

Список літератури:

1. Винар С.М. Сентенція в комунікативній структурі драматичного твору (на прикладі драми Гете «Іфігенія в Тавріді»). *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 11–14.
2. Гаспаров М.Л. Сюжетосложение греческой трагедии. *Новое в современной классической филологии* : сб. науч. трудов / отв. ред. С.С. Аверинцев. М., 1979. С. 126–166.
3. Евріпід. Іфігенія в Авліді. *Евріпід. Трагедії* / пер. з давньогр. А. Содомори та Б. Тена. К., 1993. С. 285–338.
4. Евріпід. Іфігенія в Тавріді. *Евріпід. Трагедії /* пер. з давньогр. А.Содомори та Б. Тена. К., 1993. С. 339–388.
5. Зелинский Ф.Ф. История античной культуры. СПб., 1995. 380 с.
6. Сахарный Н.Л. Илиада [Текст] : Разыскания в области смысла и стиля гомеровской поэмы. А.,1957. 380 с.
7. Теперик Т.Ф. Сентенция в различных элементах жанровой структуры трагедий Софокла. *Взаимосвязь и взаимовлияние жанров в развитии античной литературы* : сб. науч. трудов / отв. ред. : С.С. Аверинцев, М.Л. Гаспаров. М., 1989. С. 96–112.
8. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности : исследования по фольклору и мифологии Востока. 2-е изд., испр. и доп. М., 1998. 800 с.
9. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра : монографія. М., 1997. 448 с.
10. Stickney E. Les sentences dans la poésie grecque d'Homère à Euripide. Paris, 1903. 258 p.

References:

1. Vynar S.M. (2018). Sententsiia v komunikatuvnii strukturi dramatuchnoho tvoru (na prukladi dramy Gete «Ifiheniia v Tavridi») [Maxim in communicative structure of drama (on the basis of Goethe's *Iphigenia in Tauris*)]. *Naukovyi zhurnal "Molodyi vchenyi»*, vol. 3.1 (55.1), pp. 11–14.
2. Gasparov M.L. (1979). Syuzhetoslozhenie grecheskoy tragedii [Plot construction of ancient Greek tragedy]. *Novoe v sovremennoy klassicheskoy filologii*. M. : Nauka, pp. 126–166.
3. Evripid (1993). Ifiheniia v Avlidi [Iphigenia in Aulis]. *Evripid. Trahedii*. Kyiv : Osnovy, pp. 285–338.
4. Evripid (1993). Ifiheniia v Tavridi [Iphigenia in Tauris]. *Evripid. Trahedii*. Kyiv : Osnovy, pp. 339–388.
5. Zelinskij F.F. (1995). Istoriya antichnoy kultury [History of ancient culture]. SPb. : Mars, 380 p.
6. Sakharnyj N.L. (1957). Iliada [Iliad] : Razyskaniya v oblasti smysla i stilya homerovskoy poemy. A. : Arkhangelskiy ped. institut, 380 p.
7. Teperyk T.F. (1989). Sentenciya v razlichnukh elementakh zhanrovoy struktury tragedii Sofokla [Maxim in various elements of the genre structure of Sophocles' tragedies].*Vzaimosvyaz i vzaimovliyanie zhanrov v razvitii antichnoy literatury*. M. : Nauka, pp. 96–112.
8. Freydenberg O.M. (1998). Mif i literatura drevnosti [Myth and literature of antiquity]: issledovaniya po folkloru i mifologii Vostoka. M. : Vostochnaya literatura RAN, 800 p.
9. Freydenberg O.M. (1997). Poetika syuzheta i zhanra [Poetics of plot and genre] : monografiya. M. : Labirynt, 448 p.
10. Stickney E. Les sentences dans la poésie grecque d'Homère à Euripide. Paris, 1903. 258 p.

УДК 37(091)(477)(092)

Вишнівський Р.Й., Дучимінська Г.Ю.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ ІВАНА ФРАНКА

Анотація. У статті на основі вивчення й аналізу наукових праць, публіцистичних статей та художніх творів Івана Франка висвітлено його провідні дидактичні ідеї: *гуманізація* – забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей, сприяння розвитку творчих можливостей учня, його інтелектуальної свободи; *народність* – вивчення власної історії, рідної мови і літератури, культури, традицій та звичаїв українського народу; *демократизація* – свобода людини і гарантія її людських прав; *індивідуалізація* – виховання гармонійно розвиненої особистості з творчим критичним мисленням, сильним характером, широкими психічними та фізичними можливостями; ідея виховного і розвивального навчання, послідовність і систематичність знань, науковість, доступність, проблемність та мотивація навчання, емоційність, зв'язок навчання з життям.

Ключові слова: Іван Франко, школа, учитель, освіта, виховання, провідні дидактичні ідеї.

Vyshnivskyi Roman, Duchyminska Halyna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

IVAN FRANKO'S DIDACTIC IDEAS

Summary. On the basis of the study and analysis of Ivan Franko's scientific works, journalistic articles and literary works his leading didactic ideas are considered in the article: *humanization* – ensuring priority of universal human values, promoting the development of students' abilities, their intellectual freedom; *national character of education* – the study of the history, native language and literature, culture, traditions and customs of the Ukrainian people; *democratization* – the freedom of man and guarantee of his human rights; *individualization* – education of a harmoniously developed personality with creative critical thinking, strong character, wide mental and physical capabilities. It is emphasized that Ivan Franko's didactic ideas are conformable to the tasks of Ukraine's modern system of education. Ivan Franko considered education as one of the most important factors for economic and social progress. He believed that the whole system of education should be based on the equal rights and conditions for every person to fully fulfil their own abilities, talent and aimed at forming a creative and industrious personality with appropriate skills and capacities. The effectiveness of the process of teaching, according to Ivan Franko, depends on the teacher's deep understanding of its principles, appropriate combination of theory with practice. And only if education is equally accessible, scientific and systematic, and the teacher encourages students to get involved in active, independent creative activities, high results can be achieved. The cornerstone of Ivan Franko's pedagogical views were the ideas of developmental education, the consistency and systematic character of knowledge, scientific character, accessibility, problematic nature and motivation of learning, emotionality, the connection of studies with life.

Keywords: Ivan Franko, school, teacher, education, leading didactic ideas.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції й глобалізації в соціальній, економічній та культурній сферах, перспективи розвитку Української держави, перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури громадян набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни, вимагають глибокого оновлення системи освіти. Її змістом є виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, оберігає й примножує цінності національної культури, дотримується громадянських прав і свобод; формування громадян, здатних до самостійного мислення, суспільного вибору та соціально значущої діяльності, спроможних критично осмислювати інформацію, давати їй оцінку з позицій загальнолюдських, національних, моральних цінностей, не губитися у новій пізнавальній і життєвій ситуації, самостійно поглиблювати знання та творчо застосовувати їх у сфері своєї діяльності. Розв'язання цих завдань неможливе без опертя на глибинні національно-виховні традиції народу, звернення до історії української педагогіки, ґрунтовного вивчення й переосмислення творчих надбань громадсько-просвітницьких діячів минулого.

Розвитку української національної школи, системи освіти й виховання в Галичині наприкінці XIX – на початку XX ст. значною мірою сприяла титанічна праця Івана Франка. З огляду на це особливо важливою є літературно-педагогічна спадщина вченого, висвітлення його ідей, поглядів, переконань стосовно розбудови національної школи, освіти й 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. Уся його творча спадщина залишила помітний вплив на формування національної свідомості українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть спадщина І. Франка, що вражає обсягом та різноаспектністю, була предметом вивчення дослідників у галузі літератури, філософії, історії, педагогіки. Педагогічну франкіану суттєво збагатили наукові праці, хрестоматійні матеріали, що знайшли відображення у підручниках з історії педагогіки для студентів ВНЗ [1; 7; 8; 10; 12]. Чимало наукових розвідок, статей сучасних авторів присвячено висвітленню й аналізу педагогічних поглядів Івана Франка у вимірі об'єктивності та політичної незаанга-

© Вишнівський Р.Й., Дучимінська Г.Ю., 2019

жованості. Так, соціально-педагогічні погляди І. Франка аналізує Т. Логвиненко [9]; на змісті та методах навчання і виховання в педагогічних поглядах І. Франка акцентує О. Вишневський [3]; роль учителя у творах І. Франка висвітлено у публікації Д. Скільського [13]; думки І. Франка про реформування школи в контексті сучасних завдань розвитку освіти характеризує Н. Захлюпана [5]; виховання національної свідомості у творчо-сті І. Франка розглядає Л. Асауленко [2]; моральний аспект виховання школярів на основі казок І. Франка та семантики народних фразеологізмів висвітлює Г. Доброльожа [4]; погляди Івана Франка на моральне виховання розглядає Н. Заячківська [6]; питання шкільного франкознавства досліджує З. Шевченко [17]; про вчителів І. Франка йдеться у розвідці В. Микитюка [11]; освітні ідеї І. Франка розглядає Р. Шиян [18]. Однак мусимо констатувати, що на сьогодні практично немає досліджень, які б ґрунтовно, цілісно і всебічно висвітлювали педагогічні ідеї Івана Франка у контексті реформування сучасної системи освіти й виховання в Україні.

Мета статті. Мета пропонованої статті – на основі вивчення й аналізу наукових праць, публіцистичних статей та художніх творів Івана Франка розкрити його провідні дидактичні ідеї в розрізі сучасних потреб українського суспільства й української системи освіти й виховання.

Виклад основного матеріалу. Літературно-педагогічна спадщина І. Франка охоплює понад сто наукових, публіцистичних та художніх творів. Їх аналіз та узагальнення дають змогу виокремити провідні дидактичні ідеї вченого. Однією з найважливіших І. Франко вважав ідею свідомості й активності в навчанні. Розуміючи, що успішне формування навичок й умінь, розвиток особистісних якостей зазвичай залежить від свідомого ставлення учнів до навчання, учений вимагав, щоб учителі під час занять використовували цікаві факти з історії науки, життя вчених і громадських діячів, спонукали учнів до самоаналізу, самооцінки своїх дій, допомагали їм розвивати внутрішні стимули активності – потребу в знаннях, інтерес до них, відчуття відповідальності, обов'язку [16, с. 66–67].

Критикуючи систему освіти в тогочасних школах за надмірний догматизм і формалізм у навчанні [16, с. 195], педагог неодноразово наголошував, що його справжню суть складають глибоко і самостійно осмислені знання, здобуті шляхом власної інтенсивної розумової діяльності, а не шляхом зубріння і механічних вправ. З іншого боку, навчальний процес ефективний лише за умови активності учнів.

Знання є частиною певної системи. Їх не можна засвоювати хаотично, безладно. Тому І. Франко підкреслював, що навчання обов'язково повинно бути *послідовним та систематичним*. Він виходить з того, що людина тільки тоді володіє справжнім, дієвим і науковим знанням, коли в її мозку відображається чітка картина зовнішнього світу, що складає систему взаємозв'язаних понять [16, с. 60–61]. Опанування учнями систематизованим знанням повинно відбуватися в певній логічній послідовності, а універсальним засобом, головним способом формування системи наукових знань є певним чином організоване навчання. Так, у статті "Кілька слів о тім, як упорядкувати і провадити наші людові видавництва" письменник чітко вказує, як треба розподіляти навчальний матеріал, з чого починати навчання і в якій послідовності будувати його, як встановити зв'язок між новим і вже вивченим матеріалом. "А між тим, – переконує педагог, – хто тільки що-небудь знає з педагогії, той поперед усього знає, що головною основою розумного виховання є певний розумний лад і зв'язок в науках, котрі подається ученикові; безладне і незв'язне подавання йому раз уривка з тої, то знов з другої науки томить пам'ять, нівечить охоту та й затемнює характер самої науки" [16, с. 60].

І. Франко усвідомлював, що наука в житті людини повинна відігравати дедалі важливішу роль, а тому освіта має бути спрямована на освоєння знань про об'єктивну дійсність. У цьому контексті ідея *науковості* в навчанні є значущою. Однак "саме пізнання, – зазначає вчений, – не може бути її (*науки – Р.В.*) метою, бо коли б так було, то вся наука нікому не принесла б найменшої користі, нікому не була б потрібна, була б ... п'ятим колесом у возі людського поступу" [16, с. 44]. Учні під час навчання мають отримувати правдиві, достовірні, науково обґрунтовані знання. "Треба говорити народові всю правду, не щадити ніяких пересудів, чи вони боязно криються під сільською стріхою, чи з парадою проповідуються з амвон та трибуналів" [16, с. 61].

У своїх статтях І. Франко вимагав, щоб обсяг матеріалу, що вивчається, відповідав не тільки віковим особливостям учнів, але й рівню їхнього інтелектуального та морально-психічного розвитку. "Що в університеті добре і пожадане, те в гімназії може бути зовсім нездале і убиваюче", – зазначає автор [16, с. 99]. Однак учений не зводив *доступність навчання* до спрощення змісту навчального матеріалу, до легкості навчання. Так, в оповіданні "Борис Граб" учитель Міхонський допомагає розкрити незрозуміле через зрозуміле, спрямовує зусилля свого учня на самостійний аналіз, а не постійно полегшує його роботу з метою отримання, осмислення та засвоєння знань.

При вивченні будь-якого предмету, наголошував І. Франко, завжди необхідно йти від простого до складного, від одиничного факту, події чи явища до загального, використовуючи взяті з життя приклади, а процес навчання повинен здійснюватися простою, зрозумілою для учнів мовою [16, с. 65].

Вивчення й аналіз творів І. Франка дає підстави стверджувати, що особливого значення він надавав *проблемності та мотивації* навчання, що є актуальним сьогодні. Адже за допомогою цього принципу в учнів формуються і розвиваються такі якості, як ініціативність, творчість, самостійність, критичність тощо. Так, у процесі навчання учень Борис розв'язує конкретну дидактичну проблему, використовуючи для цього свої знання, уміння, навички.

Реалізація проблемності навчання неможлива без урахування мотиваційної сфери учнів. Виходячи із цього, мета педагога – спонукати учнів до активної життєдіяльності, стимулювати в них зацікавлене, добросовісне й відповідальне ставлення до праці, навчання, знань, формувати систему фундаментальних потреб – пізнання

невідомого, досягнення успіхів, інтелектуальне спілкування. Однак, даючи характеристику Дрогобицькій гімназії, І. Франко зазначає, що у ній залишились тільки ті вчителі, які "мали найменше практики, найменше знання, що, значить, найменше могли вщепити в учеників любов до науки, зацікавити їх, привчити думати і дати які-небудь грунтові початки" [16, с. 30].

У художніх творах і наукових статтях І. Франко доводив, що міцності знань значно сприяє їх *зв'язок з відчуттями, емоціями, переживаннями* учнів. Якщо вивчення навчального матеріалу викликає в дитини відчуття радості або засмучення, переживання успіху, добра, любові, то знання надовго зберігаються в пам'яті, бо власні відчуття, емоції, переживання важко забути. Знання також повинні бути включені до системи поглядів і переконань учня, тоді вони стають його внутрішнім надбанням, "здобутком його власної мислі, а не вивченим напам'ять і нестравним баластом незрозумілих термінів" [16, с. 64].

У своїх працях учений стверджував, що *школа була відірвана від життя*, "шкільна справа" йшла "якось набакир" [16, с. 194], не відповідала суспільним вимогам та потребам. І. Франко виходив з принципу, що *школа потрібна для життя, а не навпаки*. "Школа, – наголошує автор, – хоть і як важна та свята річ, все-таки є для людей, а не люди для школи" [16, с. 191]. Систему освіти в тогочасній школі він уважав найгіршою у світі, спрямованою на те, аби в головах учнів убивати всяку живу здорову думку, відвертати від життя і чесної праці, деморалізувати їх "рабським поклонництвом", нищити всяку іскру критики і власної ініціативи. Педагог був незадоволений ані змістом освіти, ані методами навчання і виховання, які застосовували вчителі, ні старими за своєю суттю підручниками та програмами [16, с. 35].

До *ідеї зв'язку освіти з життям* І. Франко неодноразово повертається і в художніх творах. Зокрема, у повісті "Перехресні стежки" вустами адвоката Євгенія Рафаловича він зазначає: "Що таке освіта? Чи вмілість читати і писати – се освіта? … Ні, книжкова освіта ще не дає життєвої освіти. Неписьменний торговець може бути в життєвих справах освіченішим чоловіком від доктора філософії. Життєва освіта, ось в чім річ! Щоб чоловік привикав жити з людьми, порозуміватися з ними, солідаризуватися. Почуття солідарності між людьми – се мета … школи [14, т. 7, с. 256–257].

Навчання в школі І. Франко нерозривно пов'язував з *вихованням та розвитком учнів*. І найважливіше завдання педагога – навчити школярів мислити, виховувати в них високі моральні якості, прагнення до самостійного опанування знаннями. Письменник наголошував, що школа повинна забезпечити постійний усебічний розвиток здібностей кожного учня, діти в школі "мусять одержати належне і всестороннє образовання, мусять виробити всі свої тілесні і духовні сили" [16, с. 58]. Так, звертаючись до учнів, учитель Міхонський підкреслював, що головне – "володіти своїм мізком", розвивати пам'ять і системне критичне мислення, бо це знадобиться їм у житті, у самостійній праці після закінчення гімназії [16, с. 159].

Іван Франко надавав пріоритетного значення проблемам виховання дітей і молоді в дусі *гуманізму*. Адже саме гуманістичні цінності та відповідні їм норми визначають повсякденну поведінку, регулюють взаємини людей, забезпечують життєздатність суспільства, процеси ж дегуманізації негативно впливають на моральний та емоційний стан його представників, їхнє фізичне та психічне здоров'я. Так, у передмові до брошури Х.Г. Зальцмана "Книжка приказок про те, як не належиться поводитися з дітьми" педагог підкреслював, що "... справа, щоб наша молодіж виходила здоровіша, розумніша, чесніша, се справа цілої нашої будуччини" [16, с. 209].

Метою гуманістичного виховання для І. Франка є ідеал усебічно й гармонійно розвиненої особистості, її щастя і свобода. Він був глибоко переконаний, що "само багатство, сама наука, сама штука не може дати чоловікові повного щастя. Наскільки чоловік може бути щасливим у житті, він може се тільки в співжитті з іншими людьми, в родині, громаді, нації. Скріплення, утончення того почуття любові до інших людей, до родини, до громади, до свого народу – оте є основна підвалина всякого поступу: без неї все інше буде лише мертве тіло без живої душі в ньому" [15, т. 45, с. 345]. А тому закликав боротися "з кожним поодиноким лихом, з кождою поодинокою кривдою" [15, т. 45, с. 345].

І. Франко як справжній гуманіст наріжним каменем суспільного поступу вважав милосердя і любов до інших людей. Письменник неодноразово підкреслював необхідність прищеплювати молодому поколінню високі етичні якості, виховувати його в дусі любові до людини, поваги до старших, дружби й товариства, правдивості й чесності. "Кожна людина, – зазначає мислитель, – ... мусить виробити собі певне коло понять про людське життя, про поводження з людьми; це є розуміння вірності, справедливості, правди, дружби і добра" [15, т. 45, с. 39].

І. Франко закликав проявляти гуманність до особистості учня у процесі виховання. Педагогу необхідно з розумінням ставитися до будь-яких вчинків учнів, виходячи з того, що поведінка вихованця та ставлення до навчання значною мірою зумовлені попередньо набутим життєвим досвідом, його характером. В особі вчителя мислитель убачав передовсім старшого товариша, щирого друга і порадника. Письменник наголошував, що педагог повинен піклуватися про зміцнення доброзичливих стосунків з учнями, проявляти до них щиру повагу, педагогічний такт, створюючи умови для їх сприятливого самопочуття, психологічного комфорту й зміцнення особистої гідності. Так, стосунки вчителя Міхонського і учня Бориса з оповідання "Борис Граб" пройняті взаємною повагою, довірою, доброзичливістю, мають гуманний характер, що викликає в нього позитивну реакцію і стимулює його діяльність.

Вивчення й аналіз праць І. Франка дають підстави стверджувати, що він особливого значення у вихованні молоді надавав принципу *народності*, який повинен пронизувати увесь зміст системи освіти. Його педагог нерозривно пов'язував з вивченням власної історії, рідної мови і літератури, традицій та звичаїв народу. Адже це допомагає молодому поколінню глибоко проникнути в духовний світ свого народу, зрозуміти витоки культури, історії, способу життя.

Надзвичайно важливого виховного значення І. Франко надавав усній народній творчості. Адже

у створених народом казках, приказках і прислів'ях розкриваються особливості національного характеру, обличчя народу, яскраво виявляються його думи і сподівання, морально-етичні ідеали. Тому педагог радить використовувати "народну" літературу в процесі навчання, зазначаючи, що українці, на відміну від німців і поляків, "мають так багатої, високогуманної, живої і справді національної, а для студіюму гімназіального ... зовсім придатної усної, народної словесності, пісень і оповідань історичних, малюючих 1190-літню минувшість нашого народу, його безчисленні невзгодини, погляди і змагання" [16, с. 119].

Важливу роль у вихованні в учнів патріотизму, любові до власного народу І. Франко відводить вивченню краєзнавства. Він виходить з того, що "чужі справи цікаво знати, свої – потрібно" [15, т. 46. Кн. 2, с. 116]. "Адже ж це перший ступінь, перша прикмета раціональної освіти – знати своє найближче оточення, знати минуле і сучасне свого народу і відчувати себе живим і свідомим членом живого, свідомого і об'єднаного організму", – підкреслює автор [15, т. 46. Кн. 2, с. 116].

Визначальним завданням досліджень у царині краєзнавства І. Франко вважає служіння "одній з найчистіших ідей – правди і вселюдської любові ... для здобуття вищого ступеня освіти й добробуту, а разом з ними і якнайбільше доступного людині – щастя на землі" [15, т. 46. Кн. 2, с. 126].

Одне з чільних місць у творчості І. Франка посідає ідея *демократизації освіти*, під якою мислитель розумів свободу людини та гарантію її людських прав. Він виходить з того, що кожна людина народжується вільною і рівною у своїх правах. Письменник мріяв про суспільство вільних особистостей, де немає необхідності насильства, диктатури, обмеження свобод і прав людини, де "над народом не буде управи згори, а сам народ здолу (т.є. від громад) управляє сам собою, працює сам на себе, сам образується і сам обороняється" [15, т. 45, с. 139]. Він вимагав, "щоб кожна людина, чоловік чи жінка, були свобідними і мали б зовсім рівні права у всім до всього", "щоб кожному вольно було вчитися і навчати, чого і як його воля" [16, с. 58–59].

І. Франко був переконаний, що думку дитини завжди слід враховувати, а не ігнорувати, слід поводитися з нею як з дорослою людиною, сприймати не як слабку, беззахисну, несамостійну істоту, а навпаки – як істоту самостійну, повноцінну, здатну на відповідальні рішення і вчинки. "Розуміється само собою, що, виховуючи дітей від малу в поняттях розумних, поступових і научних, не треба їм затикати очей і на поняття і докази противників тих ідей, але розвивати якнайвсесторонніше їх мислення", – наголошує автор [16, с. 38].

Важливе значення І. Франко відводив ідеї *індивідуалізації* у вихованні. Роль учителя у формуванні особистості дитини, розкритті її самобутності, здібностей і потенційних можливостей є надзвичайно важливою. Його І. Франко вважає творцем повсякденної життєдіяльності дітей, незамінним помічником індивідуального розвитку кожного учня. До важливих якостей учителя мислитель відносить уміння допомогти кожному учневі знайти справу до душі, дати йому можливість проявити й розвинути свої здібності, уміння, навички, виявити позитивні риси характеру, вчинків і на цій основі зміцнювати його віру у власні сили та можливості, розвивати творчу діяльність, активність та ініціативу. Проте у школі "замість принципу виховання, а отже, плекання, керування і нормування", домінував "принцип гноблення, принцип непедагогічний і нелюдський" [16, с. 170].

У процесі виховання вчителю необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості учня, позаяк з віком пов'язаний характер діяльності дитини, особливості її мислення, коло її запитів, інтересів. Особливо це стосується підліткового віку, адже саме багатьом підліткам властиві самостійність, товариськість, прагнення до лідерства, до самоствердження, потреба в самовираженні. "Кожний передовий учитель середньої школи, – зазначає І. Франко, – кожний благорозумний батько, який слідкує за власними синами, знає, що юнаки, які відзначаються живою уявою, самостійним мисленням, у 15-20-річному віці проходять звичайний процес скептицизму" [16, с. 174]. У підлітковому віці учні активні та ініціативні, розуміють пряму, відкриту постановку завдань у конкретних видах діяльності. Саме в цей час у них розвиваються високі етичні ідеали, почуття відповідальності. "В цей період юнак, який самостійно мислить, нишпорить у приватних і публічних бібліотеках, поглинає твори популярних філософів, і дуже часто приходить навіть до цілковитого заперечення того, у що вірив перед тим. ... Це хвилини перелому, в які його душа перебуває часом в розладі, зрозумілому для учителя-психолога" [16, с. 174]. Проте ця активність, прагнення учня до самостійності повинні бути добре орга-нізовані педагогом. І. Франко вказує, що багато "чесних і передових" учителів допомагали учням виплутатися із такої ситуації. "Таку молодь вони інколи самі втягують в приватні розмови, заохочують до визнань і сповідей і вдалими аргументами скеровують напрям їх мислення на правильний шлях" [16, с. 174].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищесказане, робимо висновок, що Іван Франко розглядав освіту як один з найважливіших чинників економічного та соціального поступу. Він уважав, що вся її система має бути заснована на основі рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту і спрямована на формування творчої працелюбної особистості з відповідними навичками й уміннями.

Ефективність навчання, на переконання І. Франка, залежить від глибокого розуміння вчителем його принципів, правильного поєднаня теорії з практикою. І лише за умови, що навчання є однаково доступним, науковим і систематичним, що вчитель спонукає учнів до активної, самостійної творчої діяльності, можна досягти високих результатів. Наріжним каменем його педагогічних поглядів стали ідеї проблемності та мотивації навчання, емоційності, зв'язку навчання з життям, гуманізації і демократизації системи освіти та виховання, народності, індивідуалізації, виховного і розвивального навчання.

Перспективними напрямами подальшого дослідження є погляди Івана Франка на виховання дітей у сім'ї, питання дошкільного виховання, релігійні погляди письменника, його внесок у розвиток методики викладання літератури, підручникознавство.

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.М. 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. Вишневський О. До питання змісту і методів навчання у педагогічних поглядах І. Франка / Омелян Вишневський // Вишневський О. Педагогічні етюди. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2007. – С. 142–148.
4. Доброльожа Г. Моральний аспект виховання школярів на основі казок Івана Франка та семантики народних фразеологізмів / Галина Доброльожа // Гуманітарні науки: науково-практичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 56–60.
5. Захлюпана Н. Іван Франко про реформування школи і сучасність / Ніна Захлюпана // Педагогічна думка. – 2006. – № 4. – С. 24–27.
6. Заячківська Н. Погляди Івана Франка на моральне виховання (за збіркою "Мій Ізмарагд") / Надія Заячківська // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: матеріали Міжнародного наукового конґресу, 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.
7. Іван Якович Франко : Педагогічні погляди Івана Франка // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / Під заг. ред. А.М. Бойко. – К. : Професіонал, 2004. – С. 287–321.
8. Левківський М.В. Історія педагогіки : Підручник / М.В. Левківський. – К. : ЦНЛ, 2003. – 360 с.
9. Логвиненко Т. Соціально-педагогічні проблеми у науковій спадщині І. Франка / Тетяна Логвиненко // Людинознавчі студії. Зб. наук. праць ДДПУ. Серія : педагогіка. – Дрогобич : Вимір, 2006. – Вип. 13. – С. 4–13.
10. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки : Навч. посіб. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
11. Микитюк В. Іван Франко і його вчителі / Володимир Микитюк // Дивослово. – 2007. – № 8. – С. 17–22.
12. Мосіяшенко В.А. Іван Якович Франко (1856-1916) / В.А. Мосіяшенко // 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. – С. 137–141.
13. Скільський Д. "Учителем школа стоїть" : Особа вчителя у творчості Івана Франка / Д. Скільський // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 59–62.
14. Франко І.Я. Зібрання творів : У 20-ти т. – К. : Держлітвидав, 1955-1956.
15. Франко І.Я. Зібрання творів : У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1976-1984.
16. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / За ред. О. Дзеверіна. – К. : Рад. школа, 1960. – 299 с.
17. Шевченко З. Про сучасний підхід до шкільного аналізу творів Івана Франка / Зоя Шевченко // Дивослово. – 2000. – № 10. – С. 43–47.
18. Шиян Р. Франко як аналітик освітньої політики / Роман Шиян // Педагогічна думка. – 2007. – № 1. – С. 3–5.

References:

1. Artemova L.V. (2006). Istoriya pedahohiky Ukrayiny: pidruchnyk dlya stud. vyshch. ped. navch. zakladiv [The history of pedagogy of Ukraine: a textbook for students of higher educational institutions]. – Kyiv : Lybid, 424 p.
2. Asaulenko L.M. (2008). Vykhovannya natsionalnoyi svidomosti na osnovi tvorchosti T.H. Shevchenka ta I.Y. Franka [Education of national consciousness on the basis of the works by Taras Shevchenko and Ivan Franko] // Problemy osvity : Naukovo-metodychnyy zbirnyk, vol. 56, pp. 82–87.
3. Vyshnevskyi O. (2007). Do pytannya zmistu i metodiv navchannya u pedahohichnykh pohlyadakh I. Franka [The content and methods of teaching in Ivan Franko's pedagogical views] // Vyshnevskyi O. Pedahohichni etyudy. – Drohobych : DDPU im. I. Franka, pp. 142–148.
4. Dobrolozha H. (2007). Moralniy aspekt vykhovannya shkolyariv na osnovi kazok Ivana Franka ta semantyky narodnykh frazeolohizmiv [The moral aspect of education of schoolchildren on the basis of Ivan Franko's tales and the semantics of national phraseologisms] // Humanitarni nauky: naukovo-praktychnyy zhurnal, vol. 2, pp. 56–60.
5. Zakhlyupana N. (2006). Ivan Franko pro reformuvannya shkoly i suchasnist [Ivan Franko's views on school reformation and the present time] // Pedahohichna dumka, vol. 4, pp. 24–27.
6. Zayachkivska N. (2010). Pohlyady Ivana Franka na moralne vykhovannya (za zbirkoyu "Miy Izmarahd") [Ivan Franko's views on moral education (based on the collection "My Izmardag")] // Ivan Franko: dukh, nauka, dumka, volya: materialy Mizhnarodnoho naukovoho kongresu, prysvyachenoho 150-richchyu vid dnya narodzhennya Ivana Franka (Lviv, 27 veresnya – 1 zhovtnya 2006 roku). – Lviv : Vydavn. tsentr Lviv. natsional'noho universytetu imeni Ivana Franka, vol. 2, pp. 967–977.
7. Ivan Yakovych Franko: Pedahohichni pohlyady Ivana Franka [Ivan Franko's pedagogical views] // Personaliyi v istoriyi natsionalnoyi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrayinskykh pedahohy / Pid zah. red. A.M. Boyko. – K.: Profesional, 2004. pp. 287–321.
8. Levkivskyi M.V. (2003). Istoriya pedahohiky : Pidruchnyk [History of Pedagogy: Textbook]. – K. : TSNL, 360 p.
9. Lohvynenko T. (2006). Sotsialno-pedahohichni problemy u naukoviy spadshchyni I. Franka [Social and pedagogical problems in I. Franko's scientific heritage] // Lyudynoznavchi studiyi. Zb. nauk. prats DDPU. Seriya : pedahohika. – Drohobych : Vymir, vol. 13, pp. 4–13.
10. Lyubar O.O., Stelmakhovych M.H., Fedorenko D.T. (2006). Istoriya ukrayinskoyi shkoly i pedahohiky : Navch. posib. [History of Ukrainian School and Pedagogy: Education manual]. – K. : Znannya, 447 p.
11. Mykytyuk V. (2007). Ivan Franko i yoho vchyteli [Ivan Franko and his teachers] // Dyvoslovo, vol. 8, pp. 17–22.
12. Mosiyashenko V.A. (2005). Ivan Yakovych Franko (1856-1916) // Istoriya pedahohiky Ukrayiny v osobakh : Navchalnyi posibnyk dlya vyshch. ped. navch. zakladiv [Ivan Franko (1856-1916) // History of pedagogy of Ukraine in persons: A manual for higher educational institutions]. – Sumy : Universytetska knyha, p. 137–141.
13. Skilskyi D. (2000). "Uchytelem shkola stoyit": Osoba vchytelya u tvorchosti Ivana Franka ["School Stands owing to the Teacher": The teacher's personality in Ivan Franko's works] // Ridna shkola, vol. 10, p. 59–62.
14. Franko I.Y. Zibrannya tvoriv: U 20-ty tomakh [Collected works in 20 volumes]. – K. : Derzhlitvydav, 1955-1956.
15. Franko I.Y. Zibrannya tvoriv: U 50-ty tomakh [Collected works in 50 volumes]. – K. : Nauk. dumka, 1976-1984.
16. Franko I.Y. (1960). Pedahohichni statti i vyslovlyuvannya / Za red. O. Dzeverina [Pedagogical articles and statements]. – K. : Rad. shkola, 299 p.
17. Shevchenko Z. (2000). Pro suchasnyi pidkhid do shkilnoho analizu tvoriv Ivana Franka [The modern approach to school analysis of Ivan Franko's works] // Dyvoslovo, vol. 10, pp. 43–47.
18. Shyyan R. (2007). Franko yak analityk osvitnoyi polityky [Ivan Franko as an Analyst of Education Policy] // Pedahohichna dumka, vol. 1, pp. 3–5.

УДК 811.111'373.7

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

ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО КАЛЬКУВАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Анотація. В статті йдеться про особливості калькування як способу відтворення іншомовних словосполучень в англійській мові. Аналізуються мовні фактори, що впливають на функціонування англійських фразеологічних одиниць іншомовного походження. Розглядається поняття «фразеологічної кальки» та дається характеристика фразеологічного калькування як одного з шляхів збагачення лексико-фразеологічної системи англійської мови. Досліджено питання міжмовних запозичень фразеологічних одиниць, особливу увагу приділено аналізу найпродуктивніших способів їх перекладу. Визначено основні чинники, які сприяють продуктивності цих способів. Виявлено, що фразеологічне калькування, тобто відтворення іншомовної одиниці засобами рідної мови дослівно, немає тих недоліків та обмежень, що мають розглянуті нами способи перекладу. Доведено, що продуктивність фразеологічного калькування як методу відтворення іншомовного словосполучення є найвищою, порівнюючи з усіма іншими способами перекладу фразеологічних одиниць.

Ключові слова: словосполучення, калькування, фразеологічна одиниця, фразеологічна каль-ка, лексична калька, запозичення.

Hamerska Iryna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FEATURES OF FRAZEOLOGICAL CALQUE IN THE ENGLISH LANGUAGE

Summary. The article deals with the main features of loan translation as a way of reproducing foreign-language phrases in English. The language factors influencing the functioning of English phraseological units of foreign origin are analyzed. The concept of "phraseological calque" is considered and the characteristic of phraseological translation is given as one of the ways of enriching the lexical-phraseological system of the English language. Borrowing as a linguistic phenomenon has traditionally been considered in linguistics as the transition of a linguistic unit from one language system to another. When it comes to lexical borrowing, lexical units transit into a new language system and are somehow assimilated there. In cases when the borrowed unit is reproduced by means of the recipient language, it is considered that such borrowing took place due to the method of loan translation. Today, there are many diverse scientific, journalistic articles concentrated around the discussion of the features of borrowings in English, their classification and analysis of methods for the translation of these borrowings. However, a relatively small number of scientific works is devoted to the problem of loan translation of phraseological units in English. Studying the peculiarities of interlingual borrowings of phraseological units, we pay special attention to the problem of their translation. There are various types of phraseological units translation: equivalent, descriptive, antonymic or combined translation, and loan translation. The method of loan translation is widely used when the translator wants to highlight the figurative basis of phraseological unit. Phraseological loan translation (or calque), the reproduction of a foreign language unit by means of the native language verbatim, there are no drawbacks and limitations if to compare with other methods of translation. Since the foreign language phrase can be reproduced quite effectively by the componential lexical means of the recipient language, this method of translation has no structural constraints. Thus, the productivity of phraseological loan translation as a method of reproducing the foreign language phrase is the highest, comparing with all other methods of the translation of phraseological units.

Keywords: word combination, calque, phraseological unit, phraseological loan translation, lexical calque, loanwords.

Постановка проблеми. Немає такої мовної системи, яка б у процесі свого функціонування не взаємодіяла з іншими мовними системами. Цей контакт мов відбувається постійно і саме лексика балансує на межі різних мов. Як наслідок, отримуємо запозичення, які, потрапляючи в певну мову, зазнають менших чи більших змін. Найбільш простим видом взаємодії мов є лексичні запозичення. Цей процес полягає в тому, що одна мова переймає з іншої готові матеріальні одиниці – слова, морфеми (з тими чи іншими змінами, зумовленими специфікою мови, що запозичує) та їх семантику (повністю або частково відповідно до умов запозичення) [10, с. 20]. Відбувається копіювання іншомовного слова. Однак поряд з прямими запозиченнями широко поширені запозичення приховані, або перекладні, так звані кальки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глибокому вивченню фразеологізмів, особливостей запозиченої лексики та способу калькування в англійські мові присвятили свої праці класики англійської філології: І.В. Арнольд, А.В. Кунін, Н.М. Шанський, О.Д. Добровольський, Р. Гіббс та інші. Вивчивши їхні праці, можемо стверджувати, що думки вчених у дослідженні кальок розходяться. Одні вчені вважають кальки різновидом запозичень, другі – протиставляють кальки запозиченням, інші – ототожнюють їх з буквальним перекладом. Усі ці напрями беруть витоки з роботи Ш. Баллі. Аналізуючи спільні риси запозичення і калькування, Ш. Баллі зауважував: «Було б помилкою чітко розмежовувати запозичення і кальки, вони викликані до життя однією і тією ж причиною і відіграють однакову роль у положенні словника» [3, с. 124]. Виходячи з цього зауваження, ряд дослідників ототожнює запозичення і кальки, називаючи їх своєрідним видом запозичення. Протилежну думку наводить Л.П. Єфремов. Він заявляє, що «кальки слід

© Гамерська І.І., 2019

якомога рішучіше протиставити лексичним запозиченням» [5, с. 86]. Як бачимо, питанню лексичної кальки приділяла увагу значна кількість вчених-мовознавців, проте певні аспекти фразеологічного калькування таки залишаються мало вивченими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні існує безліч різнопланових наукових, публіцистичних статей [10; 11; 14], що репрезентують різні точки зору з даної проблематики. Переважна більшість робіт сконцентрована навколо обговорення особливостей запозичень в англійській мові, їх класифікації та аналізу методів перекладу цих запозичень. Проте порівняно незначна кількість наукових розробок присвячена висвітленню питання особливостей калькування як способу відтворення іншомовних словосполучень в англійській мові. Недостатньо вивченим залишається саме фразеологічне калькування, що неабияк збагачує лексико-фразеологічну систему англійської мови.

Мета статті. Метою статті є здійснити цілісний аналіз особливостей фразеологічного калькування в англійські мові, дослідити, під впливом яких чинників запозичення здійснюється саме способом фразеологічного калькування.

Виклад основного матеріалу. Запозичення як мовне явище традиційно розглядається в лінгвістиці як переніс мовної одиниці з однієї мовної системи у іншу. Коли мова йде про лексичне запозичення, лексичні одиниці переходять в нову мовну систему і так чи інакше асимілюються. У випадках, коли запозичена одиниця відтворюється засобами мови-реципієнта, вважається, що таке запозичення відбулося завдяки методу калькування. Згідно з найпершими визначеннями поняття "фразеологічна калька", за Шарлем Баллі, калькою є слово чи словосполучення, створені механічно, шляхом буквального перекладу за зразком словосполучень, запозичених в іноземній мові [3, с. 67]. І.В. Арнольд дає схоже визначення поняття «кальки»: кальки – це слова і словосполучення, створені зі вже існуючого в англійській мові матеріалу, але згідно моделей, запозичених з іншої мови, шляхом буквального по морфемного перекладу [2, с. 24]. За визначенням А.А. Реформатського, кальки – це запозичені слова та сло-восполучення, коли іншомовний приклад перекладається частинами засобами рідної мови [12, с. 137]. Всі ці визначення, звісно, стосуються лексичної кальки, проте термін «фразеологічнна калька» теж пояснюється схожим чином. Фразеологічна калька – це утворення нового фразеологізму шляхом буквального перекладу відповідної іноземної мовної одиниці [9, с. 210]. Н.М. Шанський дає таке визначення поняття фразеологічної кальки: фразеологічна калька – це стале сполучення слів, що виникло внаслідок дослівного перекладу іншомовного фразеологізму [14, с. 76].

Джерела походження фразеологізмів у сучасній англійській мові дуже різноманітні. Всі фразеологізми можна умовно поділити на дві групи: власне англійські та запозичені. Запозичення, у свою чергу, поділяються на міжмовні та внутрішньомовні. Таким чином можна виділити три групи фразеологічних одиниць:

1) власне англійські ФО;

2) міжмовні запозичення, тобто ФО, запозичені з іноземних мов шляхом того чи іншого виду перекладу;

3) внутрішньомовні запозичення, тобто ФО, запозичені з американського чи інших варіантів англійської мови [14, с. 77].

Вивчаючи, власне, міжмовні запозичення фразеологічних одиниць, особливу увагу привертає питання їх перекладу. Існують різні види перекладу фразеологізмів: еквівалентний, описовий, антонімічний чи комбінований переклад, а також калькування. Метод калькування використовується тоді, коли перекладач хоче виділити образну основу фразеологізму. Розглянемо найважливіші з них більш детально, щоб виявити основні чинники, які сприяють їх продуктивності.

Еквівалентний спосіб перекладу забезпечує найбільш адекватний переклад іншомовного виразу, і такий спосіб можна було б вважати ідеальним. Проте не завжди можна знайти ідентичний фразеологізм, абсолютно тотожний іншомовному виразу за значенням, функціонально-стилістичними та емотивно-експресивними характеристиками. Можна навіть стверджувати, що абсолютна тотожність неможлива в принципі, оскільки іншомовний фразеологізм є продуктом тривалого розвитку в системі іншої мови. Таким чином, ми говоримо лише про відносну відповідність фразеологізмів у обох мовах. Фразеологія тієї чи іншої мови є тим розділом науки про мову, де найяскравіше виражений національний компонент. Саме тому переклад текстів, у яких є фразеологічні одиниці є особливо складним. Труднощі перекладу пов'язані з семантикою одиниць фразеологічного рівня, їх експресивно-емоційним насиченням і яскравою національною специфікою. Підбираючи еквівалентні фразеологізми іншої мови, слід зважати не лише на форму та загальне значення, але й на експресивну насиченість та стилістичне маркування, потрібно шукати засоби передачі національно-культурних реалій, які власне і позначає фразеологізм. А такі засоби не часто присутні у мові перекладу. Прикладом вищесказаного може бути французький фразеологізм *fromage blanc*, у якому компонент *fromage* має характерну національно-культурну конотацію. Цей вислів відображає типово французькі реалії: керуючий залізничної станції. Зрозуміло, що еквівалента в англійській філології немає, тому продуктивність цього способу перекладу фразеологізмів має вагомі обмеження [11, с. 102].

Описовий спосіб перекладу фразеологізму є загалом прийнятним для передачі значення, проте не дуже адекватний з точки зору стилістики. Таким способом не завжди можна вдало передати образні одиниці і майже неможливо передати прислів'я, приказки та крилаті вирази. Це можна побачити на прикладі багатьох фразеологізмів латинського походження: *in cauda venenum* (в хвості отрута – коли говоримо про щось неприємне в кінці розмови). В англійські мові відобразити значення, образ та стилістичне забарвлення даних одиниць неможливо одним словом.

Якщо говорити про фактичну відсутність перекладу фразеологізму як такого і використання іншомовної одиниці у її початковій формі без жод-

них змін, то, звісно ж, ми збережемо іншомовний культурно-коннотативний компонент значення. В англійських художніх текстах такі іншомовні запозичення часто виконують функцію мовної характеристики персонажа або ж функціонують у певних термінологічних підсистемах. До прикладу, сталий вислів з французької є юридичним терміном: *"And this, of course, remains to you, since the marriage is a* ***faint accompli****"* [11, с. 103]. Цей спосіб теж не можна назвати ідеальним, оскільки при його надто частому використанні виникає питання про адекватність перекладу та сумнівності такого тексту.

Фразеологічне калькування, тобто відтворення іншомовної одиниці засобами рідної мови дослівно, немає тих недоліків та обмежень, що мають вищевказані способи перекладу. Оскільки іншомовне словосполучення досить ефективно може бути відтворене покомпонентно лексичними засобами мови-реципієнта, то такий спосіб перекладу не має структурних обмежень. Таким чином, продуктивність фразеологічного калькування як методу відтворення іншомовного словосполучення є найвищою, порівнюючи з усіма іншими способами перекладу фразеологічних одиниць. Приходимо до такого висновку, беручи до уваги аналіз ідіоматичних словників англійської мови, згідно з яким майже 5% фразеологічних одиниць англійської мови складають фразеологічні кальки з іншомовних словосполучень [10, с. 20]. Аналіз художніх текстів англійською мовою наглядно демонструє активне використання фразеологічних кальок. Деякі з них настільки міцно вплелися у систему англійської мови, що іншомовний компонент їх культурно-конотативного значення практично повністю стерся, і такі мовні одиниці не сприймаються носіями мови як запозичені. Засвоєні мовою-реципієнтом, фразеологічні кальки стають чудовим мовним засобом перекладу іноземних текстів. Наведемо кілька прикладів: ***beau sexe*** (французька) – ***fair sex*** (англійська); ***faint une scene – made a scene*** (англійська) [11, с. 103].

Висновки і пропозиції. Отже, при поверхневому погляді на фразеологічні кальки англійської мови очевидно, що більшість з них носять яскраво виражений літературний характер. Використання таких одиниць характерно, перш за все, письмовій мові. Глибше дослідження етимології даних фразеологічних кальок показує, що їх етимон є частиною писемної традиції у різних мовах. Значна кількість фразеологізмів, запозичена із французької мови. В англійську мову вони ввійшли шляхом калькування вихідних виразів [4, с. 98]. Що стосується запозичень фразеологізмів із німецької мови, то їх кількість є досить обмеженою. Як приклад можна навести прислів'я, яке вперше зустрічається у Томаса Карлейла: *Speech is silvern, silence is golden* [10, с. 23]. Велика кількість англійських фразеологічних одиниць пов'язана з античною історією та культурою. Чимало з них має інтернаціональний характер і зустрічається в багатьох мовах. Наприклад, до античної міфології належить фразеологізм "*The golden age*". Ряд виразів походить з байок Езопа та інших давньогрецьких байок або казок. Прикладом такого виразу слугує такий фразеологізм "*Kill goose that laid / lays golden eggs*".

Біблія є, вочевидь, найважливішим літературним джерелом фразеологічних одиниць. Кількість біблійних зворотів і виразів, що увійшли до англійської мови, така велика, що зібрати та перелічити їх було б дуже важко. Біблійні фразеологізми є фразеологічними кальками латинських словосполучень: *a house divided against itself – domus divisa contra se, to dig a pit for somebody – foveam fodere* [10, с. 24].

Відомо, що носіям англійської мови притаманне дуже широке викорис-тання фразеологізмів у повсякденному мовленні, і це становить певні труднощі при перекладі. Ми спробували проаналізувати різні способи перекладу фразеологічних одиниць і з'ясували, що такі мовні чинники як структурна та семантична складність сталих виразів, їх здатність зберігати національно-культурний компонент значення вивели метод калькування в першість серед найпродуктивніших способів запозичення фразеологізмів.

Список літератури:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Издательство Ленинградского университета. 1963. 208 с.
2. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике : Учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1991. 140 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика. М. : Издво Иностр. лит., 1961. 394 с.
4. Будагов Р. А. Сравнительно-семасиологические исследования. Романские языки. М. : МГУ, 1963. 303 с.
5. Ефремов Л.П. Основы теории лексического калькирования. Алма-Ата : КазГУ, 1974. 191 с.
6. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики. Видавництво Київського університету. 1966.136 с.
7. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов / В.П. Жуков. – М. : Просвещение, 1978. 160 с.
8. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К. : Видавничий центр "Академія", 2001. 368 с.
9. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высшая школа, 1996. 381 с.
10. Мороховський О.М. Деякі питання теорії запозичень. Мовознавство. 1984. № 1. С. 19–25.
11. Мухин С.В. Продуктивность фразеологического калькирования в английском языке. Культура народов Причерноморья. 2008. С. 101–104.
12. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М. : Аспект Пресс, 1996. 536 с.
13. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля – К, 2011. 844 с.
14. Смаглій В.М. Аналіз особливостей англійських фразеологізмів і їхнього перекладу. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : Філологія. Одеса : МГУ, 2015. № 17. С. 76–78.
15. Katamba F. English words: structure, history, usage. Routledge, Taylor and Francis Group. 2005. 298 p.
16. British National Corpus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://corpus.byu.edu/bnc

References:

1. Amosova N.N. (1963). Osnovy angliyskoy frazeologii [Basics of English phraseology]. Iz-datelstvo Leningradskogo universiteta, 208 p.
2. Arnold I.V. (1991). Osnovy nauchnyih issledovaniy v lingvistike [Fundamentals of scientific research in linguistics] : Ucheb. posobie. M. : Vyissh. shk., 140 p.
3. Balli Sh. (1961). Frantsuzskaya stilistika [French stylistics]. Izdvo Inostr. lit., 394 p.
4. Budagov R.A. (1963). Sravnitelno-semasiologicheskie issledovaniya. Romanskie yazyiki [Comparative-semasiological studies. Romance languages]. M. : MGU, 303 p.
5. Efremov L.P. (1974). Osnovy teorii leksicheskogo kalkirovaniya [Fundamentals of lexical loan translation theory]. Alma-Ata : KazGU, 191 p.
6. Zhluktenko Yu.O. (1966). Movni kontakty. Problemy interlinhvistyky [Language contacts. Problems of interlinguistics]. K. : Vydavnytstvo Kyivskoho universytetu, 136 p.
7. Zhukov V.P. (1978). Semantyka frazeolohycheskykh oborotov [Semantics of phraseological units]. M. : Prosveshchenye, 160 p.
8. Kocherhan M.P. (2001). Vstup do movoznavstva : Pidruchnyk dlia studentiv filolohichnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv [Introduction to linguistics: A textbook for students of philological specialties of higher educational institutions]. K. : Vydavnychyi tsentr "Akademiia", 368 p.
9. Kunin A.V. (1996). Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyika [Course of phraseology of contemporary English language]. M. : Vyisshaya shkola, 381 p.
10. Morokhovskyi O.M. (1984). Deiaki pytannia teorii zapozychen [Some questions of the theory of borrowing]. Movoznavstvo. № 1, pp. 19–25.
11. Muhin S.V. (2008). Produktivnost frazeologicheskogo kalkirovaniya v angliyskom yazyike [Productivity of phraseological loan translation in English]. Kultura narodov Prichernomorya, pp. 101–104.
12. Reformatskiy A.A. (1996). Vvedenie v yazyikovedenie [Introduction to linguistics]. M. : Aspekt Press, 536 p.
13. Selivanova O. (2011). Linhvistychna entsyklopediia [Linguistic Encyclopedia]. Poltava : Dovkillia–K, 844 p.
14. Smahlii V.M. (2015). Analiz osoblyvostei anhliiskykh frazeolohizmiv i yikhnoho perekladu [Analysis of peculiarities of English phraseological units and their translation]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser. : Filolohiia. Odesa : MHU, № 17, pp. 76–78.
15. Katamba F. (2005). English words: structure, history, usage. Routledge, Taylor and Francis Group, 298 p.
16. British National Corpus [Electronic resource]. – Access regime: http://corpus.byu.edu/bnc

УДК 373.2.015.31(410)

Гарник І.А.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ЕЛЕМЕНТАРНИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ НА ПРИКЛАДІ БРИТАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядаються питання формування елементарних навичок читання у дошкільників на прикладі британської педагогіки. Констатовано, що розвиток первинних читацьких умінь є однією із основ напрямку розвитку грамотності дитини-дошкільника при підготовці до школи. Проаналізовано низку вітчизняних та британських освітніх програм, які використовуються при формуванні навичок читання у дітей дошкільного віку. Висвітлено різноманітні форми роботи, які застосовуються у британських закладах дошкільної освіти. Охарактеризовано способи перевірки рівня засвоєних знань, якими послуговуються британські педагоги та фахівці у галузі дошкільної освіти. Запропоновано низку практичних рекомендацій щодо створення сприятливого середовища для формування читацьких умінь дитини-дошкільника в українських закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, навички читання, дошкільник, британська сис-тема освіти, розвиток грамотності.

Harnyk Iryna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF PRIMARY READING SKILLS IN EARLY YEARS BASED ON THE BRITISH SYSTEM OF EDUCATION

Summary. The article deals with the formation of primary reading skills in early years based on the British pedagogy. The purpose of the work is to study the development of reading skills of a child in early age in the British system of education. It is stated that the development of primary reading skills is one of the children's literacy development outcomes in early childhood before entering the compulsory school. A number of Ukrainian and British educational programs used in the formation of reading skills in early years are analyzed. The article reflects various forms of work used at British pre-school educational institutions: reading aloud, shared reading, guided reading, reading workshops, independent reading, home reading etc. The ways of checking the level of acquired knowledge used by British educationalists and specialists in the field of preschool education are characterized. The author emphasises the need of providing a special educational environment: the so-called «literacy

© Гарник І.А., 2019

tables» (special book corners), props, bulk-up books, alphabetic mats, tables, flashcards, story-maps, toys of book heroes etc. The article enlightens the results of the project named «Early Reading Experience Initiative» which was held by Islington Early Years Foundation Stage Team aimed at the assessment of children's early reading skills. A number of practical rec-ommendations are given to create the favourable environment for the formation of primary reading skills of an early-year-old child in the Ukrainian preschool institutions. The article proves that the best way of developing primary reading skills lies in cooperation of child carers, pre-school institu-tions and parents by conducting different forms of work, providing a special educational environ-ment and encouraging a child to the development of primary reading skills since early childhood.

Keywords: intellectual development, reading skills, preschooler, British system of education, liter-acy development.

Постановка проблеми. В основних положеннях нового проекту «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років» про державні освітні програми зазначається про те, щоб «забезпечити варіативність освітніх програм / підходів до піклування й освіти дітей, вибір яких залишити за освітнім закладом та батьками» [1]. Відсутність єдиних освітніх стандартів, а також загальних національних рекомендацій з питань піклування й освіти для дітей дошкільного віку зумовлює актуальність пошуку, дослідження, порівняння та запровадження зарубіжного досвіду освітніх систем, зокрема у європейському просторі. Одним із об'єктів для дослідження може слугувати система дошкільної освіти Великої Британії.

Наше дослідження має на меті вивчення інтелектуальної сфери розвитку дошкільника розглядаючи певні напрямки розвитку, що стосуються окресленої проблеми. Інтелектуальний розвиток дитини передбачає такі основні напрямки як: розвиток мислення, розвиток пізнавальної сфери, розвиток мови і мовлення, формування навичок читання, письма та первинних математичних уявлень. Вважаємо за доцільне детальніше розглянути аспект розвитку навичок читання як однієї з основ елементарних знань при підготовці до школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням інтелектуального розвитку дошкільника засобами формування умінь у читанні займалися такі вітчизняні та російські вчені, як І. Алексеєва, Х. Барна, А. Борзов, Н. Брагіна, Л. Виготський, Т. Доброхотова, Д. Ельконін, К. Журова, В. Ільяна, О. Іншакова, Н. Компанець, В. Комарова, Г. Сумченко, О. Корнєв, Ю. Рібцун, Л. Шелестова та ін. Серед британських учених, які досліджували розвиток читацьких умінь у дошкільників, слід назвати М. Адамса, Л. Бейкера, К. Бернета, Е. Данфі, Е. Кеннеді, О. Квірка, Дж. Марша, М. Мерфі, Д. Річа, Дж. Харкера та ін.

Мета статті – дослідження розвитку навичок читання у дітей дошкільного віку у британській системі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих аспектів розвитку особистості у системі дошкільної освіти виступає інтелектуальний розвиток дитини. Розвиток розумових здібностей дошкільника передбачає виховання певних первинних навичок мовлення, грамотності, математичних уявлень, розуміння світу тощо. Формування у дошкільників первинних навичок грамотності є надзвичайно важливим при підготовці дитини до школи. Не зважаючи на те, що основні вміння у читанні, письмі та усному мовленні дитина отримує у початковій школі, низка вітчизняних та зарубіжних учених уважають, що дитина краще їх засвоює, якщо приходить до початкової школи з уже набутими вміннями читання та письма. Однак існують і протилежні думки про те, що дитина втрачає інтерес до навчання, якщо повторює те, що уже знає [2; 3].

У освітніх програмах закладів дошкільної освіти Великої Британії чітко визначено основні вміння та навички, якими повинна володіти дитина дошкільного віку перед тим, як іти до школи. При порівнянні вітчизняних і зарубіжних дошкільних програм прослідковуються як спільні риси, так і певні відмінності у їхній структурі, змісті, визначених завданнях, напрямках розвитку та характеристиці вікових особливостей. Аналіз вітчизняних освітніх програм та методичних рекомендацій для доводить, що програма розвитку навичок читання відображена у таких розділах: мовленнєвий розвиток (Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина»), художньо-естетичний розвиток – підрозділ художня література (Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»), розвиток особистості – підрозділ світ літературного мистецтва (Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»). У системі британської освіти є велике розмаїття освітніх, навчально-виховних програм та методичних рекомендацій щодо розвитку дитини-дошкільника: «Програма удосконалення» (Curriculum for Excellence), «Програма від донатального періоду до трьох років» (Pre-birth to Three), «Програма від народження до трьох років» (The Birth to 3 Matters Framework (2003)), «Прогнозовані результати навчання дітей для здобуття обов'язкової освіти» («Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education»), «Навчальні цілі на ранньому етапі розвитку» (Early Learning Goals), «Методичні рекомендації до навчання дітей на підготовчому етапі» (the Curriculum Guidance for the Foundation Stage) тощо. Втім, аналіз літературних джерел доводить, що напрямки навчання й виховання у них спільні й збігаються із єдиною національною програмою (the National Curriculum), а програма розвитку читацьких умінь відображена у напрямку розвитку грамотності та мовленнєвих умінь. У Великій Британії цей напрямок, який є однією із основ інтелектуального розвитку та елементарних знань дитини-дошкільника при підготовці до школи, включає розвиток навичок читання і письма.

Деякі британські учені стверджують, що формування навичок читання у дитини дошкільного віку можливе після засвоєння нею мовленнєвих умінь (В. М'ютер, Ч. Гульме, М. Сноулінг, Дж. Стівенсон) [9].

Серед інших британських науковців побутує думка, що розвиток читацьких умінь повинен відбуватися лише після засвоєння навичок письма або одночасно із розвитком попередніх навичок письма (Р. Рідо, М. Хольт) [7; 10].

Британські педагоги стверджують, що незважаючи на те, що дитина стає вмілим читачем лише під час навчання у школі, а не на етапі дошкільного виховання, дитину слід привчати до захоплення читанням та літературою ще з раннього віку. На їхню думку, засвоєння первинних читацьких умінь дитиною-дошкільником сприяє розвитку її критичного мислення.

Британські науковці переконані, що починаючи із дошкільного віку, діти повинні ознайомлюватися з різними авторами, жанрами літератури та типами текстів (римівки, вірші, оповідання, документальна література тощо) і навчатися розпізнавати їх. Це служить важливим кроком на шляху до самостійного читання, знайомить дітей із різними стилями письма, новими словами, і привчає їх до книжної мови [6].

У британських закладах дошкільної освіти при формуванні первинних навичок читання у дошкільників використовуються різноманітні форми роботи: читання дітям книг уголос, колективне читання (*shared reading*), кероване читання (*guided reading*), аудіювання, домашнє читання тощо.

Читання дітям книг уголос (*reading aloud*) – це така форма роботи, під час якої вихователь спочатку читає текст, а потім проводить бесіду із дітьми на перевірку його розуміння, задає запитання. Цей метод є одним із дієвих у виявленні ентузіазму дітей та формуванні їхнього зацікавлення і захоплення літературою.

Колективне читання (*shared reading*) передбачає спільну діяльність великої групи дітей, які сидять близько один до одного, мають перед собою однакові завдання та виконують їх, повторюючи при потребі за вихователем. Цей засіб дає можливість педагогові-практику змоделювати плавне, виразне читання тексту перед усім класом. Під час таких занять діти вчаться правильно наслідувати інтонацію, формувати фрази і будувати речення. Колективне читання дає можливість навчити дітей-дошкільників культури читання, наприклад, напрямку шрифту, функції знаків пунктуації, значення фонем тощо. Під час проведення вихователем такого заняття, інші діти отримують певне завдання індивідуального чи групового характеру, спрямоване на розвиток грамотності [6; 11].

Кероване читання (*guided reading*) – це метод навчання читання поширений в Англії та Уельсі. До такого виду діяльності залучені вихователь та невелика група з двох – чотирьох, зрідка п'яти – шести дітей. Заняття відбувається під пильним керівництвом та контролем вихователя. Одне із типових завдань полягає у тому, що дитина після прочитання вихователем тексту чи оповідання повинна показати послідовність подій, наприклад, з'єднати малюнки із зображенням подій за порядком, вибрати героїв чи місце подій із запропонованих у роздатковому матеріалі. Такі завдання мають назву «сюжетні карти-історії» (з англ. «story map») [8].

Групи формуються за рівнем розвитку, навчальними здібностями і на основі засвоєних умінь та індивідуальних потреб дитини, а заняття проводяться з постійною зміною учасників групи так, щоб задіяти усіх дітей.

За твердженням британських науковців, такий метод має як позитивні, так і негативні аспекти. Однією із проблем, яка виникає під час занять, уважа-ється різний рівень розвитку, навчальних здібностей та підготовки дитини-дошкільника до такого виду діяльності. Не завжди вдається підібрати групу дітей із однаковими потребами – деякі діти однієї групи здатні виконувати більш складні завдання, інші ж можуть з ними не справлятися. Тому такий метод потребує від вихователя особливого планування та організації [4].

На думку британських учених, слід постійно підтримувати розвиток **комунікативних здібностей, усного мовлення й аудіювання**, оскільки добре володіння цими уміннями дає дошкільникові впевненість у засвоєнні навичок читання та письма. Якщо дитина регулярно знайомиться із добіркою основних текстів чи оповідань і навчається впевнено їх переказувати, то згодом вона зможе застосовувати ці вміння при читанні незнайомих текстів. Знання мови книги і розуміння послідовності подій у творі допомагає дітям пізнавати світ та розвивати критичне мислення – вважають британські педагоги-дошкільники [6, с. 6].

Одним із першочергових методів навчання читанню дітей дошкільного віку у британській системі освіти є **«фонічний метод»** (з англ. «phonics») – навчання дітей читанню за допомогою вивчення, як правильно вимовляти та сполучати літери, групи літер, які передають певний звук та склади [5]. Розвиток здатності дітей налаштовуватися на сприйняття звуків має ключове значення у навчанні читанню. Характерна особливість англійської мови полягає в тому, що на відміну від української, де слова читаються так само, як пишуться, особлива увага у британській системі освіти приділяється навчанню фонетиці, без якої навчання правильному читанню практично неможливе. В англійській мові є багато сполучень, в яких 4 літери передають 2 звуки, одні й ті ж сполучення мають від 2 до 6 варіантів читання залежно від позиції у слові, є довгі і короткі звуки і т.п. Тому у дитячих садках Великої Британії є спеціальні заняття із акустики звуків мовлення. Діти навчаються розрізняти звуки в словах, розуміти поняття рими, ритму та алітерації, що допомагає розвиткові читацьких умінь. З метою подолання труднощів при навчанні читанню діти з раннього віку знайомляться із широкою добіркою дитячих римівок, віршиків, примовок, пісень тощо.

У британських закладах дошкільної освіти стимулювання розвитку читацьких умінь відбувається забезпеченням спеціального **навчального середовища**. Його висока якість та відповідність умовам розвитку навичок читання передбачає наявність широкого спектру навчальних засобів, наприклад: килимків із алфавітом, таблиць із абеткою, карток із назвами предметів чи істот, флеш-карт із малюнками, бутафорій, об'ємних книг-панорам, іграшок, які зображають героїв книжок, чітко облаштованих куточків книги, «столиків грамотності», усе з підписаними ярликами великим друкованим текстом. Навчальне середовище, вважають британські педагоги, не повинно обмежуватися лише приміщенням дошкільного навчального закладу. Воно повинно продовжуватися за його межами надво-

рі з облаштованими знаками та розміткою для рольових ігор, дорожніми знаками, спеціальною зоною чи наметом для читання книги.

Британські науковці переконані, що для ефективного засвоєння читацьких умінь, навчання дітей читання лише під час перебування у дошкільному навчальному закладі під наглядом та керівництвом вихователя недостатньо. З цієї причини важливо сприяти розвиткові навичок читання й удома. Вихователі складають індивідуальні програми **домашнього читання** залежно від індивідуальних потреб дитини та рівня її розвитку; розробляють спеціальні інструкції, пам'ятки; проводять семінари і бесіди для батьків тощо.

Засвоєння основних умінь та навичок дитини-дошкільника у Великій Британії перевіряється за допомогою певних тестів, які проводяться з метою визначення рівня інтелектуального розвитку та підготовленості дитини до навчання у початковій школі. Результати одного із таких тестів на основі «Програми раннього розвитку» (Early Years Foundation Stage) показали зростання рейтингу кількості балів при тестуванні вмінь у зв'язному мовленні (в англ. «Зв'язування звуків і букв» (Linking Sounds and Letters)) та зниження рейтингу при тестуванні навичок читання та письма. З метою поліпшення результатів у формуванні навичок читання та письма, в Іслінгтоні (район Лондона) було організовано й проведено проект під назвою «Early Reading Experience Initiative» (Програма розвитку навичок читання на ранньому етапі), розроблений колективом з Формування основ особистості дитини-дошкільника на ранніх етапах її розвитку («Early Years Foundation Stage Team») та Іслінгтонською бібліотечною службою з питань освіти («Islington Education Library Service») за активної участі колективу з навчання та виховання у початковій школі («Primary Learning and Teaching team»). Проходив він під час літнього семестру у 2010 р. у дев'яти підготовчих класах початкових шкіл і закладів дошкільної освіти Іслінгтона [6].

Проект складався із проведення заходу щодо запуску програми в навчальній бібліотеці, двох днів консультаційної підтримки впродовж семестру і перевірки грамотності. Фахівці-практики, які брали участь у проекті, відвідували тренувальні групові заняття, які включали використання основних книг, створення високоякісних куточків книги, читання у співпраці з батьками та під керівництвом вихователя. Школам, які брали участь у проекті, було запропоновано провести практичні дослідження, зробити детальний аналіз проведення проекту та окреслити його вплив у письмовому вигляді. У червні 2010 р. були підбиті підсумки проведеної роботи, які показали, що результатом низки заходів щодо удосконалення засвоєння навичок читання кількість балів, набраних при перевірці читацьких умінь, зросла на 10%. Дослідження також довело, що проект мав значний позитивний вплив на формування у дітей дошкільного віку навичок читання. Результати проведення проекту було систематизовано та опубліковано (травень 2011) у документі під назвою «Розвиток читацьких умінь у дітей дошкільного віку на початковому етапі» («The Early Reading Experience in the Early Years Foundation Stage») [6]. У ньому викладено деякі ключові напрями ефективної практики та надано керівні вказівки щодо підвищення рівня засвоєння читацьких умінь і описано низку цільових досліджень у школах та закладах дошкільної освіти, які брали участь у проекті.

Висновки і пропозиції. Провівши детальний аналіз британських розвідок, робимо висновок, що формування елементарних навичок читання у дитини дошкільного віку активно застосовується у дошкільних закладах Великої Британії при підготовці до школи. Важливим аспектом досягнення позитивного результату є створення сприятливого середовища для засвоєння читацьких умінь. А саме:

• якісне облаштування спеціальних куточків книги та так званих «столиків грамотності» та забезпечення постійного доступу до них;

• використання додаткового реквізиту, бутафорій, об'ємних книг-панорам, іграшок героїв, сюжетних карт-історій тощо для посилення розвитку уяви дитини у ході занять із читання;

• ретельний відбір тематики книг із обов'язковою добіркою категорії документальної літератури;

• правильне планування групових занять спрямованих на навчання читання, які проводяться вихователем на регулярній основі;

• виховання у дітей культури читання (навчання розумінню того, що текст читається у напрямку зліва на право, що друковані слова передають значення, що книга має початок і кінець);

• навчання розумінню різних жанрів, наприклад, художньої літератури, документальної літератури, поезії тощо;

• залучення батьків до активної взаємодії у читанні з дітьми.

Вважаємо, що зазначені методичні рекомендації щодо розвитку первинних навичок читання у дітей дошкільного віку будуть корисними й в українських закладах дошкільної освіти.

Список літератури:

1. Концепція розвитку освіти України на 2015-2025 рр. (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://education-ua.org/
2. Макєєва Н.І. Оперативна пам'ять і вміння читати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ditsad.com.ua/konsultac561.html
3. Пропедевтична підготовка дошкільників до читацької діяльності / А.Я. Зрожевська, Т.Ф. Потоцька // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія : Лінгвістика і літературознавство : Міжвуз. зб. наук. ст. – 2009. – Вип. XXI. – С. 56–65.
4. Baker S. Book Bands for Guided Reading: A handbook to support Foundation and Key Stage 1 teachers / S. Baker, S. Bickler, S. Bodman. – London : Institute of Education, 2007.
5. Featherstone S. L is for Sheep – Getting Ready for Phonics. Featherstone Education Ltd. – 2006.
6. Guy F. Islington Early Years Foundation Stage Team. The Early Reading Experience in the Early Years Foundation Stage / Fran Guy. – Islington. – May 2011. – 12 p.
7. Holt Michael. Now I can... Count to 3. Red Book. – L. : Collins Educational / Belitha Press, 1984. – 32 p.
8. Jump up "Guided Reading". The Lancashire Grid for Learning. Retrieved. – 18 April, 2012.

9. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study / Valerie Muter, Charles Hulme, Margaret J. Snowling, Jim Stevenson // Developmental Psychology. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2004, Vol. 40, No. 5, 665–681.
10. Ridout R. Now I can... Spell. Red Book / Ronald Ridout. – L. : Collins Educational / Belitha Press, 1984. – 32 p.
11. Shared Reading With Beginner Readers. The National Strategies. – 2008.

References:

1. Kontseptsiia rozvytku osvity Ukrainy na 2015-2025 [Concept of the development of Ukrainian education for 2015-2025 (project)]. – Available on: http://education-ua.org/
2. Makeieva N.I. Operatyvna pamiat i vminnia chytaty [Working memory and reading skills]. – Available on: http://ditsad.com.ua/konsultac561.html
3. Propedevtychna pidhotovka doshkilnykiv do chytatskoii diialnosti [Propedeutic preparation of preschool children for reading activities] / A.Y. Zrozhevska, T.F. Pototska // Aktualni problemy slovianskoii filolohii. Seriia : Linhvistyka i literaturoznavstvo : Mizhvuz. zb. nauk. st. – 2009. – Vyp. XXI. – S. 56–65.
4. Baker S. Book Bands for Guided Reading: A handbook to support Foundation and Key Stage 1 teachers / S. Baker, S. Bickler, S. Bodman. – London : Institute of Education, 2007.
5. Featherstone S. L is for Sheep – Getting Ready for Phonics. Featherstone Education Ltd. – 2006.
6. Guy F. Islington Early Years Foundation Stage Team. The Early Reading Experience in the Early Years Foundation Stage / Fran Guy. – Islington. – May 2011. – 12 p.
7. Holt Michael. Now I can... Count to 3. Red Book. – L. : Collins Educational / Belitha Press, 1984. – 32 p.
8. Jump up "Guided Reading". The Lancashire Grid for Learning. Retrieved. – 18 April, 2012.
9. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study / Valerie Muter, Charles Hulme, Margaret J. Snowling, Jim Stevenson // Developmental Psychology. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2004, Vol. 40, No. 5, 665–681.
10. Ridout R. Now I can... Spell. Red Book / Ronald Ridout. – L. : Collins Educational / Belitha Press, 1984. – 32 p.
11. Shared Reading With Beginner Readers. The National Strategies. – 2008.

УДК 387.1:811.112.2:004

Гоцинець І.Л.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті розглянуто основні тенденції розвитку німецькомовної лексичної компетенції студентів-філологів, подано характеристику лексичній іншомовній компетенції, представлено основні рівні сформованості лексичної компетенції та окреслено принципи навчання лексики.

Ключові слова: когнітивний рівень, комунікативна компетенція, лексичні навички, лексична компетенція, лексичні одиниці, мотивація.

Hotsynets Iryna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

METHOD OF GERMAN LEXICY COMPETENCE FORMING OF STUDENTS

Summary. The article deals with the main tendencies of development of the German-speaking lexical competence of students of philology, describes the lexical competence of foreign languages, presents the basic levels of the formation of lexical competence and outlines the principles of vocabulary teaching. The basic aspect of any language is the words and grammatical rules, according to which the words are not only interrelated, but they acquire a specific meaning. Without the knowledge of the words and their proper use in the speech flow, it is absolutely impossible to communicate in a foreign language and achieve the effective development of lexical competence of students. Lexical competence is the ability to recognize and use words of the language as the native speakers do. Lexical competence includes understanding of different relationships among groups of words and understanding of the traditional meanings of words. The development of lexical competence takes place on two levels: motivational (motivation base of training); cognitive (cognitive processes: thinking, memory, imagination, attention as components of learning). In the article the cognitive level is described as the process of learning foreign language. It serves not only as the object of study, but as an instrument of thinking, a means of knowledge of foreign language world, and the development of speech mechanisms of activity. In order to effectively form the lexical competence of students of philology, we also need to take into account the main criteria, such as motivation-purposeful, cognitive, compensatory, practical-activity. Based on the above-mentioned criteria and indicators, four levels of formation of the lexical competence of future philologists are described: creative, productive, intermediate, elementary. A number of theoretical and practical provisions made it possible to outline the main levels and criteria for the formation of the lexical competence of students of philology as an important component of the foreign language communicative competence, which ensures the students' conscious learning of the vocabulary of the German language in educational communication situations.

Keywords: cognitive level, communicative competence, lexical skills, lexical competence, lexical units, motivation.

© Гоцинець І.Л., 2019

Постановка проблеми. Комунікативне спрямування вивчення іноземної мови залежить не лише від знання мови, але й розвитку мовної та мовленнєвої компетенцій. Саме вони відіграють важливу роль у вмінні коректно висловлюватись як в усному, так і у писемному мовлені. Базовим аспектом будь-якої мови є слова та граматичні правила, згідно яких слова не лише пов'язані між собою, але набувають конкретного значення. Без знання слів та їх відповідного вживання у мовному потоці абсолютно неможливим є спілкування іноземною мовою та досягнення ефективного розвитку лексичної компетенції студентів. У методиці є чітке розмежування двох понять «лексична компетенція» і «знання слів».

Лексична компетенція входить до складу лінгвістичної, яка в свою чергу передбачає знання засобів, за допомогою яких можна перетворити лексичні одиниці в осмислені висловлювання.

Лексична компетенція – це здатність розпізнавати і використовувати слова мови так, як це роблять носії мови. Лексична компетенція включає розуміння різних відносин серед груп слів і розуміння звичних (традиційних) значень слів.

Також лексична компетенція – це здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання; та включати це слово у мовленнєвий ланцюг.

Знання слів – словниковий запас, тобто набір слів, яким володіє людина у знайомій їй мові. Словниковий запас, як правило, росте та розвивається з віком, і слугує як практичний і фундаментальний інструмент для спілкування та здобування знань.

Мова йде не про те, що студенти повинні лише вивчати та за-пам'ятовувати лексичні одиниці іноземною мовою, але й про вміння їх правильно використовувати у комунікації.

Відмінність між поняттями дає точне розуміння, як потрібно працювати студенту на практичних заняттях та, яку ціль повинен ставити собі викладач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оволодіння лексичним аспектом іноземної мови постійно привертає до себе увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників (A. Bruton, J. Coady, B.H. Douglas, M. Lewis, Н.В. Баграмова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рогова, В.М. Ростовцева, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамов і інші). Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання формування саме лексичної компетенції студентів педагогічного освіти як окремого аспекту не був широко розглянуто в методичній літературі.

Як показує практика, освітній процес часто орієнтує учнів на вивчення слів і виразів, однак вміння використовувати вокабуляр в реальних життєвих ситуаціях розвинені на недостатньому рівні. При цьому лексична компетенція не зводиться лише до вмінь користуватися лексичним матеріалом, а має як лінгвістичну, так і мотиваційну, і рефлексивну спрямованості.

Мета статті. Мета пропонованої статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методики формування німецькомовної лексичної компетенції студентів педагогічних вищих шкіл.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до випускників педагогічних вищих навчальних закладів за спеціальністю 014. Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька, французька) з кожним роком зростають. Метою навчання стає е лише засвоєння знань, формування навичок та вмінь, але й формування полікультурної мовної особистості, яка здатна адекватно й успішно взаємодіяти з представниками різних соціокультурних общин.

На заняттях з іноземної мови основним методом формування мовної картини світу є мова, особливо, лексичні одиниці, які являють собою «форму об'єктивної свідомості носіїв мови» [6, с. 114]. Це обумовлено тим, що слова відображають фрагмент дійсності і їх суспільне розуміння. Таким чином формування мовної картини світу іншого народу тісно пов'язане з формуванням лексичної компетенції. Важливим є те, що студенти накопичують свій словниковий запас з кожним навчальним роком. Цей процес відбувається не лише на практичних заняттях з іноземної мови, але й при вивченні інших дисциплін професійного спрямування, які проводяться іноземною мовою. Починаючи з 2-го курсу об'єм лексичного матеріалу збільшується. Разом з тим зменшується кількість аудиторних годин, але збільшуються години на самостійну роботу студентів.

Система підготовки фахівців здатна успішно функціонувати лишу в активній, свідомій та цілеспрямованій діяльності студентів. Кінцевий результат процесу навчання залежить від того, наскільки студенти братимуть активну участь у ньому, зрозуміють його цілі та умови, зуміють організувати себе і свою навчальну діяльність. Важливими є тут також вміння викладачів розвивати, підтримувати й стимулювати такий вид навчальної діяльності.

Лексичну компетенцію визначають як мовну діяльність людини, спрямовану на сприйняття і породження мовних висловлювань; як складову комунікативної компетенції; а мовну особистість розглядають як демонстратора соціального стану людини і його індивідуальних особливостей. Найважливішими ознаками лексичної компетенції є усвідомлення парадигматичного значення мовних одиниць і одночасно оволодіння літературними нормами (вимовою, слововживанням, формоутворенням, побудовою речень). На думку Т.І. Шамова, лексична компетенція – це здатність майбутніх філологів визначати контекстуальне значення слова, порівнювати обсяг його значення в обох мовах, визначати структуру значення слова і виділяти специфічно національне в даній структурі [4].

Розвиток лексичної компетенції є складним і багатостороннім процесом, який необхідно розглядати як цілеспрямовану керовану систему. На основі мотиваційної бази навчання у системі формування лексичної компетенції студентів педагогічних вищих шкіл розрізняють наступні компоненти: цільовий, компонент змісту навчання, процесуальний, результативний. Розглянемо коротко кожен з них. Цільовий компонент системи включає в себе цілі і завдання, які у процесі навчання реалізуються згідно визначених принципів, що дає можливість досягнути очікуваного результату. Метою даної системи є інтеграція процесу розвитку лексичної компетенції

і формування мотиваційної бази навчання. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: 1. Стимулювати мотиви навчання. 2. Активізувати і максимально задіяти когнітивні процеси студентів. 3. Забезпечити створення мобільного словникового запасу. 4. Відпрацювати адекватне використання словникового запасу у мовленні згідно з цілями і умовами комунікації. 5. Розвивати навички та вміння самос-тійної роботи над лексикою. У процесі формування лексичної компетенції досягаються також загальноосвітня, виховна і розвиваюча цілі. Загальноосвітня ціль полягає у збагаченні вже відомих понять з рідної мови. Засвоюючи іншомовні лексичні одиниці, студенти пізнають оточуючу дійсність за допомогою своєрідних лексико-семантичних відношень, які притаманні німецькій мові. Завдяки цьому у процесі засвоєння лексичних одиниць німецької мови, студент починає краще розуміти способи оформлення та вираження думки як німецькою, так і рідною мовами. Це відбувається при вивченні безеквівалентної лексики і лексики із соціокультурним компонентом. Дана лексика сприяє, у більшій мірі, порівнянню, аналізу, усвідомленню і розумінню мовного оформлення досвіду взаємодії людей з оточуючим світом та між собою у німецькій та українській мовах. Виховна ціль у процесі розвитку лексичної компетенції формує світогляд студента, повагу до культури і історії народу, мова якого вивчається, оволодіння шанобливих норм поведінки, розвиток розумових здібностей.

Лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній та динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [1, с. 309].

Розвиток лексичної компетенції відбувається на двох рівнях:

– мотиваційному (мотиваційна база навчання);

– когнітивному (когнітивні процеси: мислення, пам'ять, уява, увага як компоненти навчання).

Особливий інтерес представляє когнітивний рівень, так як в процесі на-вчання іноземна мова виступає не стільки об'єктом вивчення, скільки інструментом мислення, засобом пізнання іншомовної картини світу, розвитку мовленнєвих механізмів діяльності. Це обумовлено тісним взаємозв'язком мови і мислення. За допомогою мови реалізується узагальнююча діяльність мислення, його здатність виявляти внутрішні властивості предметів, пізнавати навколишню дійсність. Мова об'єктивує думки, робить їх доступними для інших людей, тому мова є невід'ємною складовою пізнавальної діяльності людини [3].

Ми ж зупинимось на одному із компонентів у складі даної компетенції, який, на нашу думку, є найбільш вагомим у процесі формування лексичної компетенції студентів, одного з яких пропонує Е.В. Ятаєва. Мова йтиме про когнітивний компонент, про який ми неодноразово згадували вище.

Когнітивний компонент, основною складовою якого є предметні лексичні знання. Використовуючи класифікацію С. Моіранд (S. Moirand), Е.В. Ятаєва включає в структуру даних знань наступні складові: 1) лінгвістичний компонент (знання усної та письмової форми лексичних одиниць, їх структури, значення, морфолого-синтаксичної поведінки, контекстів звичайного вживання); 2) дискурсивний компонент (знання поєднання слів з іншими лексичними одиницями, які утворюють з ними логіко-семантичні зв'язки відповідно до правил дискурсу); 3) референтний компонент (знання співвідношення колишнього досвіду і предметів світу, що дозволяє передбачати на рівні мови послідовність лексичних одиниць, що відповідає стереотипній соціальній поведінці студентів); 4) соціокультурний компонент (знання стилістичної цінності слів, культурного навантаження, умов їх вживання в залежності від параметрів ситуації спілкування); 5) стратегічний компонент (знання про способи оперування словами з урахуванням асоціативних ланцюгів з метою уникнути труднощів спілкування, а також компенсувати незнання слів за допомогою контекстуальної здогадки або приблизного формулювання значення) [7]. Предметні лексичні знання можуть бути міцно засвоєні за умови придбання методичних знань, що представляють собою, за словами Е.В. Ятаєвої, «систему усвідомлених індивідуально-своєрідних уявлень студента про найбільш ефективні способи і прийоми здійснення діяльності у процесі самостійного засвоєння іншомовної лексики в усіх основних компонентах даної діяльності» [5].

Для того, щоб ефективно формувати лексичну компетенцію студентів-філологів, нам необхідно також враховувати основні критерії, такі як мотиваційно-цільовий (показники: сформованість мотивів, адекватних цілям і завданням навчання протягом життя; наявність потреб та цінностей, установок на особистісно-ціннісне значення в професійній діяльності майбутніх філологів), когнітивний (показники: знання і здатність застосовувати словниковий склад мови, що складається з лексичних і граматичних елементів; знання професійно-орієнтованих лексичних одиниць і здатність використовувати їх у різних ситуаціях професійного спілкування), компенсаторний (показники: вміння підібрати синонімічний ряд та еквівалент до лексичних одиниць), практично-діяльнісний (показники: вміння використовувати фразеологічні словники; вміння повного лексичного аналізу уривка тексту / слова).

На підставі виділених критеріїв і показників охарактеризовано чотири рівня сформованості лексичної компетенції майбутніх філологів: творчий, продуктивний, середній, початковий.

Творчий рівень характеризується сформованістю мотивів, наявністю потреби і інтересу до формування лексичної компетенції, знаннями і здатністю використовувати словниковий склад мови, що складається з лексичних та граматичних елементів; знанням професійно-орієнтованих лексичних одиниць і здатністю використовувати їх у різних ситуаціях професійного спілкування, умінням підібрати синонімічний ряд і еквівалент до лексичних одиниць; використовувати словники різних видів; здійснювати лексичний аналіз уривка тексту / слова.

Продуктивний рівень визначає позитивне ставлення студентів до проблеми формування лексичної компетенції, їх знання і здібності в застосуванні словникового складу мови, який складається з лексичних та граматичних елементів; знання професійно-орієнтованих лексичних одиниць

і здатність майбутніх філологів використовувати їх в різних ситуаціях професійного спілкування, вміння підібрати синонімічний ряд і еквівалент до лексичним одиницям, використовувати в роботі словники різних видів. Однак студенти, які відносяться до продуктивного рівня сформованості лексичної компетенції, зазнають труднощів при здійсненні лексичного аналізу уривка тексту / слова.

Студенти-філологи із *середнім рівнем* сформованості лексичної компетенції усвідомлюють необхідність в оволодінні даною компетенцією; здатні за-стосовувати словниковий склад мови, що складається з лексичних та граматичних елементів; знають професійно орієнтовані лексичні одиниці і можуть використовувати їх в різних ситуаціях професійного спілкування, вміють підібрати синонімічний ряд і еквівалент до лексичних одиниць, проте відчувають труднощі як при здійсненні лексичного аналізу уривка тексту / слова, так і при використанні словників різних типів.

Початковий рівень сформованості лексичної компетенції характеризується наявністю у студентів низького рівня розуміння чітких цілей і мотивів, адекватних цілям і завданням навчання протягом життя; відсутністю мотивації до оволодіння різними аспектами лексичної стратегії та використання персонального стилю при засвоєнні лексичного матеріалу. Майбутні фахівці не володіють достатніми знаннями і здібностями застосування словникового складу мови; не демонструють умінь підбирати синонімічні ряди до лексичних одиниць в різних мовах, взаємозамінні лексичні одиниці. У студентів, які відносяться до початкового рівня сформованості лексичної компетенції, відсутні вміння: швидко знаходити слова в ментальному лексиконі; прогнозувати подальше слово з ура-хуванням правил лексичної і граматичної валентності; низька виразність мови в процесі підбору спеціальних лексичних одиниць.

Кожен із вище згаданих рівнів сформованості лексичної компетенції майбутніх філологів впливатиме на розвиток їх професійної майстерності як вчителя.

Для самостійного засвоєння іншомовної лексики студент повинен мати:

• знання предметної і методичної мотивації до самостійного вивчення іншомовної лексики;

• предметні і методичні навчально-організаційні знання з діяльності самостійного засвоєння іншомовної лексики;

• предметні і методичні навички реалізації самостійного оволодіння іншомовними лексичними одиницями;

• навички предметного і методичного самоконтролю, самокорекції і самостійного повторення при засвоєнні лексичних одиниць іноземної мови [5].

Ознайомлення з новими лексичними одиницями, а згодом і їх засвоєння відбувається не лише на практичних заняттях з німецької мови, але й під час вивчення інших фахових дисциплін. Якщо на практичних заняттях студенти ознайомлюються з побутовою лексикою відповідно до розмовних тем, які передбачені навчальною Програмою, то, опрацьовуючи фаховий матеріал, вони повинні запам'ятовувати і вміти влучно вживати поняття. Це викликає неабиякі труднощі, адже матеріал містить не лише активний, але й частково пасивний, а відтак і потенційний вокабуляр. До таких фахових дисциплін належать «Лексикологія», «Стилістика», «Історія мови», «Література Німеччини», «Теоретична граматика», «Теоретична фонетика», «Країнознавство», «Шкільний курс німецької мови та методика її викладання».

Процес розвитку лексичної компетенції студентів-філологів педагогічного вузу реалізується відповідно до таких принципів навчання лексики [2, с. 29]: 1) комунікативної спрямованості навчання; 2) свідомості; 3) концентрації в подачі лексичного матеріалу; 4) навчання у взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності; 5) обліку системних властивостей лексичних одиниць; 6) стилістичної диференціації; 7) опори на системну організацію внутрішнього лексикону; 8) опори на соціокультурні знання; 9) комплексного вирішення основних дидактико-методичних завдань; 10) педагогічної професіоналізації; 11) креативного оволодіння лексикою.

Висновки і пропозиції. Ряд теоретичних та практичних положень дало можливість окреслити основні рівні та критерії формування лексичної компетенції студентів-філологів як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції, яка забезпечує свідоме засвоєння студентами лексики німецької мови в навчальних комунікативних ситуаціях, що в подальшому сприятиме їх ефективній професійній діяльності.

Подальші розвідки нашого дослідження вбачаємо у пошуку ефективних стратегій та прийомів роботи над німецькомовною лексикою.

Список літератури:

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – Київ : Академія, 2010. – 328 с.
2. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С.В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 16–23.
3. Сиземина А.Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009.
4. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19–25.
5. Ятаева Е.В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
6. Уфимцева А.А. Лексическое значение. М., 1986. 239 с.
7. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1990.

References:

1. Panova L.S., Andriyko I.F., Tezikova S.V. (2010). Metodyka navchannya inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in general education institutions]. – Kyiv : Akademiya, p. 328.
2. Smolina S.V. (2010). Metodyka formuvannya inshomovnoyi leksychnoyi kompetentsiyi [The method of formation of foreign lexical competence]. Inozemni movy. No. 4. Pp. 16–23.
3. Sizemina A.E. (2009). Metodika razvitiya leksicheskoy kompetentsii studentov lingvisticheskogo vuza na osnove formirovaniya motivatsionnoy bazy obucheniya [Methodology for the development of lexical competence of students of a linguistic university on the basis of the formation of a motivational training base]. N. Novgorod.
4. Shamov A.N. (2007). Leksicheskiye navyki ustnoy rechi i chteniya – osnova semanticheskoy kompetentsii obuchayemykh [Lexical skills of oral speech and reading – the basis of semantic competence of trainees]. Inostrannyye yazyki v shkole. No. 4. Pp. 19–25.
5. Yatayeva E.V. (2007). Uchebnyy glossariy kak sredstvo razvitiya uchebnoy inoyazychno-leksicheskoy kompetentsii v professional'nom yazykovom obrazovanii [Educational glossary as a means of development of the teaching foreign-lexical competence in professional language education]. Yekaterinburg.
6. Ufimtseva A.A. (1986). Leksicheskoye znacheniye [Lexical meaning]. M., 239 p.
7. Moirand S. (1990). Enseigner à communiqué en lue étrangère [Teach to communicate in foreign reading]. Paris : Hachette, 1990.

УДК 37.091.33:811.111

Дашко Л.Т., Дубицька О.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЕДЮТЕЙНМЕНТУ В МОВНІЙ ОСВІТІ

Анотація. Розкрито сутність, зміст та природу понять «едютейнмент» (навчання через розвагу) та «віртуальна реальність» як технологій навчання. Виявлено спільні риси едютейнменту та віртуальної реальності у навчанні іноземних мов. Проаналізовано види, способи та позитивні наслідки використання технології віртуальної реальності як у навчальній аудиторії, так і у самостійній роботі. Встановлено, що методи та засоби віртуальної реальності формують новий ігровий інформаційний спосіб подання і засвоєння матеріалу, є високотехнологічними дидактичними інструментами і дозволяють підвищити ефективність вивчення іноземної мови, оскільки діють через призму едютейнменту.

Ключові слова: едютейнмент, віртуальна реальність (VR), навчання іноземних мов, мульти-сенсорна візуалізація, інтерактивність.

Lesia Dashko, Oksana Dubytska
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

VIRTUAL REALITY AS AN INSTRUMENT OF EDUTAINMENT IN LANGUAGE STUDY

Summary. The article describes the essence, content and nature of the concepts “edutainment” (learning through entertainment) and “virtual reality” (a combination of technologies used to visualize and provide interaction with a virtual environment) as learning technologies, and specifies the common features of edutainment and virtual reality in the teaching of foreign languages. An analysis has been made of the types, methods and positive effects of the use of virtual reality both in class and in students’ independent work. It has been established that, operating through the prism of edutainment, the methods and means of virtual reality form a way presenting and assimilating material through game and information, serve as high-technology didactic instruments, and make it possible to significantly increase the efficiency of studying a foreign language.

Keywords: edutainment, virtual reality (VR), language learning, multi-sensory visualization, inter-activity.

Оновлені вимоги до професійної компетентності майбутніх педагогів обумовлюють підвищення якості кваліфікаційної підготовки вчителів іноземної мови. Нині в Україні складаються об’єктивні передумови для виникнення та використання якісно нових технологій навчання. Необхідність зміни звичних засобів діяльності викладача в умовах інформатизації навчання є об’єктивним фактором виникнення потреби в науковому обґрунтуванні цих змін. Активні методи навчання ставлять за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, котрий буде сам шукати шляхи й засоби ефективного навчання, адже пізнавальні здібності студентів є передумовою успішного виконання навчально-пізнавальної діяльності. Переосмислення змісту освіти передбачає пошук нових підходів до організації навчального процесу, тобто введення в професійне навчання нових освітніх конструктів, впровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання.

Постановка проблеми. Епоха креативного використання мережі Інтер-нет винесла на поверхню нове інтегроване поняття у освітніх технологіях – едютейнмент (education + entertainment), тобто навчання через гру, навчання у грі, осві-

© Дашко Л.Т., Дубицька О.Б., 2019

та через розважання, навчання через забаву, «игробразование», «обучение как развлечение» (рос. терміни А.В. Попова). Хоча технологія едютейнменту не нова, вона саме зараз здобула велику популярність. Вважають, що в 1973 р. Р. Хейман вперше використав поняття «едютейнмент» у доповіді для Національного географічного товариства. 1970-ті роки можна вважати початковим етапом використання цього терміну в закордонній педагогіці. У той час багато бізнес-корпорацій вважали едютейнмент найбільш продуктивним методом підвищення мотивації своїх співробітників при набутті кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед дослідників пробле-матики едютейнменту в сучасній закордонній педагогіці – Д. Букінхем (D. Buckingham), Шерон Де Варі (Sharon De Vary), Роб Донован (Rob Donovan), Мікела Еддіс (Michela Addis), Закерія Казанчі (Zekeriya Kazanci), Джин Немец (Jin Nemec), Зухал Окан (Zuhal Okan), Мітчел Резнік (M. Resnick), М. Скелон (M. Scanlon), Йозеф Трна (Josef Trna) та багато інших.

Мікела Еддіс, професор італійського університету Бокконі, вказує, що едютейнмент – це специфічна діяльність, яка одночасно базується на навчанні і задоволенні власної цікавості [13, с. 1]. Н.А. Кобзєва наголошує, що едютейнмент – це «сукупність сучасних технічних і дидактичних засобів навчання, яка базується на концепції навчання через розвагу, сенс якої в тому, що знання повинні передаватися в зрозумілій, простій і цікавій формі, та у комфортних умовах» [8].

«Едютейнмент відповідає запиту сучасної освіти, у якому актуалізується інтерес до виразної форми» [11]. У своїй доповіді на Всеросійській науковій конференції «Культура между Логосом и Мифом: к проблеме бессознательного (к 80-летию А.Э. Воскобойникова)», яка відбувалася в Московському гуманітарному університеті 26-27 жовтня 2017 року, професор Г. Хангельдієва наголосила, що новітня освітня технологія «едютейнмент» заснована на єдності свідомого і несвідомого, де навчання поєднується з розвагою. Шерон Де Варі, професор Університету Палм-Біч Атлантік (США), вважає, що «едютейнмент – це ефективний баланс між інформацією, мультимедійними продуктами, психологічними прийомами і сучасними технологіями» [6, с. 64]. Як відзначила Н.А. Кобзєва, ціла група таких закордонних дослідників як Закері Казанчев (Zekeriya Kazanci), Зуха Окан (Zuhal Okan), Д. Букінхем (D. Buckingham) і М. Скелон (M. Scanlon) схиляються до того, що едютейнмент – це якийсь гібридний жанр, основною рисою якого є яскраво виражена опора на надання знань через візуальні способи, а також донесення цієї інформації в неформальному стилі, наприклад, у формі гри, розповіді і так далі [6].

Особливістю едютейнменту є «впровадження сучасних форм розваг в систему традиційних лекцій, уроків, занять, семінарів і майстер-класів, оскільки без телевізійних програм, настільних, комп'ютерних та відеоігор, фільмів, музики, вебсайтів, мультимедійних програм вже неможливо уявити сучасне навчання. Заняття і заходи в форматі технології едютейнменту можуть проходити в кафе, парку, музеї, офісі, галереї, клубі, де можна отримати інформацію з будь-якої пізнавальної теми в невимушеній атмосфері» [9, с. 282]. Сюди можна зарахувати спеціальні комп'ютерні програми (educational software), інтерактивні навчальні додатки, освітні відео, програмне забезпечення з елементами розваги або гри.

Є.Ю. Кармалова та А.А. Ханкєєва [6] виділяють наступні специфічні ознаки даної технології навчання:

1. Акцент на захоплення: важливим є безпосереднє зацікавлення учня, яке ініціює розвиток нових навичок і накопичення знань.

2. Акцент на розвагу: саме розвага виступає основним мотиватором, який викликає задоволення, одночасно формуючи зацікавлення процесом навчання, знімає психологічне навантаження від процесу навчання.

3. Ігровий підхід: завдяки універсальності гри відбувається ефективний процес навчання незалежно від віку.

4. Акцент на сучасність: використання сучасних технологій, таких як ві-део- та аудіоматеріали, дидактичні ігри, освітні програми в мультимедійному форматі та інших засобів, дає змогу досягнути максимального залучення до освітнього процесу.

Отже, едютейнмент можна розглядати як особливий тип навчання, який методом первинної розваги ініціює подальше стійке, глибоке захоплення процесом навчання. Едютейнмент – допоміжний засіб, а розвага – швидше лише перша стадія використання едютейнменту. За допомогою даної технології можна отримати фундаментальні знання за новою професією, стати більш ерудованим, отримати нові або закріпити вже наявні знання, розвинути вміння і навички за багатьма напрямками та темами. Найширше технологія едютейнмент використовується у вивченні / навчанні іноземних мов, оскільки тут надзвичайно важливим є ігровий підхід, візуалізація та використання зацікавлюючих методик.

Мета статті. Беручи до уваги те, що «процес навчання – це результат взаємодії між об'єктом і суб'єктом. Суб'єктом виступає учень. Об'єктом є послання у форматі, який одночасно і розважає, і навчає, дозволяючи отримати особливий досвід. Залежно від ситуації, в якості об'єкта може виступати подія, продукт, досвід, думка або навіть особистість» [13, с. 1–3], а також те, що термін «едютейнмент» охоплює все, що навчає та інформує в простій, зрозумілій, доступній і захоплюючій формі, нам видається цілком аргументованим та логічним поєднання технологій едютейнменту та віртуальної реальності. Тому спробуємо довести, що віртуальна реальність (VR) є придатною для цілей навчання іноземних мов за технологією едютейнменту.

Виклад основного матеріалу. Роб Донован, професор Австралійського університету ім. Дж. Кертіна, у технології «едютейнмент» вбачає «умисне поєднання соціального замовлення з розважальним механізмом для швидкого досягнення певних цілей, поставлених соціумом» [17]. Професор говорить про те, що едютейнмент ефективний для вивчення великого обсягу знань великою групою учнів в максимально стислі терміни; головною ж особливістю є подача досить складних тем в несерйозній і розважальній манері, щоб розвантажити психіку учнів, зняти їх скутість.

Ян Ванг (Yan Wang), професор університету Маккуорі (Австралія), ви-значає едютейнмент як «місце» («place»), де діти можуть насолоджуватися тим, що вивчають за допомогою звуків, відео, текстів та зображень [20, с. 10].

Богданова О.А. розділяє дію едютейнменту на дві великі категорії. Перша – це спосіб передачі інформації і навичок суб'єкту навчання з недостат-ньою мотивацією. Друга категорія – це процес навчання, який сприймається як розвага, у ході якого знання і вміння можуть бути отримані з джерел, які спочатку НЕ задумані як освітні матеріали. Таким чином, у першому випадку мається на увазі пасивне сприйняття інформації, у другому – активний процес залучення знань [1, с. 63]. До першої категорії відносять спеціально розроблені комп'ютерні ігри, розважально-освітні відеоматеріали, педагогічні програми як частину навчального процесу. До цієї категорії доцільно зарахувати і системи віртуальної реальності (VR), які є поєднанням мультисенсорної візуалізації та інтерактивності, та є ідеальною формою ефективного едютейнменту.

Для вивчення іноземних мов технологія віртуальної реальності має унікальний потенціал. Використання технологій віртуальної реальності у мовній освіті активно досліджують сучасні закордонні вчені Julian Cheng Chiang Chen, Paloma Garrido-Iñigo, Francisco Rodríguez-Moreno, Tsun Ju Lin, Yu Ju Lan, Alan Cheng, Lei Yang, Erik Andersen, Claudia Repetto, Xiao Yan Zhang, Shuxia Yang, Bing Mei.

Вивчаючи потенціал технології віртуальної реальності в мовній освіті, В.В. Борщова описує технологію наступним чином: «сгенерированная компьютером среда, в которой с помощью определенной аппаратуры может действовать один или взаимодействовать несколько пользователей, погружаясь внутрь сегрегированного компьютером воображаемого мира» [10, с. 72].

Мультисенсорна, інтерактивна природа VR зробила її популярною серед багатьох дослідників в галузі освіти. Це пояснюється тим, що віртуальне середовище є «керованішим», ніж реальний світ. Віртуальна реальність дозволяє користувачеві взаємодіяти з комп'ютерною тривимірною моделлю або віртуальним середовищем. Це середовище може візуалізувати реальний і відомий фізичний світ або ситуацію, яка є цілком уявною. Таким чином, VR часто використовується в багатьох галузях освіти, включаючи іноземні мови, археологію, історію та архітектуру. Перевага VR перед традиційними методами навчання полягає в тому, що студенту дається можливість **відчути, а не уявляти**, предмет / ситуацію / сценарій, які затратно або неможливо продемонструвати або описати звичайними методами.

На даний момент VR в галузі освіти переважно використовується в якості різного роду тренажерів, а також для демонстрації процесів, явищ та об'єктів, які неможливо або вкрай важко показати у справжній реальності. Такі технології електронного навчання мають безліч переваг, але водночас мають певні недоліки – вони поступово зменшують частку безпосереднього спілкування викладача і студента. Тому їх застосування може бути виправдане лише отриманням нової якості навчання і нових можливостей для студентів [4, с. 113].

Емпірична природа систем VR походить від трьох джерел: занурення, інтерактивність та багатосенсорний зворотній зв'язок. «Занурення» означає бути охопленим або оточеним навколишнім середовищем. Перевага занурення полягає в тому, що воно забезпечує відчуття присутності або відчуття, що людина дійсно знаходиться у зображеному світі [19]. Інтерактивність – це можливість контролювати події в моделюванні, використовуючи ті рухи тіла, які в свою чергу ініціюють відповіді в симуляції. Метою VR є замінити реальний світ віртуальним і дозволити користувачеві вести себе так, наче він перебуває у реальному світі.

Емпірична природа VR підтримує конструктивістський підхід до навчання [21]. Конструктивізм – це теорія набуття знань, яка стверджує, що люди набувають знань в результаті досвіду. Теорія стверджує, що учень намагається асимілювати новий досвід у рамках вже встановленої і зрозумілої моделі. Якщо учень не може успішно асимілювати нові деталі, він змінює свій світогляд, щоб пристосуватися до нового досвіду. Коли ми діємо згідно очікувань, що світ побудовано відповідно до нашої світової моделі, і виявляємо, що це не так, ми повинні враховувати новий досвід, змінювати нашу модель того, як світ працює, тобто вчитися з досвіду. Звідси випливає, що навчання є формою активної перевірки гіпотез. Це слід порівнювати з думкою, що навчання є пасивним накопиченням або прийняттям фактів. VR забезпечує середовище для такого активного тестування гіпотез і, таким чином, забезпечує потужне середовище для навчання [16].

У моделюванні VR комп'ютер моделює і відображає середовище, де ми можемо ходити і взаємодіяти з об'єктами і імітованими людьми (зазвичай їх називають «агентами» або «аватарами»). Віртуальне середовище зображується зазвичай як тривимірний світ, і часто віртуальні світи намагаються відтворити реальний світ як за зовнішнім виглядом, так і в тому, як поводяться об'єкти (наприклад, симуляція гравітації). Однак слід зазначити, що немає необхідності, щоб цей віртуальний простір був схожий на реальний світ.

Однією з переваг віртуальних середовищ є те, що вони можуть бути використані для відображення абсолютно нереальних сценаріїв. Проте для навчальних цілей віртуальні середовища моделюють середовище, у якому студент працюватиме, і створюють безпечне середовище, у якому можна перевірити сценарії, що будуть або занадто складними, або небезпечними для виконання в реальному житті. «Сценарій – це детально розроблений план виконання будь-якого завдання у віртуальному середовищі. Він складається зі списку дій та відповідних їм віртуальних сцен (зображень). Чим більший список, тим реальніше виглядає віртуальна реальність, але водночас ускладнюється процес створення симуляцій» [7].

Залежно від способу і режиму взаємодії з користувачем, існують такі системи VR [12, с. 6–9]:

1) системи типу «Вікно в світ» (Desktop VR) – користувач сидить перед монітором комп'ютера і взаємодіє з ним за допомогою комп'ютерної миші;

2) відео накладання – за допомогою відеокамери силует користувача накладається на двовимірне зображення, яке створюється комп'ютером,

у результаті чого користувач дивиться на екран, бачить свій силует у кіберпросторі, і взаємодіє з віртуальним світом;

3) системи занурення – повністю занурюють користувача у віртуальний світ, створюючи при цьому відчуття присутності; можуть включати взаємодію між двома або більше аватарами, контрольованими людьми.

4) системи дистанційної присутності – з'єднання віддалених сенсорів, розташованих на будь-якому об'єкті в реальному світі з оператором-людиною;

5) змішана реальність – об'єднання систем дистанційної присутності й системи, що ґрунтується на віртуальній реальності, які використовують поєднання реального світу, що розглядається безпосередньо або через камеру, з контентом, накладеним комп'ютером.

Незважаючи на те, що ці системи є відносно новими, вони мають потен-ціал для підготовки студентів у галузі медицини, техніки, іноземних мов.

В.Є. Климнюк [7] виділяє п'ять основних переваг застосування технологій VR в освіті:

– Наочність. Використовуючи 3D-графіку, можна деталізовано показати хімічні процеси аж до атомного рівня. Причому ніщо не забороняє заглибитися ще далі і показати, як всередині самого атома відбувається поділ ядра перед ядерним вибухом. Віртуальна реальність здатна не тільки дати відомості про саме явище, а й продемонструвати його з будь-яким ступенем деталізації.

– Безпека. Операція на серці, управління надшвидкісним поїздом, космічним кораблем, техніка безпеки під час пожежі – можна занурити глядача в будь-які з цих обставин без найменших загроз для життя.

– Залучення. Віртуальна реальність дозволяє змінювати сценарії, впливати на хід експерименту або вирішувати задачу в ігровій та доступній для розуміння формі. Під час віртуального уроку можна побачити світ минулого очима історичного персонажа або вирушити в подорож.

– Фокусування. Віртуальний світ, який оточить глядача з усіх боків на всі 360 градусів, дозволить повністю зосередитися на матеріалі і не відволікатися на зовнішні подразники.

– Віртуальні уроки. Сприйняття від першої особи і відчуття своєї присутності в намальованому світі – одна з головних особливостей віртуальної реальності.

Різновиди елементів віртуальної реальності (кіберпростір, тривимірна графіка, симуляція, 3D-тур, віртуальна панорама, доповнена реальність) дозволяють:

– потрапити в інтерактивне мовне середовище, яке функціонує за допомо-гою комп'ютерних систем;

– побудувати тривимірну модель міста, штату, вулиці, додати написи з підказками;

– подорожувати, використовуючи спеціальні переходи, з одного приміщення в інше, орієнтуючись за картою (навігатором);

– переміщатися у віртуальному просторі з ілюзією присутності в тривимірному просторі [15].

Використовуючи окуляри і шоломи VR, студенти можуть занурюватися в атмосферу симулятора, гри, навчальної програми і т. д. На даний момент найбільш перспективним напрямком використання віртуальних програм є відтворення соціокультурної реальності країн мови, що вивчається, що дозволяє студенту стати учасником мовної, культурної, соціокультурної або комунікативної ситуації. Інструменти віртуальної реальності істотно впливають не лише на аудіовізуальне сприйняття, але й дають можливість інтерактивної взаємодії, що сприяє ефективнішому засвоєнню мовного матеріалу.

Така віртуальна присутність у інтерактивній ситуації дає змогу користувачу відчути реальність середовища, навчитися реагувати, пояснювати та виконувати свою умовну роль. Це надзвичайно актуально при навчанні мовних ситуацій та закріпленні нових навичок і умінь (наприклад, по темах «У театрі», «У магазині», «Види транспорту», «Великобританія», «США», «Подорожі», тощо) – тобто у такому сценарії, реальність якого важко або неможливо забезпечити у навчальній кімнаті. Освітній напрям включає в себе такі способи застосування інструментарію віртуальної реальності як організація навчальних екскурсій, проведення лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять. Очевидно, що таку технологію можна використовувати і в процесі самоосвіти. Застосування інструментарію віртуальної реальності дозволило б змінити методи отримання знань та урізноманітнити навчальний процес.

Моделювання ситуації дозволяє вивчати і досліджувати її різні варіанти. Можна не лише інтуїтивно вибрати оптимальне рішення в конкретній ситуації, але і розглянути, вивчити і детально проаналізувати різні варіанти, запропоновані самим студентом (при зміні різних параметрів і умов) або випадкові, запропоновані системою навчання. Змінюючи та ускладнюючи їх, студент може також дати прогноз очікуваного результату і перевірити його.

На цьому етапі едютейнмент та віртуальне середовище мають однакову мету – навчати у грі. Студенти не завжди мають потребу пояснювати свої умовні ролі і правила; замість цього вони насолоджуються своїми діями. VR і едютейнмент мають спільні ознаки:

– Розвага. VR може бути визначене як середовище для довільної діяльності людини або групи людей, обмежене часом. Сценарій VR випливає з інтересів студентів та освітньої мети. Сенс сценарію у VR з'являється в процесі гри або присутній поза грою (наприклад, задається метою). Сценарій VR може відрізнятися від повсякденного життя правилами і особливостями (елемент змагання, ідентифікація за ролями).

– Отримання досвіду. Середовище VR вважається частиною педагогіки. Особистий досвід студента є хорошою базою для можливої зміни його особистості і закріплення нових навичок і умінь.

– Значення в житті. Сценарій VR є унікальною соціальною діяльністю, необхідної для розвитку студента, його соціалізації.

– Соціальна роль. В інтерактивній розвазі студент бере на себе роль, регульовану набором правил. Індивідуальний досвід студентів при цьому різний, навіть якщо вони мають однакові ролі.

– Симуляція. Основа симуляції – це створення моделі, що представляє реальне життя (проблему) і є здатною реагувати на поведінку студентів

і організаторів сценарію. Під час симуляції учасники можуть зустрітися з ситуаціями, які рідко зустрічаються у реальному житті.

– Пізнання і самопізнання. VR та діяльність, які базуються на розважальному навчанні, дозволяють викладачам краще пізнати своїх студентів. Вони дають змогу викладачу формувати думку про поведінку студентів.

Paul Driver (Anglia Ruskin University) та Lulwa Bordcosh (Southern California) вже багато років активно вивчають можливість використання VR у навчанні іноземних мов та активно втілюють цю технологію у практичній діяльності. Існує багато педагогічних теорій для підтримки використання інтерактивних медіа, таких як віртуальна реальність. Деякі з них включають:

– ситуативне навчання – VR та сферичне відео спонукає до вивчення контексту;

– втілена взаємодія – важлива роль організму в тому, як ми вчимося. Навчання здійснюється не лише через психічний процес, але й через фізичний;

– активно задіяний – з VR і сферичним відео ви активно контролюєте те, що ви бачите, коли повертаєтеся і рухаєтеся;

– просторова форма доступу – VR та цифрові ігри є найбільш просторовою формою медіа, яка існує на даний час.

На думку Пола Драйвера, експерта у ESL, «Принципи навчання, які ле-жать в основі багатьох завдань, заходів і підходів, які ми сьогодні використовуємо, можуть бути вдосконалені, розширені або навіть трансформовані завдяки використанню нових інструментів, таких як віртуальна реальність». Він розглядає два важливі напрямки, де можна використовувати VR для навчання іноземних мов – рольові ігри та віртуальні екскурсії [18].

Рольова гра давно стала основним елементом викладання іноземної мови. Уявні ситуації є корисними для практичного навчання мови; вони є елементом комунікативного підходу до викладання мов. Саме тут віртуальна реальність допомагає уявно змінити клас і створити різноманітні контексти для спілкування. Коли студенти ідентифікують себе у інший спосіб, щоб «стати» іншою людиною, або силою уяви телепортуватися до іншого місця, досвід навчання можна збагатити. Віртуальна реальність з її здатністю миттєво і переконливо створювати новий контекст шляхом телепортування цілого класу студентів у будь-яку точку світу, космічного простору, чи уявне місце) може ефективно впливати на вивчення мови. У такій ситуації не лише стіни класу можуть відійти на задній план, а можуть зникнути і бар'єри між учнями фізично присутніми чи не присутніми у класі, оскільки цифрові аватари студентів взаємодіють один з одним і навіть з віртуальними персонажами, які можуть підтримувати візуальний контакт і спілкуватися у природних умовах. Ці можливості дають максимальні можливості для розробки уроків, що виходять далеко за межі традиційних сценаріїв рольових ігор.

Другий напрямок, про який говорить Пол Драйвер, це – віртуальні екскурсії. Вони передбачають присутність учнів у різноманітних автентичних середовищах, де вони можуть вивчати нову мову в контексті та практиці спілкування більш неструктурованим способом, який є захоплюючим, запам'ятовуючим, мультисенсорним та інтегрованим з тематичним змістом. Цей тип діяльності теж поєднується з простою передумовою комунікативного підходу: мова вивчається краще, коли її використовують для активного спілкування (а не лише вивченням граматики та збагаченням словникового запасу). Коли віртуальна реальність стала доступною для вчителів (завдяки картонним окулярам зі склом-лінзою Google Cardboard), студенти отримали можливість побувати у віртуальній екскурсії. Google Expeditions – безкоштовна мобільна програма, призначена для роботи з гарнітурами Google, з якою можна вивчати ландшафти Британських островів під час захоплюючої віртуальної подорожі. Приєднатися до віртуального туру можна за допомогою гарнітури – окулярів Google, виготовлених з картону. Віртуальні екскурсії Google використовують захоплюючі 360-градусні зображення для побудови сценарію. Кожна екскурсія містить безліч сцен, в комплекті з методичними рекомендаціями та запитаннями для вчителя. На відміну від багатьох використань VR, де студент діє самостійно та ізольовано, до віртуальної екскурсії може приєднатися весь клас. Вчитель використовує планшет, а не гарнітуру, що дозволяє бачити всіх учнів у класі, одночасно відстежуючи, де вони перебувають у цифровому просторі моделювання. Вчитель може натиснути на точку у віртуальному середовищі, щоб зосередити увагу на тому, що пояснюється або описується.

Saul Nassé, який експериментує використання технології VR, підтверджує, що інструменти VR є сьогодні цілком доступними. Google Cardboard – це фактично шматок картону, який підтримується багатьма смартфонами, щоб створити супердешеві окуляри VR. Високотехнологічним та недешевим є нове покоління гарнітур VR – Oculus Rift і HTC Vive. Том Симондс, генеральний директор компанії Immerse Learning, яка використовує цю нову технологію у навчанні, представив окуляри Vive, з якими можна супроводжувати рух руками, доторкатися, виконувати дії у «реальному» просторі. Багато компаній намагаються створити кращий і безпечний контент віртуальної реальності. Спеціалісти стверджують, що надалі ця технологія ставатиме кращою і дешевшою. Через два-три роки вона буде бездротовою і коштуватиме менше, ніж смартфон. Саме тоді можна буде побачити цілі класи, обладнані VR. Учня в аудиторії намагаються підготувати до реальних ситуацій у житті, але вони лише штучно імітуються і частково відтворюються, а технологія віртуальної реальності дає можливість «відчути і прожити» ситуацію, тим самим наближуючи процес навчання до реальності настільки, наскільки це можливо зробити в навчальній аудиторії.

Дослідники застосування такої технології, які вивчають можливості та сприйняття учнів старших класів шкіл та студентів університетів, пропонують практичні ідеї щодо інтеграції VR у повсякденні мовні класи без спеціальних технічних навичок [14], підкреслюючи, що цей рівень занурення має перевагу, оскільки допомагає студентам встановити реальні зв'язки між

предметом і їх власним життям. Деякі ідеї не потребують затратних ресурсів – їх можна реалізувати з допомогою програм Wikitude (www.wikitude.com/), HPReveal (www.hpreveal.com/), Blippar (www.blippar.com/), Layar (www.layar.com/) та смартфонів з камерою.

Найбільш ґрунтовно систематизував і позитивні сторони, і недоліки використання VR у навчанні А.А. Журкін. Окремі з них можуть бути виділені для навчання іноземних мов: використання VR у навчанні дозволяє забезпечити інтерактивну високоякісну візуалізацію, віртуальне моделювання та прототипування різних ситуацій і об'єктів; створення інтерактивних освітніх курсів та їх демонстрацію в системах VR; віртуальне відпрацювання взаємодії людини у різних сценаріях; підвищення якості навчання; інтерактивне навчання в ігровій формі; скорочення площ, необхідних для розміщення навчального обладнання за рахунок використання комп'ютерних імітаційних моделей; роботу в реальному часі з інтерактивними віртуальними макетами, моделями; можливість здійснити «подорож» по країні, світу, всесвіту; взяти участь в історичних подіях; проводити реконструкцію історичних подій; аналізувати об'ємні діаграми; багаторазово скоротити кількість потенційних помилок; високу мотивацію в навчанні; детальне, всебічне розуміння самих процесів, їх природу, взаємозв'язок та причинно-наслідкові зв'язки; всебічний розвиток творчого потенціалу учня [5].

У віртуальній реальності можна спробувати робити щось багаторазово, не боячись помилитися, і саме тому такою високою є ефективність програм, заснованих на використанні технологій віртуальної реальності. Крім того, зниження цінності об'єктів віртуального світу внаслідок того, що всі вони є лише ілюзією, спонукає людей творити, пробувати, досліджувати. Отже, віртуальна реальність може здійснювати дійсний, актуальний вплив на реальність константну, реальність даного нам світу. Перенесення чогось, наприклад, знань, умінь і навичок чи нового досвіду з однієї реальності в іншу може відігравати значну роль у розвитку людини [3, с. 125]. Варто зазначити, що така технологія не є альтернативою академічному навчанню. Її слід розглядати як одну з багатьох ігрових методик в рамках навчальної програми та використовувати лише для підвищення ефективності та активізації учбового процесу.

Потенціал віртуальної реальності для мовної освіти складно переоцінити – він просто величезний і здатний заповнити прогалини і труднощі, які існують сьогодні [2, с. 68]. Зараз для викладання саме англійської мови достатньо того контенту, що створений у додатку Google Expeditions. Його вистачить, щоб охопити традиційну тематику, яка є частиною навчальних програм з іноземних мов: географія, подорожі, історія, мистецтво, спорт і т. д. Можна з упевненістю сказати, що в системі мовної освіти саме викладачі англійської мови зможуть першими активно використовувати технологію віртуальної реальності, оскільки матеріали вже напрацьовані та доступні англійською мовою.

Висновки і пропозиції. У цій статті ми спробували передати актуальність методів та засобів VR, придатних для цілей навчання іноземних мов за технологією едютейнменту. Ця корисність випливає з того факту, що системи VR дозволяють студенту у цікавий ігровий спосіб відчути широкий спектр ситуацій та сценаріїв, включаючи ті, які фізично неможливо симулювати в класі. Віртуальна реальність може значно підвищувати ефективність навчального процесу, оскільки надає можливість візуалізувати, досліджувати, експериментувати, формувати нові ідеї і концепції, а також переформатовувати старі. VR – це мультисенсорне інтерактивне середовище, ідеальне для навчання у грі, яке ініціює зацікавлення до процесу навчання та є ефективним допоміжним засобом. Системи VR можуть бути успішно використані для полегшення навчання, змісту програм і опанування основними уміннями та навичками володіння мовою.

Список літератури:

1. Богданова О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения // Вестник МГПУ. 2014. № 4(30). – С. 61–65.
2. Борщева В.В. Виртуальная реальность в языковом образовании: потенциал технологии // Педагогика и психология образования. № 1, 2018. – С. 64–70.
3. Волинець В.О. Віртуальна реальність у соціокультурному просторі сучасності // Культура України. 2016. Випуск 52. – С. 120–128.
4. Елесин С.С., Фещенко А.В. Виртуальная реальность в образовании: сомнения и надежды // Гуманитарная информатика. 2016. № 10. – С. 109–114.
5. Журкин А.А. Использование технологий визуализации и полисенсорного представления обучающего материала в интеллектуальных обучающих системах // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 3(27). – С. 6–28.
6. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование по-требности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета № 7(389), 2016. – С. 64–71.
7. Климнюк В.Є. Віртуальна реальність в освітньому процесі // Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил. 2018 рік. № 2(56). – С. 207–212.
8. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 4, т. 2 (Психол.-пед. науки). – С. 192–195.
9. Кобзева Н.А. К вопросу о технологии увлекательного обучения иностранному языку / Н.А. Кобзева // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. – 2012. – № 1, ч. 2. – Сер. : Филология и социал. коммуникации. Т. 25(64). – С. 280–283.
10. Ленсу Я.Ю. На пути к виртуальной реальности (из истории зарождения представления о виртуальной реальности) // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1(37). – С. 71–76.
11. Хангельдиева И.Г. Эдьютейнмент как единство сознательного и бессознательного // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. № 3. – С. 47–59.
12. Всероссийская научно-методическая конференция «Виртуальная и дополненная реальность – 2016: состояние и перспективы»: мат-лы конф. – М., 2016. – 385 с.

13. Addis M. New Technologies and cultural Consumption. Edutainment Is Born / M. Addis. – Bocconi University, 2002. – 13 с.
14. Euan Bonner, Hayo Reinders. Augmented and Virtual Reality in the Language Classroom: Practical Ideas. // Teaching English with Technology, 18(3), С. 33–53. – Режим доступу: http://www.tewtjournal.org
15. Dominic Brennan. Virtual Reality Desktops for Vive, Rift, and Windows VR Compared / [Електронний ресурс] / Jan. 3, 2018. – Режим доступу: https://roadtovr.com/virtual-reality-desktop-compared-oculus-rift-htc-vive/
16. Chris Christou. Virtual Reality in Education. – 2010. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/272677840
17. Donovan R. Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective / R. Donovan, N. Henley. – Cambridge, 2010. – 504 с.
18. Driver P. How Can We Use Virtual Reality to Teach English? – Режим доступу: http://www. cambridge.org
19. Schuemie M.J., Van Der Straaten P., Krijn M., Van Der Mast (2001). Research on Presence in Virtual Reality. Cyberpsychology & Behavior, 4(2). – С. 183–201.
20. Wang Ya. Edutainment Technology – a New Starting Point for Education Development of China // Section T1B-5, 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 2007. – WI, Milwaukee. – С. 10–13.
21. Winn W.D. (2003). Learning in Artificial Environments: Embodiment, Embeddedness and Dynamic Adaptation. Technology, Instruction, Cognition and Learning, 1. – С. 87–114.

References:

1. Bogdanova O.A. Ed'yutejnment kak osobyj tip ucheniya // Vestnik MGPU. 2014. № 4(30). – S. 61–65.
2. Borshcheva V.V. Virtual'naya real'nost' v yazykovom obrazovanii: potencial tekhnologii // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. № 1, 2018. – S. 64–70.
3. Volynets V.O. Virtualna realnist u sotsiokulturnomu prostori suchasnosti // Kultura Ukrainy. 2016. Vypusk 52. S. 120–128.
4. Elesin S.S., Feshchenko A.V. Virtual'naya real'nost' v obrazovanii: somneniya i nadezhdy // Gumanitarnaya informatika. 2016. № 10. S. 109–114.
5. Zhurkin A.A. Ispol'zovanie tekhnologij vizualizacii i polisensornogo predstavleniya obuchayushchego materiala v intellektual'nyh obuchayushchih sistemah // Uchenye zapiski. El-ektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 3(27). S. 6–28.
6. Karmalova E.Yu, Hankeeva A.A. Ed'yutejnment: ponyatie, specifika, issledovanie potrebnosti v nem celevoj auditoria // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 7(389). S. 64–71.
7. Klymniuk V.Ye. Virtualna realnist v osvitnomu protsesi // Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl. 2018 rik. № 2(56). S. 207–212.
8. Kobzeva N. A. Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya / N.A. Kobzeva // Yaroslav. ped. vestn. – 2012. – № 4, t. 2 (Psihol.-ped. nauki). – S. 192–195.
9. Kobzeva N.A. K voprosu o tekhnologii uvlekatel'nogo obucheniya inostrannomu yazyku / N.A. Kobzeva // Uchen. zap. Tavrich. nac. un-ta im. V.I. Vernadskogo. – 2012. – № 1, ch. 2. – Ser. Filologiya i social. kommunikacii. T. 25(64). – S. 280–283.
10. Lensu Ya.Yu. Na puti k virtual'noj real'nosti (iz istorii zarozhdeniya predstavleniya o virtual'noj real'nosti) // Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii. 2014. № 1(37). S. 71–76.
11. Hangel'dieva I.G. Ed'yutejnment kak edinstvo soznatel'nogo i bessoznatel'nogo // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2018. № 3. S. 47–59.
12. Vserossijskaya nauchno-metodicheskaya konferenciya «Virtual'naya i dopolnennaya real'nost' – 2016: sostoyanie i perspektivy»: mat-li konf. – M., 2016. – 385 s.
13. Addis M. New Technologies and Cultural Consumption. Edutainment Is Born / M. Addis. – Bocconi University, 2002. – 13 p.
14. Euan Bonner, Hayo Reinders. Augmented and virtual reality in the language classroom: practical ideas // Teaching English with Technology, 18(3), 33–53. – URL: http://www.tewtjournal.org
15. Dominic Brennan. Virtual Reality Desktops for Vive, Rift, and Windows VR Compared // Jan. 3, 2018. – URL: https://roadtovr.com/virtual-reality-desktop-compared-oculus-rift-htc-vive/
16. Chris Christou. Virtual Reality in Education. – 2010. – URL: https://www.researchgate.net/publication/272677840
17. Donovan R. Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective / R. Donovan, N. Henley. – Cambridge, 2010. – 504 p.
18. Driver P. How Can We Use Virtual Reality to Teach English? – URL: http://www. cam-bridge.org
19. Schuemie M.J., Van Der Straaten P., Krijn M. & Van Der Mast C. (2001). Research on Pres-ence in Virtual Reality. Cyberpsychology & Behavior, 4(2), pp. 183–201.
20. Wang Ya. Edutainment Technology – a New Starting Point for Education Development of China // Section T1B-5, 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 2007. – WI, Milwaukee. – P. 10–13.
21. Winn W.D. (2003). Learning in Artificial Environments: Embodiment, Embeddedness and Dynamic Adaptation. Technology, Instruction, Cognition and Learning, 1, pp. 87–114.

УДК 811.112.2'367.62

Демберецька М.П.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

НАПІВСУФІКСАЦІЯ ПРИКМЕТНИКІВ ЯК ЗАСІБ МАРКУВАННЯ КОМПАРАТИВНИХ ВІДНОШЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Анотація. У статті описано структурно-семантичні особливості німецьких прикметникових напівсуфіксів *-artig, -förmig, -mäßig,* які мають компаративну складову у семантиці. З'ясовано, що порівняння може виражатися різнорівневими засобами, зокрема словотворчими напівсуфіксами. Виявлено, що компаративність присутня у творенні похідних апріорі, оскільки вони є продуктом мисленого порівняння позначуваного з відомим предметом чи явищем. Ознака порівняння може визначатися формою, розміром, якістю, властивістю тощо. Виокремлено один із типів словотвірного значення напівсуфіксальних прикметників німецької мови «подібний до названого твірною основою», яке поділяється на два часткових 1) зовні подібний до названого твірною основою, що передається словотвірними типами *основа іменника* (конкретної назви) + *-artig,* та *основа іменника* + *-förmig*, і 2) «внутрішньо» подібний до названого твірною основою, яке передають словотвірні типи *основа іменника (*абстрактного*)* + *-artig* та *основа іменника (*антропоніма або фауноніма*)* + *-mäßig*. Наголошено, що неабияке значення для комунікації має властивість напівсуфіксальних прикметників з компаративною семою акумулювати інформацію в одному знаку.

Ключові слова: напівсуфікс, напівсуфіксація, порівняння, компаративна сема, компаративні відношення, словотвірне значення.

Demberetska Myroslava
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SEMI-SUFFIXATION OF THE ADJECTIVES AS MARKING-MEANS OF COMPARATIVE RELATIONS IN THE GERMAN LANGUAGE

Summary. The paper deals with the describing of the structural-semantic features of German semi-suffixes *-artig, -förmig, -mäßig*, which have a comparative component in semantics. The study found that the comparison, although primarily aimed at the explicit representation of one through the most distinctive characteristics of another, can be expressed with the different-level means, including word-forming semi-suffixes. It was discovered that comparability is anyway involved in the forming of derivatives, so far as they are the result of mental comparison of signifier with the already known subject or phenomenon. The comparison characteristic can be determined by the form, size, quality, property, etc. The study outlines one of the types of the word-formative meaning of semi-suffixed adjectives in the German language (i.e. "similar to the one that is denoted by its base"), which is subdivided into two semi-meanings: 1) externally similar to the one denoted by the base; and 2) "internally" similar to the one denoted by the base. It has been detected that the value "externally similar to the one denoted by the base" is conveyed by the following types: *the base of the noun* (a concrete one) + *-artig,* and *the noun base* + *-förmig*. It is emphasized that due to the presence of an additional "shape" seme in the semantics of *-förmig*, this semi-suffix gravitates towards the noun bases which are distinguished by the specific geometric characteristics of the shape. The semi-suffix *-artig* has a much wider semantic selectivity by reason of a more generalized nature of seme itself, however, all nouns that act as the base are of physical nature. The choice of the noun as the base is reasonable enough, since it is the nouns which have the variety of external characteristics. The analysis of the actual material has shown that the meaning "internally" similar to the one denoted by the base" is conveyed by such word-formation types as *the base of the noun* (an abstract one) + *-artig* and *the base of the noun* (an anthroponym or a faunonym) + *-mäßig*. The bases here are relevant not as the names themselves, but as their inherent qualities and properties. Therefore, it is not always easy to decode a single semi-suffixed adjective by itself, without any context. It has been found that the ability of semi-suffixed adjectives with a comparative seme to accumulate information in one signifier is extremely important for communication.

Keywords: semi-suffix, semi-suffixation, comparison, comparative seme, comparative relations, word-formative meaning.

Постановка проблеми. Лінгвісти приділяють немало уваги дослідженню явища компаративності, розглядаючи його під різними кутами зору. В основі цього явища лежить порівняння, яке є фігурою мови або рідше тропом, «що полягає у зображенні особи, предмета, явища чи дії через найхарактерніші ознаки, які є органічно властивими для інших» [7, с. 507]. У цій же статті енциклопедії «Українська мова» зазначено, що «порівняння, завдяки рухливості лексичної семантики, часто лежать в основі утворення інших художніх засобів» [7, с. 507], тобто семантика порівняння може виражатися різнорівневими засобами: від порівняльного речення чи звороту до окремої лексеми або навіть словотворчої морфеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвідки щодо явища порів-няння розглядають насамперед компаративну фразеологію, яку К.І. Мізін називає «фразеологічною системою усталених порівнянь» [3, с. 60]. Останніми роками опубліковано немало наукових праць згаданої тематики (О. Барменкова, О. Качура, С. Рошко, А.В. Тарасова, Т.С. Баран та ін.). З'явилася також низка досліджень на виявлення спільних та відмінних рис у фразеологічних одиницях з компаративним компонентом у різних споріднених і неспоріднених мовах. У компаративних одиницях, як зазначає К.І. Мізін, «простежується симетричний симбіоз двох функціональних процесів мовних одиниць – номінації та кваліфіка-

© Демберецька М.П., 2019

ції. В обох названих процесах апріорі присутня оцінка, тому перехрещення і когнітивної, і аксіологічної семантики в межах усталених порівнянь створює унікальний прецедент (своєрідну когнітивну матрицю), покликаний сприяти вивченню людини в мові…». А компаративні принципи «формуються на тлі її системних маркерів – універсальності та когнітивності» [3, с. 61]. Більшість розвідок присвячена функціональному аспекту компаративних фразеологізмів. Досліджуються також лексико-семантичні аспекти компаративності (А.П. Романченко) та комунікативна цінність прикметників з напівсуфіксами, «яка полягає передусім у можливості спрощення без втрати інформації» [1, с. 7], що є важливим для певних жанрів і стилів, наприклад, реклами.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Напівафіксації на матеріалі німецької мови присвячено порівняно небагато робіт німецькомовних (І. Барц, Н. Ельзен, В. Мотч, Г. Петерманн, Ґ. Шмідт, К. Аскоп (у зіставленні зі шведською), Н. Декрос (у зіставленні з нідерландською)) та українськомовних і російськомовних авторів (О.Б. Глушко, Н.В. Глінкіна та ін.). Однак, про компаративність семантики деяких напівафіксів лише згадується, або це питання не висвітлюються взагалі.

Мета статті. Головною метою цієї статті є виявити й описати структур-но-семантичні особливості німецьких прикметникових напівсуфіксів *-artig, -förmig, -mäßig*, маркованих компаративною семою.

Виклад основного матеріалу. Суть порівняння відповідає самій суті напівафіксації, зокрема напівсуфіксації. В основі порівняння лежать логічні операції виділення найсуттєвішої ознаки описуваного через пошук іншого, для якого ця ознака є виразнішою, зіставлення з ним і опис [7, с. 507]. Похідне слово (напівафіксальні утворення лежать на межі між словоскладанням та афіксацією, але вони ближчі до похідних, оскільки напівафіксація – це процес переходу других компонентів у афікси), як і слово просте, є одиницею номінації, тобто воно здатне називати предмети, явища, процеси, які мають місце в дійсності, що нас оточує. Але воно, на відміну від слова простого, є одиницею складною як за формою так і за змістом, воно іменує, називає, характеризуючи, тобто в його структуру входить слово твірне, воно обумовлене цим твірним словом. Ця властивість похідних слів, названа О.С. Кубряковою «властивістю подвійної референції» є дуже важливою характеристикою похідного. Похідне слово, щоб стати одиницею номінації, мусить пройти певний шлях, «вивчити» зв'язки між предметами реальної дійсності і «відобразити» їх у собі, у зв'язках між своїми конституантами. Як підкреслює О.С. Кубрякова, «...в акті номінації словотвірного характеру мають місце дві різні логічні операції – мислене підведення позначуваного під відомий клас явищ, тобто категоризація та ототожнення позначуваного, по-перше, та його мислене порівняння з іншим предметом або явищем дійсності, по-друге. Перша операція відповідає вибору ономасіологічної бази позначуваного, друга – його ономасіологічної ознаки» [2, с. 100]. Вибір ономасіологічної бази тісно пов'язаний з ототожненням того, що позначається, як предмета, процесу, якості чи властивості. Вибір ономасіологічної ознаки «звужує» область дії першої логічної операції – тут вибирається та індивідуальна характеристика, якою дане позначуване відрізняється від інших предметів тієї ж понятійної категорії, і ця характеристика нагадує людині інший знайомий їй предмет або явище. Порівнюючи позначуване з тим, з чим воно асоціюється, людина робить висновок про тип виявленого зв'язку. Такий тип зв'язку є дуже важливим для визначення словотвірного значення. Ці постулати перегукуються з визначенням порівняння, у якому «розрізняють суб'єкт порівняння (те, що порівнюють), об'єкт порівняння (те, з чим порівнюють) і ознаку, за якою один предмет (суб'єкт) порівнюється з іншим (об'єктом). Ознака може визначатися кольором, формою, розміром, запахом, відчуттям, якістю, властивістю тощо [7, с. 507].

Компаративність може бути виражена експліцитно (за допомогою порівняльних сполучників) та імпліцитно. Принагідно зазначимо, що арсенал порівняльних сполучників німецької мови (*wie, als, als ob, als wenn, wie wenn*) дуже небагаточисельний у порівнянні з відповідними одиницями української мови. За С. Рошко, у сучасній українській мові вживається 21 компаративний сполучник *(мов, мовби, немов, немовби, мовбито, немовбито, наче, начеб, начебто, неначе, неначеб, неначебто, ніби, нібито, ніж, гей, гейби, буцім, буцімто, що, як)*, а також діалектна форма *єк* і стилістичне *яко* [5, с. 6]. В інших випадках порівняння ніби заховане у самих поняттях. До прикладів імпліцитної компаративності в українській мові відносять деякі безсполучникові конструкції, серед них і прикметники з напівсуфіксами *-видний, -подібний*, відповідниками яких у німецькій мові виступають досліджувані нами напівсуфікси *-artig, -förmig, -mäßig*. Однією з ознак таких утворень є «контамінація в одній лексемі образу й показника порівняльних відношень» [4, с. 11]. «Порівняння – когнітивне, оскільки воно є трансцендентальним інструментом при пізнанні людиною об'єктивного світу» [3, с. 61]. У ньому перетинаються елементи пізнання та експресії, під якою «розуміється інтенсифікована виразність, така соціально й психологічно мотивована властивість мовного знака (мовленнєвого елемента), яка деавтоматизує його сприйняття, підтримує загострену увагу, активізує мислення, викликає почуттєву напругу слухача / читача, тобто резонанс, який виникає внаслідок накладання один на одного оцінної модальності, емотивності, а також стилістичного «забарвлення»» [6, с. 48].

У наших попередніх публікаціях ми вже описували систему словотвірних значень напівсуфіксальних прикметників німецької мови. Одним із типів словотвірного значення було «подібний до названого твірною основою», яке поділялося на два часткових 1) зовні подібний до названого твірною основою та 2) «внутрішньо» подібний до названого твірною основою.

Перше часткове словотвірне значення виражається словотвірними типами *основа іменника* (конкретної назви) + *-artig,* та *основа іменника* + *-förmig*. Семантична вибірковість напівсуфіксів щодо іменних твірних основ знаходиться в

прямій залежності від їх індивідуальної специфіки. Так, наявність у семантиці *-förmig* додаткової семи «форма» передбачає тяжіння цього напівсуфікса до основ, яким властиві фізичні, здебільшого зовнішні, особливості. Тому *-förmig* приєднується до основ іменників, що позначають артефакти та деякі речовини (а також буквені позначення), позаяк вони вирізняються специфічними геометричними особливостями форми.

Напівсуфікс *-artig* має значно ширшу семантичну вибірковість з огляду на більш узагальнений характер індивідуальної семи. Завдяки цьому напівсуфікс *-artig* може поєднуватися з основами за різними ознаками, однак всі вони носять фізичний характер. У більшості випадків, це назви предметів та явищ, з якими людина стикається повсякденно.

Цілком обґрунтованим є вибір іменника за твірну основу, адже саме іменникам властиве розмаїття зовнішніх характеристик. В електронному словнику німецької мови [8] зафіксовано 268 лексичних одиниць з напівсуфіксом *-artig* та подано два його визначення. Названому нами частковому словотвірному значенню відповідає дефініція «in der Art von, so **wie** (у вигляді чогось, такий **як**)», маркована порівняльним сполучником *wie (як)*. У поєднання з цим напівсуфіксом вступають а) назви тварин (*affen**artig**, fisch**artig**, frosch**artig**, hermelin**artig**, karpfen**artig**, katzen**artig**, korallen**artig**, krebs**artig**, löwen**artig**, luchs**artig**, raupen**artig**, schlangen**artig**, vogel**artig**, wespen**artig**, wolfs**artig**, zebra**artig***); б) назви рослин (*bambus**artig**, farn**artig**, gras**artig**, jasmin**artig**, kraut**artig**, kürbis**artig**, moos**artig**, pilz**artig**, zwiebel**artig**, zypressen**artig***); в) назви матеріалів і речовин (тканин) (*granit**artig**, gummi**artig**, holz**artig**, kalk**artig**, kupfer**artig**, leder**artig**, leinen**artig**, seiden**artig**, tuch**artig**, woll**artig***); г) назви архітектурних споруд (*dom**artig**, palast**artig**, terrassen**artig**, turm**artig***); д) назви одягу (*blusen**artig**, haube**artig**, rock**artig**, schürzen**artig***); е) позначення ландшафтів (*dünen**artig**, hügel**artig**, park**artig***); є) метеорологічні назви (*blitz**artig**, donner**artig**, hagel**artig**, nebel**artig**, wolken**artig***) та інші.

У вище названому словнику подається 185 прикметників з напівсуфіксом *-förmig*. Самому напівсуфіксові словник дає дефініцію «in Form von, gestaltet **wie** (у формі чогось, оформлений **як**)», знову таки компаративно маркову. Напівсуфікс *-förmig* вступає у поєднання з іменниками, що означають а) неантропоніми (*ballon**förmig**, becher**förmig**, becken**förmig**, blasen**förmig**, ei**förmig**, fächer**förmig**, flaschen**förmig**, glocken**förmig**, hufeisen**förmig**, kranz**förmig**, lanzett**förmig**, netz**förmig**, schlauch**förmig**, schrauben**förmig**, sichel**förmig**, spindel**förmig**, spiral**förmig**, strahlen**förmig**, trichter**förmig**, walzen**förmig***) б) назви геометричних фігур (*bogen**förmig**, ellipsen**förmig**, kegel**förmig**, keil**förmig**, kreis**förmig**, kugel**förmig**, stern**förmig**, (strom)linien**förmig**, trapez**förmig***) в) назви частин тіла і частин рослин (*bauch**förmig**, finger**förmig**, herz**förmig**, birnen**förmig**, blatt**förmig**, bohnen**förmig**, trauben**förmig***), г) назви агрегатних станів (*gas**förmig***) та інші позначення, зокрема буквені (*O-**förmig**, V-**förmig***).

Між словотвірними типами *основа іменника* (конкретної назви) + *-artig,* та *основа іменника* + *-förmig* існує семантичне відношення синонімії. Ми розуміємо словотвірну синонімію як загальний термін, що охоплює синонімію напівсуфіксів, синонімію словотвірних типів і їх словотвірних значень та синонімію напівсуфіксальних прикметників. Таку синонімію ілюструють приклади *Wickelt sich **schlangenförmig** in zwei oder drei Bahnen um den Finger* (Die Welt, 27.05.2000) та *Die Mädchen winden sich **schlangenartig** umeinander, …* (Süddeutsche Zeitung, 26.11.2001) [8], у яких навіть присудки є синонімами, ба більше, одна зі словникових дефініцій дієслова *sich winden – sich (in schlangen**förmige**r Bewegung) krümmen* містить напівсуфіксальний прикметник *schlangenförmig*. Хоча в іншому прикладі уже маємо поєднання *schlangen**artige** Bewegung* (*Kennzeichnend für seinen Stil sind lebhafte, oft **schlangenartige** Bewegungen der Gestalten und ihrer Gewänder*) [8].

Вибірковість у з'єднуваності напівсуфіксів з твірними основами можна пояснити тим, що напівсуфікси виникли з лексичних одиниць – прикметників, які вільно функціонують, або функціонували в мові, а напівсуфіксальні прик-метники виникли як результат універбації синтаксичних конструкцій. Прикметник – лише відносно самостійна частина мови, особливо стосовно порівняння. У розгорнутому порівнянні прикметник майже завжди виступає порівнюється з іменником, тому, коли синтаксичні конструкції згортаються, деякі їхні елементи стають імпліцитними, інші ж, навпаки, знаходять своє формальне вираження у новоутвореному напівсуфіксальному прикметникові, виконуючи роль ономасіологічної ознаки нового найменування, в якому роль ономасіологічної бази відіграє напівсуфікс, що у синтаксичній конструкції був повнозначним прикметником, зазнаючи, правда, певного семантичного зсуву та уподібнюючись афіксам.

Часткове словотвірне значення ««внутрішньо» подібний до названого твірною основою» передається словотвірними типами *основа іменника (*абстрактного*)* + *-artig* та *основа іменника (*антропоніма або фауноніма*)* + *-mäßig*. Тут йдеться про певні властивості іменників, які виконують роль твірних основ, тобто йдеться не про власне назву, а про притаманні їй якості та властивості. Тому не завжди легко декодувати окремо взятий напівсуфіксальний прикметник, але контекст здатен значно полегшити процес декодування. Так напівсуфіксальний прикметник *herrenmäßig* має два значення *1) wie ein Erwachsener (як дорослий) ([er] trug […] ganz **herrenmäßige** Kleidung)* і *2) wie ein Herrscher, Gebieter (як пан, повелитель) (Es kommt etwas **Herrenmäßiges** und Herrisches in einen)* [8]. А *glasartig* зі значенням *die Eigenschaften des Glases besitzend; wie Glas aussehend (такий що має властивості скла, що виглядає як скло)* конкурує з суфіксальним прикметником *glasig*, який також має значення *wie Glas* і підкреслює у різних прикладах різні властивості скла, такі як відблиск, прозорість, застиглість / твердість, здатність легко розбиватися (відблиск – *etwas **glasig** ausbraten (= etwas so lange ausbraten, bis es wie Glas aussieht), **glasige***

Gurken, Kartoffeln, застиглість – **glasige** Augen, ein **glasiger** Blick, jmdn. **glasig** ansehen, здатність розбиватися, розсипатися – eine **glasige** Stimme, прозорість – eine **glasige** Blässe) [8]. Нелегко розпізнати характеристику, на основі якої відбувається порівняння, у напівсуфіксальних прикметниках з *-mäßig* (*teufelmäßig – wie ein Teufel, teuflisch* (на позначення чогось злого, чи дуже великого)). У розмовній мові деякі прикметники з *-mäßig* втратили значення компаративності (у звичній її дефініції), а набули значення підсилення, оцінки. Так, *heidenmäßig* пояснюється у словнику через *sehr groß* (*sie haben einen* ***heidenmäßigen*** *Krach gemacht*), або *sehr viel* (*er verdient ein* ***heidenmäßiges*** *Geld*), а *saumäßig* може навіть стояти перед прикметником, виконуючи функцію підсилення (*es ist* ***saumäßig*** *kalt, er ist ein* ***saumäßig*** *schlechter Schauspieler, er wird sich* ***saumäßig*** *freuen*), у позиції ж перед іменником він вказує на найнижчу його оцінку (*er hat ein* ***saumäßiges*** *Zeugnis,* ***saumäßige*** *Zensuren bekommen, das ist eine* ***saumäßige*** *Arbeit, das Wetter, die Straße ist* ***saumäßig***).

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи дослідження напівсуфіксальних прикметників німецької мови з компаративною семою, зазначимо, що маркери порівняння не завжди експліковані, а можуть відкриватися лише у словникових дефініціях як самих напівсуфіксів (зокрема досліджуваних нами *-artig, -förmig, -mäßig*), так і словотвірних типів, у структуру яких вони входять, а також у визначеннях окремих напівсуфіксальних прикметників, або їх суфіксальних синонімів. Властивість напівсуфіксальних прикметників з компаративною семою акумулювати інформацію в одному знаку має неабияке значення для мовної економії та комунікативної й експресивної функцій таких одиниць.

У подальших дослідженнях варто б звернути увагу на напівсуфікси прикметників з компаративно-колористичною семою та їх структурно-семантичні особливості.

Список літератури:

1. Глинкина Н.В. Адъективные суффиксоиды в словообразовательной системе современного немецкого языка (на материале рекламных текстов) : автореф. дисс. … канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Нижний Новгород, 2013. 25 с.
2. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. Москва : Наука, 1981. 200 с.
3. Мізін К.І. Системні маркери компаративної фразеології крізь призму зіставлення (на матеріалі англійської, німецької, української та російської мов). Мовознавство. 2009. № 5. С. 60–70.
4. Прокопчук Л.В. Категорія порівняння та її вираження в структурі простого речення: автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2000. 17 с.
5. Рошко С.М. Формально-граматична та функціонально-семантична структура порівняльних синтаксем і підрядних речень у сучасній українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Ужгород, 2001. 24 с.
6. Тарасова А.В. До питання феномена порівняння: Семантичний аспект у вивченні англійських компаративних фразеологізмів. *Англістика та американістика* : збірник наукових праць. 2015. Випуск 12. С. 44–50.
7. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), М.П. Зяблюк та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. – 824 с.
8. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: https://www.dwds.de/?q=so+wie&from=wb

References:

1. Glinkina N.V. (2013). *Ad"ektivnye suffiksoidy v slovoobrazovatel'noy sisteme sovremennogo nemetskogo yazyka (na materiale reklamnykh tekstov).* [Adjective Suffixoids in the Word-forming System of the Modern German Language (using the material of advertising texts)] (PhD Thesis), Nizhniy Novgorod.
2. Kubryakova E.S. (1981). *Tipy yazykovykh znacheniy. Semantika proizvodnogo slova* [Types of Language Meanings. The Semantics of a Derivative]. Moscow : Nauka. (in Russian)
3. Mizin K.I. (2009). Sy`stemni markery` komparaty`vnoyi frazeologiyi kriz` pry`zmu zistavlennya (na materiali anglijs`koyi, nimecz`koyi, ukrayins`koyi ta rosijs`koyi mov). [System Markers of Comparative Phraseology in the Contrastive Perspektive (on the material of English, German, Ukrainian and Russian languages)]. *Movoznavstvo*, no. 5, pp. 60–70.
4. Prokopchuk L.V. (2000). *Kategoriya porivnyannya ta yiyi vy`razhennya v strukturi prostogo rechennya* [Category of Comparison and Its Expression in the Structure of a Simple Sentence] (PhD Thesis), Kyiv : National Academy of Sciences of Ukraine.
5. Roshko S.M. (2001). *Formal`no-gramaty`chna ta funkcional`no-semanty`chna struktura porivnyal`ny`x sy`ntaksem i pidryadny`x rechen` u suchasnij ukrayins`kij movi* [Formal-grammatical and Functional-semantic Structure of Comparative Syntaxemes and Subordinate Sentences in the Modern Ukrainian Language] (PhD Thesis), Uzhgorod : Uzhgorod National University.
6. Tarasova A.V. (2015). Do py`tannya fenomena porivnyannya: Semanty`chny`j aspekt u vy`vchenni anglijs`ky`x komparaty`vny`x frazeologizmiv [Similes / Comparison as Phenomenon: Semantic Aspect in the Study of English Comparative Phraseologisms]. *Anglistics and amerikanistics,* vo. 12, pp. 44–50.
7. Rusanivs`ky`j V.M., Taranenko O.O. (ed) (2004). *Ukrayins`ka mova: Ency`klopediya* [Ukrainian language: Encyclopedia]. Kyiv : «Ukrayins`ka ency`klopediya» im. M.P. Bazhana. (in Ukrainian)
8. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* [Digital Vocabulary of the German language]. URL: https://www.dwds.de/?q=so+wie&from=wb

УДК 811.111(73)-343

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

ДО ПРОБЛЕМИ ЖАНРОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ (НА МАТЕРІАЛАХ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

Анотація. У статті розглянуто характерні риси літературної казки, визначеної головні жан-рові відмінності між фольклорною і літературною казкою. У дослідженні проаналізовано дефініції літературної казки з позиції різних літературознавців. Встановлено, що літературна казка – це авторський фантастичний твір, що відображає реалії життя і тогочасної епохи, містить ідейно-політичні, літературно-естетичні тенденції часу, вливається в літературні течії і напрямки, має інноваційні елементи, поєднується з іншими жанрами й мистецькими явищами, або ж це мистецький твір, сюжето-структура якого побудована за специфічними традиційними законами фольклорної казки, його стиль особливий, новітньо-авторський, і трансформує народну традицію. Охарактеризовано етапи становлення і розвитку англійської літературної казки і її генологічні особливості.

Ключові слова: теорія літератури, генологія, жанр, фольклорна казка, літературна казка, дитяча література.

Demkiv Yulia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ON THE GENRE IDENTIFICATION PROBLEM OF A LITERARY FAIRY TALE (BASED ON ENGLISH LITERATURE MATERIALS)

Summary. The article deals with the characteristic features of a literary fairy tale, the main genre divergences between folk and literary fairy tales were analyzed. The literary fairy tale definitions given by various literary critics were presented in the research. It was found out that a literary fairy tale is an author's fantastic work that reflects the realities of life and the epoch, contains ideological and political, literary and aesthetic tendencies of the time, merges with literary movements and trends, has innovative elements, combines with other genres and artistic phenomena, or it is an au-thor's work, whose plot and structure are based on specific traditional laws of folk tales, its style is specific, modern and original, and it transforms the folk tradition. The development stages of the English literary fairy tale and its genological features were described. The peculiarity of the literary fairy tale in its canonical form, developed mainly in the British literature, is the orientation of the genre to the children's audience, which was not characteristic of folk tales. The fairy tale genre be-longs to the genre system of modern science fiction, where the fantasy genre occupies a prominent place. Folk fairy tales made the greatest influence on the formation of English literary tales, alt-hough other types of folk tales were also of great importance. The English literary tale transforms the fantastic functions and motifs of folk tales, creating more compositionally complex works which employ ironic coloring and moral aspect. The English literary tale is a genre which develops dy-namically and possesses national specificity, unique patterns of folk and author's artistic work which reflect both the archaic Celtic heritage, centuries-old folk experience, and the personality of the writers working with this versatile genre.

Keywords: theory of literature, genology, genre, folklore fairy tale, literary fairy tale, children's literature.

Постановка проблеми. В наш час жанр літературної казки щораз більше привертає увагу дослідників. Казка стає об'єктом дослідження літературознавства, лінгвістики, психології і ряду інших дисциплін, однак жанрові особливості англійської літературної казки є лише частково досліджені. Внаслідок чого виникає ряд **завдань** при дослідженні літературної казки в літературознавстві. По-перше, співвідношення народної (фольклорної) і літературної (авторської) казки не є вичерпно проаналізовані, незважаючи на широкий спектр літературно-критичних досліджень сучасної генології. По-друге, сам термін «літературна казка» порізному трактується різними дослідниками, що досить ускладнює її жанрову ідентифікацію і дефініцію. По-третє, слід визначити місце британської традиції літературної казки серед інших національних традицій жанру, зрозуміти загальні закономірності розвитку жанру літературної казки. Розгляд сукупності цих проблем потребує системного і комплексного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням становлення жанру літературної казки активно займалися вчені-літературознавці В. Пропп, О. Потебня, Дж. Зайпс. Методологічне значення мають праці з питань теорії казки Є. Мелетинського, Л. Дерези, Ю. Ярмиша, Н. Рошияну, Б. Кербеліте, В. Бахтіна, Г. Сабат та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогоднішній день існує велика кількість наукових праць з теорії літератури присвячених жанру як фольклорної, так і літературної казки. Проте існує необхідність системного аналізу британської прози для дітей та юнацтва, зокрема жанру літературної казки, яка є невід'ємним компонентом літературного процесу з позицій еволюційного розвитку, специфіки функціонування, типологічних рис.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є здійснити аналіз дефініції «літературна казка» та дослідити процес становлення і розвитку авторської казки в Англії.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, в сучасному науковому дискурсі немає одностайної думки дослідників з приводу співвідношення літературної і фольклорної казки. З одного боку, науковці розмежовують ці два види казки,

© Демків Ю.М., 2019

а з іншого боку, наведені різними дослідниками визначення і диференційні жанрові ознаки вказують на їх спорідненість [6, с. 177]. Таким чином, літературна і фольклорна казки мають чимало спільних рис: принципи структурної організації, дидактизм, фантастична умовність, вигадані події та пригоди, спільні мотиви і образи, фантастичні істоти, наділення тварин людськими рисами, використання чарівних предметів дійовими особами, одвічне протистояння сил добра і зла тощо. [3] Проблему відмінності і спорідненості аналізували багато дослідників (Н. Тихолоз, Т. Леонова, М. Липовецький, В. Кизилова, Р. Бухман, Є. Блейх, Г. Парр, Р. Бамбергер та ін.). Вони простежили, що літературна казка відрізняється від народної своєю письмовою закріпленістю, авторською індивідуальною приналежністю, «одноваріантністю», із притаманними саме літературі традиціями й поетикою [7, с. 7].

Як українські, так і зарубіжні вчені-літературознавці (Є. Васильєв, О. Галич, В. Назарець, Ю. Ковалів, І. Райкова, Г. Сабат, А. Ткаченко, Л. Брауде, М. Липовецький, Л. Овчиннікова, Д. Зайпс та ін.) розглядають літературну казку як жанровий різновид епосу, корені якого сягають усної народної творчість. Тобто літературна (авторська) казка – це «художній твір письменника, який модифікуючи жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю художній текст із різними інтертекстуальними елементами (цитатами, ремінісценціями, алюзіями тощо). Цим терміном також позначають «оригінальні авторські твори, у яких елементи реалій поєднані з вигадкою, яскравим фантазуванням» [4, с. 568].

Термін «літературна казка» асоціюється з латинським словом «littera» – буква, письмо. А ось саме слово «казка», що походить від дієслова «казати», містить вказівку на специфічну ознаку цього жанру – його усну традицію.

Літературна казка виникає з народної двома основними шляхами:

1) завдяки вільній інтерпретації сталих фабульних схем;

2) внаслідок введення нових чарівно-фантастичних елементів в оригінальну казкову фабулу [2, с. 283].

Зазначимо, що слід розрізняти літературну і фольклористичну казку, яка є проміжною ланкою між народною і літературною казкою. Фольклористична казка – це народна казка перероблена і видозмінена певним автором. Наприклад, казки братів Грімм. Проте автор намагається максимально точно відтворити народний текст. Літературна казка характеризується авторською індивідуальністю, відображає життя епохи, ідейні, політичні, естетичні тенденції тогочасного періоду, хоча й наслідує традиції народної казки.

Фольклорний казковий твір – варіантний, а літературний – індивідуально неповторний. Літературна казка – це написаний автором твір, але з трансмісійною фольклорною парадигмою фантастичного осмислення життя. Як стверджує Л. Овчинникова, літературну казку можна поділити на два види: фольклорно-літературну казку (авторська переробка відомих народних казок) та індивідуально-авторську казку [5].

Щоб краще зрозуміти жанрову специфіку літературної казки проаналізуємо декілька дефініцій цього поняття. Людмила Брауде акцентує увагу на наявності окремих характеристик, притаманних літературній казці. Її визначення вже стало хрестоматійним і воно говорить, що «літературна казка – авторський, художній, прозаїчний або віршований твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих, або традиційних казкових героїв і, в окремих випадках, орієнтований на дітей; твір, в якому неймовірне чудо відіграє роль сюжетотворного фактора, служить вихідною основою характеристики персонажів» [1, с. 234]. Таке визначення є доволі описовим і загальним, оскільки не лише казка, але й частково твори фантастичної літератури можуть йому відповідати.

Ю. Ярмиш спробував узагальнити сюжетно-композиційні характеристики літературної казки. Він трактує літературну казку як «такий жанр літературного твору, в якому в чарівно-фантастичному або алегоричному розвитку подій, і як правило, оригінальних образах та сюжетах у прозі, віршах та драматургії розв'язуються морально-етичні та естетичні проблеми» [9, с. 87]. Втім і таке визначення не є вичерпним, адже, твори фентезі, так само як і казка, порушують морально-етичні і естетичні проблеми.

Дослідниця Г. Сабат подає більш вичерпне визначення літературної казки: «Літературна казка – це фантастичний твір авторської художньої творчості, нерозривно пов'язаний із реальністю життя, що відображає суть епохи, всотує ідейно-політичні, літературно-естетичні тенденції часу, вливається в літературні течії і напрямки, має схильність до інновацій, консолідації з іншими жанрами й утвореннями гетерогенних мистецьких явищ, які тісно пов'язані зі світоглядом письменника, або ж це мистецький твір, сюжето-структура якого побудована за специфічними традиційними законами фольклорної казки, його особливий стиль, трансформуючи народну традицію, вливається у новітньо-авторський семантико-гносеологічний субстрат [7, с. 8].

Можна навести ще багато визначень жанру літературної казки, але жодне з них не зможе вичерпно охарактеризувати його, оскільки жанр невпинно і динамічно розвивається, перебуває в тісному взаємозв'язку з авторською неповторною індивідуальністю [3, с. 69].

Жанр літературної казки зароджується і досягає своєї зрілості у XIX столітті. Народна казка змінювалась, постійно поглинаючи риси нової реальності, таким самим чином змінювалась і літературна казка, яка була нерозривно пов'язана з соціально-історичними подіями і літературними напрямками. Говорячи про становлення і розвиток казки як жанру, слід відзначити колосальний вклад братів Грімм, які стали родоначальниками літературної казки. Завдяки їм поняття «казка» стало невід'ємним від казки народної і водночас синонімом казки літературної. Брати Грімм зробили перші спроби дати визначення літературній казці. Якоб Грімм окреслив їх відмінність в першу чергу тим, що літературна казка мала авторство, а народна містила гумористичний початок.

Перші два томи «Дитячих і сімейних казок» містили 156 казок і багато приміток, вони не були призначені для читання дітьми. Перший том казок побачив світ у 1812 році, другий том був опублікований двома роками пізніше у 1814 році. Лише в 1819 р. брати Грімм доповнили збірку казок і усунули примітки, щоб казки підходили як для дорослих, так і дітей. Книги братів Грімм видавались і перекладались майже у всіх країнах Європи. Англійською мовою вони були вперше перекладені у 1823 р. Творчість Братів Грімм стала джерелом натхнення для багатьох англійських письменників [15; 18]. Одним з перших, хто зробив свідому переробку казок Грімм, був Джон Рескін, написавши фантастичний роман «Король Золотої Ріки, або Чорні Брати» («The King of the Golden River or The Black Brothers», 1850).

Внаслідок публікації казок братів Грімм, виникло активне дослідження фольклору в багатьох країнах світу. Сам термін «фольклор» був створений англійцем Вільямом Дж. Томасом, щоб конкретніше визначити нове явище і замінити термін «популярна давнина». Започаткував збір і вивчення британського фольклору Дж.Ф. Кемпбел, який підіймався в шотландські верховини, щоб записати і зберегти древні історії шотландською, до того як їх змете потік англійської мови [11, с. 16]. Його приклад наслідували чимало британських дослідників-фольклористів (Томас Крофтон Крокер, Джон Різ, Джордж Волдрон, Патрік Кеннеді та ін.), які мандрували по теренах Шотландії, Ірландії, Уельсу і Англії в пошуках фольклорного матеріалу. Фольклорний рух досягнув свого піку в 1878 р., коли було засноване знамените Фольклорне товариство, яке існує і до сьогодні.

Вирішальним для становлення літературної казки стало XIX століття. Фольклорна казка поступово отримала свій подальший розвиток, трансформуючись у казку літературну. Говорячи про розвиток літературної казки, слід неодмінно згадати Вільяма Шекспіра, який був знавцем англійського фольклору. Чимало з його п'єс проникнуті народною казковою поезією. До них належать такі твори як: «Сон літньої ночі» («Midsummer Night's Dream», 1596), «Зимова казка» («The Winter's Tale», 1611), «Буря» («The Tempest», 1612) [8, с.190].

Варто зазначити, що казка залишалась небажаною літературою для дітей в Англії аж до 1820-х років. Вважалось, що казки, які існували в той час (написані Джоном Харрісом «Mother Bunch's Fairy Tales» (1802), Бенджаміном Табатом «Popular Fairy Tales» (1804-1808), а також численні дешеві видання казок братів Грімм та Шарля Перро), чинять порочний і руйнівний вплив на розум дитини [12, с. 86]. Через таке ставлення до казки як до деструктивної літератури брати Грімм були змушені дещо модифікувати збірку своїх казок, додаючи туди протестантську мораль, забираючи еротизм, сцени жорстокості і насилля, просторічний народний гумор.

Як зазначено вище, розквіт казки в Англії почався досить пізно, у порівнянні з країнами континентальної Європи – починаючи з 20-х років XIX століття. Такий хід подій був зумовлений розквітом і особливою вкоріненістю пуританської культури, яка придушила розвиток літературної казки в цій країні, на відміну від Франції та Німеччини. Проте, незабаром відбувся період посиленого розвитку і популяризації казок, внаслідок зацікавленості читачів творами німецьких романтиків, казками Андерсена, братів Грімм, європейськими і східними казками.

Перша англійська літературна казка «Фантазміон» («Phantasmion») була опублікована у 1837 р., її автором була Сара Колрідж, дочка відомого поета Семюеля Колріджа. В основу казки лягла епічна поема Едмунда Спенсера «Королева фей» («The Faerie Queen»). У 1865 р. вийшла друком одна з найпрекрасніших англійських літературних казок «Пригоди Аліси у Дивокраї» («Alice's Adventures in Wonderland»), написана оксфордським професором математики Льюїсом Керролом (справжнє ім'я Чарльз Лютвідж Доджсон). Вона написана в жанрі нонсенсу, який є дуже популярним в Англії. Для цієї казки притаманні риси усної імпровізації, характерні для фольклорної казки: непродуманість композиції, зосередженість на інтонації. Казка Льюїса Керрола містить риси, які в подальшому розвивала англійська літературна казка: гумор, гра слів, сумні і навіть трагічні мотиви, поєднання прози і лірики, фольклорні елементи. В цьому творі дитина вперше стає головним героєм літературної казки. Згодом ці риси успадкувала і сучасна літературна казка, авторами якої стали Роальд Даль, Джоан Роулінг, Філіп Пулман та ін. [8, с. 191].

Середину XIX ст. називають «першим золотим віком» англійської дитячої літератури [6, с. 183], тому, що саме в цей час з'явилися перші зразки класичної британської літературної казки, саме тоді було створену величезну кількість авторських казок, літературна казка пережила свій перший розквіт [16, с. 41]. З цього часу вона формується як жанр, а її поява і становлення органічно взаємопов'язані з основними постулатами естетики романтизму. Автори епохи романтизму приділяли багато уваги природі, бажанню поєднатися з нею. Втеча від реальності, вивчення народної творчості, дослідження глибин внутрішнього світу людини і віра в духовну чистоту, притаманну дитині, були співзвучними жанру літературної казки [15, с. 38].

Умовними межами «першого золотого віку» британської літературної казки вважається період 1850-1920 рр. Казкам, написаним в цей період, був притаманний виклик традиційній системі цінностей, своєрідна пародія на класичну казку, протест проти матеріалізму, страх перед технічним прогресом, відмова від загальноприйнятого принципу дидактизму, відсутність страху пізнавати довколишній світ [8, с. 192]. Найвідомішими представниками цього часу були Джон Рескін «Король Золотої Ріки, або Чорні Брати» («The King of the Golden River, or the Black Brothers», 1850) Вільям Теккерей «Перстень і троянда» («The Rose and the Ring», 1855), Джордж Макдональд «Легка принцеса» («The Light Princess», 1863), Льюїс Керрол «Пригоди Аліси у Дивокраї» («Alice's Adventures in Wonderland», 1865), Чарльз Діккенс «Чарівна рибна кісточка» («The Magic Fishbone», 1868), Джин Інджелоу «Фея Мопса» («Mopsa the Fairy», 1869), Джуліана Евінг « Старомодні казки» («Old-Fashioned Fairy Tales», 1882), Оскар Уайльд «Щасливий принц» («The Happy Prince»,1888), Редьярд Кі-

плінг «Книга джунглів» («The Jungle Book, 1894), Кеннет Грем «Неохочий дракон» («The Reluctant Dragon, 1898»), Едіт Несбіт «Девять неймовірних казок» («Nine Unlikely Tales, 1901), Беатрікс Поттер «Кролик Петрик та інші історії» («The Tale of Peter Rabbit», 1902), Джеймс Баррі «Пітер Пен, або хлопчик, який не хоче виростати» («Peter Pan, or the Boy Who Wouldn't Grow Up», 1905) та інші.

Період «другого золотого віку» умовно припадає на 1920-1950 рр. Видатними представниками цього етапу є серія книг А.А. Мілна «Вінні-Пух» («Winnie-the-Pooh», 1926) і Хю Лофтінга «Доктор Дулітл» (The Story of Doctor Dolittle, 1920). Після жахіть Першої Світової Війни письменники пропонували своїм юним читачам своєрідну втечу у світ дитинства, де панує атмосфера добра і дружби, де іграшки і домашні тварини наділені людськими рисами характеру [6, с. 184].

Починаючи з середини XX століття, настає «третій золотий вік» літературної казки. В цей період можна простежити своєрідну потребу читача в книгах про фантастичні світи, в які можна потратити незвичайним способом. Герої К.С. Льюїса «Хроніки Нарнії» («The Chronicles of Narnia», 1950-1956) потрапляють в чарівний світ через шафу, а персонажі книги Філіпи Пірс «Том і північний сад» («Tom's Midnight Garden», 1958) переміщуються в часі, вийшовши в сад уночі. Зачинателем жанру фентезі вважають Д.Р.Р. Толкіна, автора світових бестселерів «Гобіт, або Туди і звідти» («The Hobbit or There and Back Again», 1937) та «Володар Перстенів» («The Lord of the Rings», 1954-1955). Даючи визначення літературної казки в цей період, ми зустрічаємося з поняттям «фентезі», котрим в англомовній літературній традиції позначаються художні тексти, які містять щось надприродне чи неймовірне [13, с. 145]. Під це визначення підходить і чарівна казка, як і багато інших жанрів художньої літератури. Отже, ми можемо стверджувати про переплетення і взаємопроникнення казкової літератури і фентезі, однак, вони не стають тотожними. Ми вважаємо, що коректніше вважати фентезі певним видом фантастики. Казка також може використовувати фентезійний тип фантастики, оскільки в них є спільні фольклорно-міфологічні першоджерела.

Висновки і пропозиції. Фольклорна і літературна казка формують єдину жанрову традицію. Втім існує спектр константних генологічних особливостей, притаманних лише літературній казці. Тому ми можемо зробити висновок, що літературна казка створена конкретним автором і містить характерні лише для неї художні засоби, вона існує в канонічній письмовій формі, образ героя індивідуалізований, сюжет не обмежений жодними мотивами, в тексті легко можна відстежити характерні ознаки доби, час і місце створення казки.

Особливістю літературної казки в її канонічній формі, яка склалася саме в британській літературі, є орієнтація жанру перш за все на дитячу аудиторію, що не було характерним для фольклорній казки. Казковий жанр входить в систему жанрів сучасної фантастичної літератури, серед якої чільне місце посідає жанр фентезі. Найбільший вплив на формування англійської літературної казки здійснив жанр фольклорної чарівної казки, хоча не слід виключати наявність елементів інших варіантів фольклорної казки. Англійська літературна казка прагне до трансформації казкових функцій і мотивів фольклорної казки, створюючи більш композиційно складні твори, головною особливістю яких є іронічне забарвлення і моральний аспект. Проте питання впливу різних підвидів фольклорної казки на формування авторської казки в її різних жанрових модифікаціях потребує подальшого вивчення.

Англійська літературна казка – жанр, який динамічно розвивається і якому притаманна національна специфіка, колоритні зразки народної і авторської творчості, в яких відображені і архаїчна кельтська спадщина, і багатовіковий народний досвід, і унікальна особистість письменників, які у своїй творчості звернулись до цього багатопланового жанру.

Список літератури:

1. Брауде Л.Ю. К истории понятия «литературная сказка» / Л.Ю. Брауде // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1977. – Т. 36, № 3. – С. 230–235.
2. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури : Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. – Київ : Либідь, 2001. – 488 с.
3. Кизилова В.В. Художня специфіка української прози для дітей та юнацтва другої половини XX століття : монографія / В.В. Кизилова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 400 с.
4. Літературознавча енциклопедія: у 2 томах / Автор укладач Ковалів Ю.І. – К. : видавничий центр «Академія», 2007. – Т. 1. – 568 с.
5. Овчинникова Л. Русская литературная сказка XX века. История, классификация, поетика. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 312 с.
6. Орлова О.Ю. Становление жанра литературной сказки в Великобритании / О.Ю. Орлова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : материалы VI Международной научной конференции молодых ученых (Екатеринбург, 10 февраля 2017 г.). – Часть 2: Современные проблемы изучения истории и теории литературы. – Екатеринбург : Издательство УМЦ-УПИ, 2017. – С. 177–185.
7. Сабат Г.П. Казки Івана Франка як естетико-поетикальна система. – Автореферат дис. … док. філол. наук. – Київ, 2009. – 40 с.
8. Тананыхина А.О. Традиции развития английской волшебной сказки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 2(44): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 190–192.
9. Ярмиш Ю. У світі казки: літ.-критич. нарис / Ю. Ярмиш. – К. : Рад. письм., 1975. – 144 с.
10. Bottigheimer R.B. Fairy tales and folk tales // International companion encyclopedia of children's literature / ed. by Peter Hunt. – Vol. 1. – New York, 2004. – P. 261–274.
11. Carter A. The Old Wives' Fairy Tale Book / A. Carter. – New York : Phanteon Books, 1990. – 243 p.
12. Crossley-Holland K. Folk Tales of the British Isles / K. Crossley-Holland. – London-Boston : Faber and Faber, 1991. – 243 p.

13. Grenby M.O. Children's Literature. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2008. – 257 p.
14. Knowles M., Malmkjer K. Language and Control in Children's Literature. – New York ; London : Routledge, 2003. – 284 p.
15. McCulloch F. Children's Literature in Context. – New York : Continuum, 2011. – 184 p.
16. Thacker D., Webb J. Introducing children's literature: from Romanticism to Postmodernism. – London and New York : Routledge, 2005. – 191 p.
17. Zipes, Jack. The Great Fairy tale Tradition / J. Zipes. – New York and London : W.W. Norton & Company, 2001. – 991 p.
18. Zipes Jack. When Dreams Came True. Classical Fairy Tales and Their Tradition / J. Zipes, 1999. – 238 p.

References:

1. Braude L.Y. K istorii ponyatiya «literaturnaya skazka» [To the history of the concept «literary fairy tale»] / L.Y. Braude // Izv. AN SSSR. Ser. literatury i yazyka. – 1977. – Vol. 36, № 3. – Pp. 230–235.
2. Halych O., Nazarets V., Vasylyev Y. Teoriya literatury: Pidruchnyk [Theory of Literature] / Za nauk. red. Oleksandra Halycha. – Kyiv : Lybid, 2001. – 488 p.
3. Kyzylova V.V. Khudozhnya spetsyfika ukrayinskoi prozy dlya ditey ta yunatstva druhoyi polovyny XX stolittya : monohrafiya [The artistic specificity of the Ukrainian prose for children and adoles-cents of the second half of the 20th century: monograph] / V.V. Kyzylova ; Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Luhansk : DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. – 400 p.
4. Literaturoznavcha entsyklopediya: u 2 tomakh [Literary Encyclopedia: in 2 volumes] / Avtor ukladach Kovaliv Y.I. – K. : vydavnychy tsentr «Akademiya», 2007. – Vol. 1. – 568 p.
5. Ovchynnykova L. Russkaya literaturnaya skazka XX veka. Istoriya, klassifikatsiya, poetika [Russian literary fairy tale of the twentieth century. History, classification, poetics]. – M. : Flynta : Nauka, 2003. – 312 p.
6. Orlova O.Y. Stanovlenie zhanra literaturnoi skazki v Velikobritanii [Formation of the literary fairy tale genre in Great Britain] / O.Y. Orlova // Aktualnye voprosy filolohicheskoi nauki XXI veka: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsyi molodykh uchenykh (Ekaterynburg, 10 fevralya 2017). – Chast 2: Sovremennye problemy izucheniya istorii y teorii literatury. – Ekaterynburg : Izdatelstvo UMTS-UPY, 2017. – Pp. 177–185.
7. Sabat H.P. Kazky Ivana Franka yak estetyko-poetykalna systema [Ivan Franko's tales as an aesthetic-poetic system]. – Avtoreferat dys. … dok. filol. nauk. – Kyiv, 2009. – 40 p.
8. Tananykhina A.O. Traditsyi razvitiya angliiskoi volshebnoi skazki [Traditions of the English fairy tale development] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov : Hramota, 2015. – № 2(44): in 2 parts. – Part. I. – Pp. 190–192.
9. Yarmysh Y. U sviti kazky: lit.-krytych. narys [In the world of fairy tales: literary-critical essay] / Y. Yarmysh. – K. : Rad. pysm., 1975. – 144 p.
10. Bottigheimer R.B. Fairy tales and folk tales // International companion encyclopedia of children's literature / ed. by Peter Hunt. – Vol. 1. – New York, 2004. – P. 261–274.
11. Carter A. The Old Wives' Fairy Tale Book / A. Carter. – New York : Phanteon Books, 1990. – 243 p.
12. Crossley-Holland K. Folk Tales of the British Isles / K. Crossley-Holland. – London-Boston : Faber and Faber, 1991. – 243 p.
13. Grenby M.O. Children's Literature. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2008. – 257 p.
14. Knowles M., Malmkjer K. Language and Control in Children's Literature. – New York ; London : Routledge, 2003. – 284 p.
15. McCulloch F. Children's Literature in Context. – New York : Continuum, 2011. – 184 p.
16. Thacker D., Webb J. Introducing children's literature: from Romanticism to Postmodernism. – London and New York : Routledge, 2005. – 191 p.
17. Zipes, Jack. The Great Fairy tale Tradition / J. Zipes. – New York and London : W.W. Norton & Company, 2001. – 991 p.
18. Zipes Jack. When Dreams Came True. Classical Fairy Tales and Their Tradition / J. Zipes, 1999. – 238 p.

УДК 811.111'373.7

Дубравська З.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЕТИМОЛОГІЯ, ТРАНСФОРМАЦІЯ Й КЛАСИФІКАЦІЯ БІБЛЕЇЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ

Анотація. У статті здійснено спробу дослідити етимологію, трансформацію й класифікацію біблеїзмів у сучасному англійському мовленні. Проаналізовано наукові доробки вітчизняних і зарубіжних науковців. Особлива увага приділяється етимології фразеологічних одиниць біблійного походження. Зазначено, що чимало таких ідіом сягають своїм корінням до біблійного сюжету: нести свій хрест, умивати руки, берегти як зіницю ока, поцілунок Іуди тощо. Доведено, що ряд англійських біблеїзмів мають свій український еквівалент: заборонений плід, хліб насущний, горе утішитель, яблуко розбрату, блудний син та інші. Встановлено, що знання фразеологізмів допомагають нам оцінити яскравість і виразність мовлення, зрозуміти жарт, гру слів, а іноді просто і сенс всього висловлювання.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, біблеїзм, етимологія, класифікація, трансформація.

Dubravska Zoriana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ETYMOLOGY, TRANSFORMATION AND CLASSIFICATION OF THE BIBLEISMS IN THE MODERN ENGLISH SPEECH

Summary. The attempt to investigate the etymology, transformation and classification of the bi-bleisms in the modern English speech has been made. Scientific works of native and foreign scholars are analyzed. Particular attention is paid to the etymology of the phraseological units of the biblical origin. In linguistics, phraseology is the study of set or fixed expressions, such as idioms, phrasal verbs, and other types of multi-word lexical units (often collectively referred to as phrasemes), in which the component parts of the expression take on a meaning more specific than on otherwise not predictable from the sum of their meanings when used independently. Idioms, bibleisms, phrasal verbs and expressions are an important part of everyday English. They come up all the time in both written and spoken English. For more than two thousand years, the Bible continues to concentrate the attention of the theologists and the historians, the linguists and the specialists in literature, the ethnographers and the archeologists. The Bible is considered to be the greatest source of information in history, culture, literature, ethnography and psychology. That's why a lot of bibleisms are closely connected with the biblical plot: *to keep as the apple of smb's eye, to hide one's light under a bushel, to wash one's hands of, alpha and omega, to bear one's cross, the camel and the needle's eye etc.* Many bibleisms have their Ukrainian equivalents: *daily bread, apple of discord, a crown of glory, by the sweat of one's brow, the blind leading the blind etc.* It is determined that knowing of the idioms helps us to evaluate the brightness and the expressiveness of our speech, to understand the joke, pun and sometimes simply the sense of the expression.

Keywords: phraseological unit, biblical phrase (bibleism), etymology, transformation, classification.

Постановка проблеми. Фразеологізми охоплюють різні сфери життя, є активним засобом людського мислення. Вони різняться своєю семантикою та виразністю. Особливе місце відводиться біблеїзмам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноаспектне вивчення біблеїзмів викликає науковий інтерес як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідників. Вважають, що до англомовного наукового обігу термін «біблеїзм» уперше ввів Л. Сміт [17, с. 18]. Саме він виокремив їх в окремий клас фразеологічних одиниць.

Визначення структурних моделей словосполучень церковної традиції та вивчення етимології окремих біблійних виразів було сферою інтересів багатьох лінгвістів: Н. Андрейчука, І. Баєрова, Г. Барана, С. Волкова, Л. Дяченка, А. Коваль, М. Скаби, В. Смірнова, В. Сулими, Л. Полубиченко, Є. Кузнецова, В. Ужченко, Д. Ужченко, В. Хлебди, Л. Шевченко та ін. А. Беріх, І. Матешич, Ю. Гвоздарєв здійснили спробу етимологічного поділу біблеїзмів.

Мета статті. Головною метою пропонованої статті є проаналізувати особливості класифікації, трансформації й етимології біблеїзмів у сучасному англійському мовленні.

Виклад основного матеріалу. Фразеологічні одиниці слід вивчати не самі по собі, не ізольовано, а в тісному зв'язку з іншими одиницями мови. Сполучаючись у процесі мовлення зі словами, словосполученнями, вони виступають органічними елементами цілісної комунікативної одиниці, беруть активну участь у формуванні її змісту, надають йому особливої виразності, яскравого стилістичного забарвлення [11].

На думку О. Ахманової біблеїзми – це біблійні слова або вирази, які увійшли в загальну мову [4, с. 66]. Хоча біблеїзми і є частиною фразеології, все ж вони мають ряд особливостей та специфічних ознак, зумовлених їх походженням, особливою семантикою та стилістичною характеристикою. До таких особливостей належить в першу чергу їх змістовна структура, в якій чітко простежуються елементи моралі та етики, що зумовлено тим, що цей шар фразеології базується на самій Біблії та її віровченні [10, с. 40].

Не зважаючи на те, що біблеїзми ставали предметом дослідження багатьох науковців, на сьогоднішній день не існує єдиної уніфікованої класифікації цих фразеологічних одиниць. Серед найпоширеніших слід виокремити наступні.

За походженням, А. Біріх і Й. Матешіч виділяють [5]:

1) вирази, які вже в тексті Біблії відрізняються цілісністю значення (to keep as the apple of

© Дубравська З.Р., 2019

smb's eye – зберігати як зіницю ока, alpha and omega – альфа і омега);

2) фразеологізми, утворені на базі вільних словосполучень Біблії, але отримали нове фразеологічне значення (to hide one's light under a bushel – закопати талант у землю);

3) фразеологічні одиниці, не представлені даними лексичним складом в Біблії, але семантично визначені її текстів (forbidden fruit – заборонений плід).

Ю. Гвоздарев доповнює наведену вище класифікацію і виокремлює четвертий тип біблійних виразів – фразеологізми, зумовлені загальним змістом Біблії (the end of the World) [8].

Своєю чергою, Н. Матвєєва поділяє біблеїзми на дві великі групи [9]:

1) «добіблійні» (the root of the evil – корінь зла, the salt of the Earth – сіль землі). Це фразеологізми, які вже в Біблії вживалися як метафоричні узагальнено-образні оберти. До цієї групи примикають численні власне біблійні метафоричні звороти, використані у притчах і проповідях Ісуса Христа, пророків, євангелистів (a mote in smb's eye – «сучок в чужому оці», чужий недолік);

2) «постбіблійні», які діляться ще на дві підгрупи:

а) біблеїзми, утворені в результаті метафоризації біблійних вільних словосполучень (to hide one's light under a bushel – зарити талант у землю, the slaughter of the innocents – побиття немовлят); серед цих фразеологічних одиниць також багато інтернаціональних;

б) біблійні фразеологізми, які взагалі не зустрічаються в Біблії ні в прямому, ні в переносному значенні, а утворюються вже в мові на основі тих чи інших сюжетів. To cast one's bread upon the waters – відпускати хліб свій по водах. Такі біблеїзми, як правило, не зустрічаються в інших мовах і можуть називатися національно-запозиченими.

В. Гак класифікує біблеїзми наступним чином [7, с. 159–169]:

1) за ступенем їх зв'язку з Біблією, де виділяються чотири підгрупи:

а) первинні біблеїзми, які безпосередньо відображають біблійний текст або ситуацію. До них належить переважна більшість біблійних фразеологізмів;

б) вторинні біблійні фразеологізми, які лише віддалено зв'язуються з текстом Біблії;

в) безпосередні, які сходять безпосередньо до Біблії. Цитування, приклади;

г) опосередковані, на яких лежить печать запозичення з інших мов або друк окремих авторів. Заміна, авторська видозміна.

2) За семантикою, де виділяються дві підгрупи:

а) біблеїзми, що мають пряме значення (babes and sucklings – новачки, недосвідчені люди; the Holy of Holies – свята святих);

б) біблеїзми з переносним значенням (to eat one's words – взяти свої слова назад; a lost sheep – людина, що зійшла зі шляху істинного).

Є чимало англомовних біблеїзмів, які мають свій український еквівалент:

apple of discord – яблуко розбрату;

the apple of Sodom – красивий, але гнилий плід;

the beam (the mote) in one's eye – не бачити «колоду» у власному оці;

the blind leading the blind – сліпий веде сліпого;

by the sweat of one's brow – в поті чола свого;

babes and sucklings – новачки, недосвідчені люди;

Faith moves mountains – з вірою можна гори перевернути; віра творить дива;

Can the leopard change his spots? – Чи може леопард перефарбувати свої плями?;

a crown of glory – вінець слави;

daily bread – хліб насущний;

a drop in the bucket – крапля у відрі, крапля в морі;

a fly in the ointment – ложка дьогтю в бочці меду;

forbidden fruit – заборонений плід;

job's comforter – горе-утішитель;

a prodigal son – блудний син;

a dead letter – мертва буква; втратив своє значення закон, гасло;

Man proposes but God disposes – людина мислить, а Бог креслить.

loaves and fishes – хлібці і риби (якими Христос, за євангельським переказом, нагодував сотні людей, що зібралися слухати його);

the root of all evil – корінь зла;

the prodigal son – блудний син;

the promised land – земля обітована (обіцяна);

A prophet is not without honor, save in his own country. – Немає пророка у своїй Землі.

В англійську мову увійшло з Біблії ще чимало дієслівних обертів. Наведемо кілька прикладів:

to cast glass beads before swine – кидати перли перед свиньми;

to choose the good part – вибрати кращу частку;

to turn the other cheek – підставити іншу щоку;

to condemn oneself out of one's mouth – самому засудити себе (мимоволі);

to escape by the skin of one's teeth – ледве-ледве врятуватися, ледь уникнути небезпеки;

to kill the fatted calf – заколоти вгодованого бичка (тобто зустріти радо, пригостити кращим, що є вдома);

to laugh to scorn – презирливо висміювати;

to sit under one's vine and fig-tree – сидіти під своєю лозою і смоківницею, (тобто спокійно і безпечно сидіти вдома);

to sow the wind and reap the whirl wind – посіяти вітер і пожати бурю;

to die on the Cross – вмерти на хресті;

to worship the golden calf – поклонятися золотому теляті, тобто вище за все цінувати багатство, гроші.

Деякі фразеологічні одиниці сягають корінням до біблійного сюжету. Їхню етимологію проілюстровано в наступних прикладах:

To keep as the apple of smb's eye – берегти як зіницю ока. Таке порівняння неодноразово трапляється в Біблії, наприклад у Книзі притч Соломона: «Збережи заповіді мої – і будеш живий; і вчення моє – як зіницю очей твоїх». Воно пов'язане з особливою цінністю органу зору, адже ушкодження зіниці призводить до невиліковної сліпоти. Фразеологізм означає пильно оберігати, старанно доглядати, охороняти що-небудь або кого-небудь.

Juda's kiss – поцілунок Іуди. У Євангелії розповідається, що Іуда Іскаріот, один із дванадцяти апостолів Христа, зрадив свого вчителя за тридцять срібняків. Первосвящеників, які прагнули заарештувати Ісуса, він попередив: «Кого я поці-

лую, то він, – беріть його і обережно ведіть». Підійшовши до Спасителя, Іуда сказав: «Учителю!» – і поцілував його. Ісуса схопили, судили, катували, після чого розіп'яли на Голгофі. Через деякий час від докорів власного сумління Іуда повісився на осиці. На основі цієї історії й склався такий вислів, який символізує зрадництво та лицемірство. Його вживають, коли йдеться про людей, які за дружбою приховують справжню ворожість.

A scapegoat – козел відпущення. Виникнення цього фразеологізму сягає в глибину сторіч і описане в Біблії. У давніх євреїв існував особливий обряд. У день відпущення гріхів брали двох козлів і, кинувши жереб, одного з них кололи, приносячи в жертву Богові. А другого, провівши над ним певну церемонію, що означала покладання на нього всіх гріхів єврейського народу, відводили в пустелю для відпущення гріхів. Отже, у переносному значенні «козлом відпущення» називають людину, на яку постійно звалюють чужу провину; яка незаслужено несе відповідальність за гріхи інших.

The camel and the needle's eye – легше верблюдові пройти крізь вушко голки, ніж багатому увійти в царство небесне. Вислів належить Ісусові Христу, однак його походження неоднозначне. За однією з версій, верблюд – це товстий канат, виплетений з верблюжої шерсті, і його справді неможливо втягти в голку. За іншою – вушком голки жителі Єрусалима називали одні з міських воріт, які були надто низькі й вузькі, щоб пропустити караван верблюдів. Широковживаною стала перша частина вислову – «легше верблюдові пройти крізь вушко голки», яка набула значення «надто важко, майже неможливо».

To bear one's cross – нести свій хрест. Початком своїм вислів сягає вглиб віків. За давніми жорстокими звичаями, людина, засуджена на смерть, несла свій хрест до місця страти, де її розтинали. Так Ісус Христос пройшов дорогою страждань до Голгофи з хрестом на плечах, бо його доля була визначена Богом наперед. У переносному значенні «нести свій хрест» – означає терпіти тяжку долю, великі страждання, обстоюючи справедливість чи певну ідею.

To wash one's hands of – умити руки. В обрядах багатьох східних народів існував ритуал обмивання рук. Наприклад, у мусульман – перед намазом, у євреїв – перед якимось священним дійством. Люди мили руки, щоб очиститися від гріха. Згодом ця дія стала символізувати невинуватість людини: у суді звинувачений умивав руки, стверджуючи цим, що до злочину він не причетний, його руки чисті. Про цей звичай згадано в Євангелії. Пилат, віддаючи Ісуса на розправу, умив руки і сказав: «Не винен я у крові праведника цього».

Коли йдеться про ухилення од відповідальності, говорять: я умиваю руки.

To hide one's light under a bushel – закопати талант у землю. В одній із євангельських притч розповідається про чоловіка, який перед тривалим від'їздом доручив рабам оберігати його гроші: одному дав п'ять талантів (талант – давня єврейська срібна монета), другому – два, а третьому – один. Раби, які отримали п'ять і два таланти, пустили їх у справу, а той, що отримав один талант, закопав його в землю, щоб зберегти. Повернувшись, хазяїн наказав рабам звітувати про майно. Він похвалив тих, хто вклав гроші у справу й отримав прибуток для господарства, і висварив того, хто не скористався можливістю збагатити хазяїна. Отже, «закопати талант у землю» означає не використати всіх можливостей, не розвивати своїх здібностей, втратити їх.

Alpha and omega – початок і кінець. Вислів має біблійне походження. В одному із текстів Бог каже: «Я є альфа й омега, початок і кінець». Альфа є першою, а омега – останньою буквами грецького алфавіту. Тому фразеологізм означає початок і кінець; основу, найголовніше.

Висновки і пропозиції. У сучасній англійській мові вживається чимало фразеологічних висловів, зворотів, фраз біблійного походження. Дані мовні одиниці є свідченням не лише багатовікового етапу формування мови, а й творення англійської культури з Книгою, що дивує і вчить. Таким чином, знання фразеологізмів допомагають нам оцінити яскравість і виразність мовлення, зрозуміти жарт, гру слів, а іноді просто і сенс всього висловлювання.

Подальшою перспективою наукового пошуку в обраному напрямі може бути більш детальне дослідження особливостей фразеологічних одиниць біблійного походження, їх класифікація та семантика.

Список літератури:

1. Алефіренко М. Теоретичні питання фразеології / М.Ф. Алефіренко. – Харків, 1999. – 210 с.
2. Амосова М.М. Основи англійської фразеології. – Л. : Наука, 1989. 97 с.
3. Андрейчук Н. Біблеїзми з точки зору когнітивної семантики / Н.І. Андрейчук, І.Д. Карамишева. – Л. : Львівська політехніка, 2000. – 56 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
5. Бирих А., Матешич Й. Из истории русских библейских выражений // Русский язык за рубежом. 1994. № 5–6. – С. 41–47.
6. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – 267 с.
7. Гак В. Фразеология, образность и культура. Сборник статей / В.Г. Гак. – М., 2000. – 210 с. – С. 159–169.
8. Гвоздарев Ю.А. Строки библейской мудрости // Русская речь. 1994. № 3. – С. 13–118.
9. Матвєєва Н.П. Біблеїзми в російській словесності // Російська словесність, 1993.
10. Набока Е.Н. Библеизмы из Евангелия от Матфея в языке и речи (на материале англоязычных словарей и газетных текстов) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е.Н. Набока. – Одесса, 2006. – 195 с.
11. Онкович Г.О. Фразеологізми як національно-культурний компонент. – М.: Диво слово, 1999. – № 4. – С. 35–46.
12. Скаб М., Скаб М. Біблійні фразеологізми як об'єкт мовної гри в сучасній українській літературі / Марія Скаб, Мар'ян Скаб // Учені записки Таврійського національного університету ім. В.И. Вернадського. Серія : Філологія. Соціальні комунікації. – 2012. – Т. 25(64), № 2(1). – С. 232–237.

13. Ужченко В. Фразеологія сучасної української мови / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – К. : Знання. – 494 с.
14. Ужченко В. Фразеологічний словник української мови / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – К. : Освіта, 1998. – С. 224.
15. Фразеологічний словник української мови: у 2-х томах. – К. : Наукова думка, 1993. – С. 980.
16. Gardiner J.H. The Bible as English Literature. N.Y., 1906.
17. Smith L.P. Words and Idioms Studies in the English Language. L., 1948.
18. Smith W. Bible Dictionaries // The Zondervan Pictorial Encyclopedia of the Bible. Grand Rapids, 1975. – P. 566–571.
19. Smith L.P. Words and Idioms Studies in the English Language. L., 1948.

References:

1. Alefirenko M. Teoretychni pytannia frazeolohii [Theoretical issues of the phraseology] / M. F. Alefirenko. – Kharkiv, 1999. – 210 s.
2. Amosova M. M. Osnovy anhliiskoi frazeolohii [The basics of the English phraseology]. – L. : Nauka, 1989, 97 s.
3. Andreichuk N. Bibleizmy z tochky zoru kohnityvnoi semantyky [Bibleisms from the point of view of the cognitive semantics] / N. I. Andreichuk, I. D. Karamysheva. – L. : Lvivska politekhnika. – 2000. – 56 s.
4. Akhmanova O. S. Slovar lynhvystycheskykh termynov [The Dictionary of the linguistics terms] / O. S. Akhmanova. – M. : Sovetskaia əntsyklopedyia, 1966. – 608 s.
5. Byrykh A., Mateshych Y. Yz ystoryy russkykh bybleiskykh virazhenyi [From the history of the Russian biblical expressions] // Russkyi yazik za rubezhom. 1994. № 5–6. – S. 41–47.
6. Vynohradov V. V. Yzbrannie trudi. Leksykolohyia y leksykohrafyia. [Selected works. Lexicology and Lexicography]. – M., 1977. – 267 s.
7. Hak V. Frazeolohyia, obraznost y kultura. Sbornyk statei [Phraseology, imagery and culture. A collection of articles] / V. H. Hak. – M., 2000. – 210 s. – S. 159–169.
8. Hvozdarev Yu. A. Stroky bybleiskoi mudrosty [Lines of biblical wisdom] //Russkaia rech. 1994. № 3. – C. 13–118.
9. Matvieieva N. P. Bibleizmy v rosiiskii slovesnosti [Bivleisms in the Russian literature] // Rosiiska slovesnist, 1993.
10. Naboka E. N. Bybleyzmy yz Evanhelyia ot Matfei v yazyke y rechy (na materyale anhloiazych-nykh slovarei y hazetnykh tekstov) [Bibleisms from the Gospel of Matthew in the language and speech (based on the materials from the English dictionaries and newspaper articles)]: Dys. ... kand. fylol. nauk : 10.02.04 / E.N. Naboka. – Odessa, 2006. – 195 s.
11. Onkovych H. O. Frazeolohizmy yak natsionalno-kulturnyi component [Idioms as national-cultural component]. – M. : Dyvo slovo, 1999. – № 4. – S. 35–46.
12. Skab M., Skab M. Bibliini frazeolohizmy yak obiekt movnoi hry v suchasnii ukrainskii literaturi [Biblical idioms as an object of the linguistic game in modern Ukrainian literature] / Mariia Skab, Marian Skab // Ucheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu im. V. Y. Vernadskoho. Seriia : Filolohiia. Sotsialni komunikatsii. – 2012. – T. 25(64), № 2(1). – S. 232–237.
13. Uzhchenko V. Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy [Phraseology of modern Ukrainian language] / V. D. Uzhchenko, D. V. Uzhchenko. – K. : Znannia. – 494 s.
14. Uzhchenko V. Frazeolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Phraseological dictionary of the Ukrainian language] / V. D. Uzhchenko, D. V. Uzhchenko. – K. : Osvita, 1998. – S. 224.
15. Frazeolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 2-kh tomakh Phraseological dictionary of the Ukrainian language in 2 volumes]. – K. : Naukova dumka, 1993. – S. 980.
16. Gardiner J. H. The Bible as English Literature. N. Y., 1906.
17. Smith L. P. Words and Idioms Studies in the English Language. L., 1948.
18. Smith W. Bible Dictionaries //The Zondervan Pictorial Encyclopedia of the Bible. Grand Rapids, 1975. – P. 566–571.
19. Smith L. P. Words and Idioms Studies in the English Language. L., 1948.

УДК 821.161.2.09"XIX"

Дуркалевич В.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЛЕКТУРА І ТОПОГРАФІЯ. БІБЛІОТЕКА У ДРОГОБИЦЬКИХ ТЕКСТАХ ІВАНА ФРАНКА

Анотація. У статті запропоновано компаративне прочитання дискурсивних («Допис про дрогобицьку гімназію», «Ученицька бібліотека в Дрогобичі) та художніх («Борис Граб», «Гірчичне зерно») текстів, комплементарних у проблемно-тематичному та концептуальному планах. Показано, у який спосіб наративізуються і семантично переплітаються категорії місця, лектури й культурної ідентичності у текстах із виразним автобіографічним профілем. Підкреслено, що потреба науково-публіцистичного й художнього опрацювання подібних проблемно-тематичних аспектів може свідчити про те, що книжка, бібліотека, читання сприймалися І. Франком не лише як матеріал для фактографічно-статистичних студій, але й як важлива підстава для літературного моделювання (авто)ідентифікаційних процесів у широкій культурній перспективі.

Ключові слова: читання, книга, бібліотека, культурна ідентичність, місце.

Durkalevych Viktoriia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

READING AND TOPOGRAPHY. LIBRARY IN DROHOBYCH TEXTS BY IVAN FRANKO

Summary. The article deals with the relationships that exist between categories of reading, topography and cultural identity in the context of I. Franko's autobiographical discourse. Complementary, in the conceptual and thematic aspects, discursive and artistic texts, which includes compendious research «The amendment about the Drohobych gymnasium» (1878), «The student library in Drohobych» (1878) as well as short stories «Borys Hrab» and «The mustard seed», placed in the collection of stories «Little Myron and other stories» (1903) have been analyzed in the article. An important structural feature of all analyzed texts is the principle of autobiography and related mechanisms of memory discourse. I. Franko spent several years in Drohobych, each of the texts is based on his experience of the place, the system of school education and attempts of creating his own li-brary. In both «The amendment about the Drohobych gymnasium» and «The student library in Drohobych» I. Franko focuses on the peculiarities of the starting and functioning of informal student societies. He stresses that the core of each such society was a student's library. For I. Franko, informal student societies and libraries were expressions of independent and free thinking, able to oppose the school system of the time with its prohibitions, restrictions, primitive mechanism of cramming and lack of respect for the student. Therefore, student societies and libraries are considered by the author of a brief issue as a distinct and conscious resistance gesture, a kind of antisystem activity. I. Franko reveals the dependence that exists between the library and the society: the richer and more diverse the library, the more advanced the student community. The author of the issue also emphasizes the importance of creative and constructive relationships between teachers and students, as well as on the role of exchange of thoughts and books. To the problem of books, reading, libraries, as well as the principles of independent thinking, creative communication I. Franko also refers in his artistic works, in short stories «Borys Hrab» and «The mustard seed», which outline thoughts expressed at the end of the 1870s in brief issue «The amendment about the Drohobych gymnasium» and «The student library in Drohobych». Both works are based on the author's memories, but they show an idealized and realistic model for creating a cultural identity of the reader. Comparative reading of brief issue «The amendment about the Drohobych gymnasium» and «The student library in Drohobych» as well as two short stories «Borys Hrab» and «The mustard seed», reveals the ways of narrativising and intertwining the categories of place, reading and identity in autobiographical text. Drohobych becomes an area in which reading is constituted as confrontational and at the same time self-creative practice. Parallel, scientific-publicist and artistic, drafting of such problematic and thematic aspects can testify to the fact that the book, library, reading, was perceived by I. Franko not only as a material for factual and statistical studies, but also as an im-portant basis for literary modeling (self) identification processes in a broad cultural perspective. Fur-ther research suggests expansion of the contextual and comparative aspects of the above-mentioned problems, which will enable to advance understanding of the cultural-historical dynamics of the reader's experience connected with certain topography.

Keywords: reading, book, library, cultural identity, place.

Постановка проблеми. «В оточенні книжок Франко жив завжди» [1, с. 9], напише Я. Мельник, звертаючи одночасно увагу на результати такого сталого читання, що проявилися передусім у вигляді інтертекстуальності у сфері художнього мислення й колосальної ерудиції вченого дослідника, «великого книголюба та книгознавця» [1, с. 9]. Звідси, серед іншого, зацікавлення постаттю І. Франка у перспективі широко окресленого поняття культури книжки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці культури читання, феноменології й аксіології лектури, історії і типології процесів рецепції, а також видавничій та колекціонерській діяльності І. Франка присвячено чимало статтей і монографій. Тут варто згадати кілька праць, які з'явилися у продуктивному для франкознавства 2006 році. Йдеться, зокрема, про книги: «Іван Франко – видавець: книгознавчі та джерелознавчі аспекти» Б. Якимовича, «Пророк у своїй вітчизні» (передусім розділ «Франко та його читачі») Я. Грицака, «Франко і/не Каменяр» Т. Гундорової, «…І остатня часть дороги. Іван Франко: 1908-1916» Я. Мельник. До проблеми книги і читання зверталися у своїх статтях також З. Гузар, М. Гольберг, Р. Голик. Цій

© Дуркалевич В.В., 2019

проблематиці присвячено й розділ «Видавнича справа» у томі «Іван Франко: дух, наука, думка, воля». Про Франкове зацікавлення гімназійною бібліотекою пишуть дрогобицькі історики у статті «Іван Франко і Дрогобич», заміщеній в колективній праці «Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку XXI ст.)».

Переломним моментом в історії української бібліології сталася, однак, проваджена від 2005 р. праця над укладенням науково-бібліографічного опису особистої бібліотеки І. Франка. Підготовка видання ведеться відділом рукописних фондів і текстології Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України. Досі з'явилися два, із запланованих чотирьох, томи – «Бібліотека Івана Франка: науковий опис» (2010, 2015). Науковці вказують, що «В Україні існує єдина особиста бібліотека такого обширу і рівня» [2, с. 656], зазначаючи також її особливий статус на тлі тогочасних приватних книгозбірень Львова [3, с. 1017]. Цілісний, у концептуальному і фактографічному плані, погляд на понад дванадцятитомову бібліотеку І. Франка запропонувала цитована вже Я. Мельник у статті, що відкриває перший том видання «Бібліотека Івана Франка: науковий опис». Особливу увагу дослідниця звертає на ґенезу бібліотеки, способи і шляхи її збагачення, виокремлює її часові (від XVI до початку XX ст.), мовні, тематичні і проблематичні аспекти, здійснює реконструкцію читацьких зацікавлень власника бібліотеки, показує засяг його контактів з найбільшими бібліотеками, книгарнями й антикварнями світу, підкреслює роль праці науковця в архівах різних інституцій, наголошує на глибокому усвідомленні письменником цінності і значення власної книгозбірні як загального національного добра, що проявилося, зокрема, у бажанні передати бібліотеку Науковому товариству імені Шевченка у Львові. Авторка статті вболіває також над невідворотними стратами, яких зазнала бібліотека ще за життя її власника, а також у 70-80-х рр. XX ст.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На окрему увагу заслуговує система симультанічності мислення, яка проявилася, зокрема, у спробах І. Франка артикулювати проблематику культурної ідентичності у її зв'язках із читацькою практикою, вписаною у відповідні часові і просторові координати.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є показати залежності, які існують між категоріями лектури, топографії і культурної ідентичності у контексті автобіографічного дискурсу І. Франка.

Виклад основного матеріалу. Для глибшого розуміння ролі і значення читання для І. Франка як мислителя і письменника варто розглянути у компаративному плані низку концептуально і тематично комплементарних текстів, до яких належать невеличкі розвідки «Допис про дрогобицьку гімназію» (Дзвін: галицько-українська збірка, 1878), «Ученицька бібліотека в Дрогобичі» (Молот: галицько-українська збірка, 1878) і оповідання «Борис Граб» (Зоря, 1890; передрук зі змінами у збірці «Малий Мирон і інші оповідання», 1903) та «Гірчичне зерно» (1903).

«Допис про дрогобицьку гімназію» і «Ученицька бібліотека в Дрогобичі» – це невеличкі за обсягом студії двадцятидволітнього автора, який намагається показати причини разючих змін у дрогобицькій гімназії 70-х рр. XIX ст. та їхній вплив на життя учнівської спільноти. До цих негативних змін відносить автор передусім постійну ротацію учительського складу, а також деструктивну шкільну систему, яка «немов умисне вирахована на то, щоби зробити й найспосібнішого ученика туманом, недоумком» [4, с. 21]. Пересічним, часто позбавленим належних знань й педагогічного досвіду, із браком поваги до учнів й відтак без поваги з боку учнів, новоприбулим бельфрам І. Франко протиставляє справжніх учителів за покликанням, яких пам'ятає ще з молодших гімназійних класів. До таких учителів він відносить Ед. Гікеля, М. Антоневича, Ю. Турчинського, А. Дронжека, Я. Осмульського. Їхню дидактично-виховну поставу окреслює І. Франко у наступний спосіб: «Всі ті люди, поминувши їх позашкільні погляди та діла, були дійсними приятелями молодіжі, уміли єднати собі її прихильність і довірливість, поступали в школі оглядно, тактовно і по найбільшій части безсторонньо, заохочували оскілько мож до самостійного мислення, до застанови над предметом, до котрого вміли збудити цікавість. Не диво затим, що, маючи таких учителів, Дрогобицька гімназія принаджувала до себе молодіж з інших гімназій, – що поміж молодіжжю розвивалося життя товариське, будилося щире заняття наукою і навіть сучасними питаннями, більше політичної натури» [5, с. 11]. Особливою увагою і великою шаною обдаровує І. Франко Е. Міхонського – «доброго, розумного, мислячого, хоть і трохи ексцентричного чоловіка» [5, с. 11], учителя математики, філософії і психології у вищих і нижчих класах гімназії протягом 1862-1871 рр. У «Дописі про дрогобицьку гімназію» Е. Міхонський охарактеризований як позасистемна особистість, «одна з найпередніших "сил" гімназії» [5, с. 10]. Саме він механічному зазубрюван-ню протиставляв необхідність призвичаювання учнів до «порядного, логічного мислення» [5, с. 10]. Відтак неголослівною виявилася заміщена у «Sprawozdaniu Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Przemyślu za rok szkolny 1878» інформація про особу померлого Е. Міхонський: «Учитель за покликанням, сумлінний і старанний у виконанні обов'язків; скромний у спілкуванні, поблажливий, ввічливий, залишив небіжчик про себе добру згадку» [6, с. 42]. У «Дописі про дрогобицьку гімназію» й «Ученицькій бібліотеці в Дрогобичі» авторові залежить на обговоренні важливого питання інтелектуального життя гімназійної молоді, життя, що виходить поза «шкільний реґулямін», творить окремий світ автентичних зацікавлень і спільної діяльності. Йдеться про учнівські науково-літературні товариства. І. Франко зауважує, що від 1868 р. у Дрогобичі було 4 таких товариства, відповідно організованих, зі складками і статутами. Три з них т. зв. загальні, до яких приймалося без огляду на національність й одне руське (як зауважує автор, «дуже слабе і недовговічне» [5, с. 12]). Засідання товариств зазвичай відбувалися раз на місяць узимку й два-три рази влітку. Під час зібрань «розбирано зміст прочитаних книжок, читано власного вибору розправи і повістки, декламовано і т. д.» [5, с. 12]. Існування такого товариства охоплювало 3-4 роки, що пов'язувалося передусім із тривалістю навчання учнів. І. Франко

наголошує на тому, що «осередком, огнищем кожного такого товариства була бібліотека» [4, с. 15], одночасно взаємну залежність між ними: чим більша й добірніша бібліотека, тим розвиненіше й більше товариство. Така бібліотека становила противагу для «убогої» гімназійної бібліотеки, з якої, однак, книги «визичувалися та читалися нарозхват» [5, с. 11]. Автор наводить приклад одного із перших товариств (існувало під кінець 1860-х), закладеного і підтримуваного переважно поляками, у розпорядженні котрого «було звиш 500 томів досить добірних книжок» [5, с. 12]. Для порівняння: засоби гімназійної учнівської бібліотеки у 1876 р. становили 553 томи, 26 зошитів, а учительської бібліотеки відповідно: 2116 томів, 650 зошитів, 142 ілюстрації, 54 мапи і 13 атласів [7, с. 32–33].

На основі отриманих матеріалів (йдеться про книжковий каталог за 1873/1874 рр.) І. Франко намагається реконструювати читацьку культуру одного з останніх й найслабших учнівських товариств. Докладний аналіз каталогу показує, що він містить 224 позиції, з яких 138 українською мовою, 19 польською, 68 німецькою. Наступні важливі дані автор отримав після поділу книжок на наукові і белетристичні. У першій категорії опинилися праці зі сфери: етнографії (14), історії (14), філософії і естетики (6), теології (11), природничих наук і господарства (8), економіки (4), статистики (4), літератури (16), політики (12), а також 21 збірників і альманахів, 21 часописів науково-літературного, літературно-політичного і політичного характеру. Особливу увагу І. Франко звертає на обсяг і якість праць зі сфери природознавства, історії, етнографії, економіки і статистики. Старається також збагнути, які позиції, як часто і в якій кількості випозичалися. У цьому плані ситуація виглядала наступним чином: протягом трьох місяців (від листопада 1873 до кінця січня 1874) з 33 читачів 14 (серед яких жінка) випозичало тільки раз на три місяці по одній або дві книжки, 5 (серед яких 3 жінки) випозичало два рази по одній чи по дві книжки. Однак були й такі (12 учнів), що випозичали у згаданий період 7-18 разів і прочитали від 10 до 31 книжок. Тематика книжок, що випозичалися, охоплювала: белетристику (125), часописи (61), альманахи (16), статті і книги з історії (15), етнографії (13), книжки про літературу (13), політичні брошури (10), праці з філософії і естетики (2), природознавства (1), мовознавства (2), економіки (2). З художньої літератури найчастіше випозичалися: повісті І. Нечуя (15 разів), Г. Квітки-Основ'яненка (14), Марка Вовчка (1), М. Гололя (3), М. Куліша (1), Ф. Шиллера (3), Й. В. Ґете (1). Не випозичалися натомість поеми. Дж. Байрона, так само, як й деякі книги з етнографії і природознавства.

І. Франко порушує також питання виникнення і збагачення учнівської книгозбірні. Перше джерело – це т. зв. «вступне», що вносилося під час заснування товариства, і яке досить часто складалося не лише з книжок, але й з таких текстових фрагментів, як «старосвітські, дідівські шпаргали, політичні брошури, неповні та попрочитувані річники давніх газет» [4, с. 18]. Наступним джерелом були щомісячні складки, з котрих певна сума призначалася на закупівлю книжок. Аналізований І. Франком каталог показує такі цифри: 8 ринських 50 крейцерів товариство видало на: 2 природничі брошури (44 крейцари), 4 книжки з галузі історії (1 ринський 56 крейцерів), найбільше видавалося на белетристику – 8 повістей і 4 поетичних книжки (6 гульденів). Автора «Ученицької бібліотеки в Дрогобичі» цікавлять не тільки числа, назви, прізвища, він прагне також підкреслити роль і значення неформальних учнівських товариств з їх «огнивами» у формі бібліотек. Для І. Франка, товариства і бібліотеки були виразом самостійного і вільного мислення, здатного протиставитися тогочасній системі шкільництва з її заборонами, обмеженнями, примітивним механізмом зазубрювання і відсутністю поваги до учня. Відтак учнівські товариства і бібліотеки розглядаються дослідником як виразний і свідомий жест спротиву, своєрідна антисистемна активність: «Природа людська, а особливо молода, незіпсута, хоть і недосвідчена та малознаюча, не подається так легко. Глухе, несвідоме противенство зводить найспосібніших учеників докупи в ученицьке товариство, каже їм лучитися разом, засновувати бібліотеку, шукати способів до якого такого розвитку поза системою» [4, с. 21–22].

Порушувані у розвідках «Ученицька бібліотека в Дрогобичі» й «Допис про дрогобицьку гімназію» теми і проблеми знайшли своє продовження у художніх текстах, передусім в згадуваних уже оповіданнях «Борис Граб» та «Гірчичне зерно», заміщених у збірці «Малий Мирон і інші оповідання». Передмова до збірки містить низку важливих теоретико-методологічних положень, котрі мали б вплинути на формування специфіки тогочасного рецептивного поля: «Оповідання, зібрані в отсьому томику, в більшій мірі від інших мають автобіографічний характер. Вони показують у загальних нарисах хід виховання сільського хлопчини перед 30-40 роками, починаючи від перших проблисків власного думання, а кінчаючи найвищими ступенями середньої школи» [8, с. 457]. Підкреслюється також специфіка й презентаційна густота згаданого автобіографізму. Найбільш розбудованим у цьому плані є оповідання «Гірчичне зерно», яке зараховується автором до мемуаристики. Натомість оповідання «Борис Граб» опиняється на протилежному боці накресленої у передмові автобіографічної перспективи: «Найменше автобіографічного мається в оповіданні «Борис Граб», хоча й тут фігура Міхонського включно до назви зрисована з дійсності» [8, с. 457]. В обидвох оповіданнях важливе місце займає проблематика неконвенційної позашкільної лектури, творчого й інспіруючого спілкування, а також самостійного систематичного мислення. В оповіданні «Борис Граб» показано модель взірцевих взаємин між оригінальною і симпатичною постаттю гімназійного вчителя і здібним, обдарованим незвичною пам'яттю й фізичним спритом, однак занедбаним, учнем. Учитель Міхонський ділиться із Борисом Грабом книжками із власної бібліотеки, працює над його читацькою поставою, заохочує до вивчення мов, спонукає критично і самостійно мислити. Ідеалізований учитель проголошує гасла ідеальної школи: «Так само і гімназія вчить вас володіти духовими органами, виробляє пам'ять, порядне думання, систематичність, а нарешті критич-

ність. Отсе мета гімназії. Гімназія се та ж гімнастика, лише на широкій, духовій основі» [9, с. 179]. З постаттю Міхонського пов'язується також запропонована І. Франком цілісна програма праці над літературним твором, ширше – програма дослідження літературної культури окремої епохи. Наскільки важливою була ця програма для І. Франка показують зміни, зроблені у другій редакції оповідання. Докладний аналіз цих змін та їх зна-чення для франкової концепції лектури здійснив свого часу М. Гольберг [10].

В оповіданні «Гірчичне зерно» (Із моїх споминів) увага наратора зосереджується на показі взаємин між головним персонажем (виступає під прізвищем автора) і його набагато старшим співрозмовником – «старим» Лімбахом, великим поціновувачем книг, батьком на рік молодшого від І. Франка учня дрогобицької гімназії. До знайомства з І. Франком підштовхнула старого Лімбаха цікавість, зумовлена інформацією про приватну книгозбірню гімназиста. Це справді була незвична бібліотека, яка у 1874/1875 рр. налічувала біля 500 позицій, часто рідкісних екземплярів, що не мали відповідників в учнівській гімназійній бібліотеці. Варто тут нагадати, що фонди учнівської бібліотеки у 1876 р. становили лише 553 позиції. Відвідини старим Лімбахом Франкової «станції» дають можливість говорити про накопичувану роками багатомовну й багатожанрову книгозбірню. Своєю чергою, бібліотека Лімбаха – це «прибита до стіни поличка, на якій видно було також книжки, накидані досить безладно купками або поставлені хребтами назверх» [11, с. 324]. В оповіданні «Борис Граб» читати вчиться талановитий хлопець, у «Гірчичному зерні» персонажі вчаться читати навзаєм. Ексцентричний і суб'єктивний, із упередженнями щодо французької літератури, слабкими знаннями у галузі української і польської літератур, однак із живим й оригінальним мисленням, старий Лімбах відкриває перед гімназистом принадний світ англійської й німецької літератури: «Кожда розмова з ним то був вилет у якісь повітряні краї, в немежовані степи духового життя, естетичних питань та привабливих творів людської фантазії, де всякі питання дійсного, практичного життя, а властиво тої мізерії, що нас окружала, щезали, попросту переставали існувати» [11, с. 328].

Висновки і пропозиції. Порівняльне прочитання невеличких розвідок «Допис про дрогобицьку гімназію», «Ученицька бібліотека в Дрогобичі» та оповідань «Борис Граб» і «Гірчичне зерно» показує, у який спосіб наративізуються й переплітаються категорії місця, лектури й ідентичності в автобіографічному тексті. Дрогобич стає простором, у якому читання конституюється як конфронтативна й одночасно автокреативна практика. Потреба науково-публіцистичного й художнього опрацювання подібних проблемно-тематичних аспектів може свідчити про те, що книжка, бібліотека, читання, сприймалися І. Франком не лише як матеріал для фактографічно-статистичних студій, але й як важлива підстава для літературного моделювання (авто) ідентифікаційних процесів у широкій культурній перспективі. Подальші дослідження передбачають розширення контекстуального й компаративного аспектів окресленої у статті проблематики, що дасть можливість поглибити розуміння культурно-історичної динаміки читацького досвіду, вписаного у рамки відповідної топографії.

Список літератури:

1. Мельник Я. Бібліотека Івана Франка. *Бібліотека Івана Франка: науковий опис: у 4 томах.* Т. 1. Київ, 2010. С. 9–29.
2. Федорук О. Бібліотека Івана Франка: Науковий опис. *Український археографічний щорічник*, № 15. С. 656–660.
3. Маслянчук Т. Бібліотека Івана Франка – національне надбання України. *Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка.* Львів, 2010. Т. 2. С. 1017–1024.
4. Франко І. Ученицька бібліотека в Дрогобичі. *Додаткові томи до зібрання творів у 50 т.* Київ, 2008. Т. 53. С. 15–22.
5. Франко І. Допис про дрогобицьку гімназію. *Додаткові томи до зібрання творів у 50 т.* Київ, 2008. Т. 53. С. 10–15.
6. Skład grona nauczycielskiego. *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. Gimnazyum w Przemyślu za rok szkolny 1878.* Przemyśl, 1878. S. 42–43.
7. Środki naukowe. *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. Realnego Gimnazyum imienia Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1876.* Lwów, 1876. S. 32–33.
8. Франко І. Передмова до збірки «Малий Мирон і інші оповідання». *Твори: у 50 т.* Київ, 1981. Т. 34. С. 457–458.
9. Франко І. Борис Граб. *Твори: у 50 т.* Київ, 1978. Т. 18. С. 177–190.
10. Гольберг М. Оповідання Івана Франка «Борис Граб». До проблеми: Іван Франко про читача і читання. *Українське літературознавство.* № 72. С. 43–51.
11. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів). *Твори: у 50 т.* Київ, 1979. Т. 21. С. 316–332.

References:

1. Melnyk Ya. (2010). Biblioteka Ivana Franka [Library of Ivan Franko]. *Biblioteka Ivana Franka: naukovyi opys*: U 4 t. [Library of Ivan Franko. Scientific description: In 4 Vol.] T. 1. Kyiv : Krytyka, pp. 9–29.
2. Fedoruk O. (2010). Biblioteka Ivana Franka: Naukovyi opys [Library of Ivan Franko. Scientific description]. *Ukrainian Archeographical Yearbook*, vol. 15, pp. 656–660.
3. Maslianchuk T. (2010). Biblioteka Ivana Franka – natsionalne nadbannia Ukrainy [The library of Ivan Franko as a national heritage of Ukraine]. *Ivan Franko: dukh, nauka, dumka, volia: Materialy mizhnarodnoho naukovoho konhresu, prysviachenoho 150-richchiu vid dnia narodzhennia Ivana Franka* [Ivan Franko: Spirit, Science, Thought, Will: Materials of the International Scientific Congress, devoted to the 150th anniversary of the birth of Ivan Franko]. Lviv : Vyd. tsentr LNU im. I. Franka. T. 2, pp. 1017–1024.
4. Franko I. (2008). Uchenytska biblioteka v Drohobychi [Drohobych students library]. *Dodatkovi tomy do zibrannia tvoriv u 50 t.* [Additional volumes to a collection of works: in 50 vol.]. Kyiv : Naukova dumka. Vol. 53, pp. 15–22.
5. Franko I. (2008). Dopys pro drohobytsku himnaziiu [The amendment about the Drohobych gymnasium]. *Dodatkovi tomy do zibrannia tvoriv u 50 t.* [Additional volumes to a collection of works: in 50 vol.]. Vol. 53. Kyiv : Naukova dumka, pp. 10–15.

6. Skład grona nauczycielskiego [Members of teaching staff]. (1878). *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. Gimnazyum w Przemyślu za rok szkolny 1878* [Report of the Directorate k. k. gymnasium in Przemyśl for the school year 1878]. Przemyśl: Zupnik i Knoller, pp. 42–43.
7. Środki naukowe [Scientific resources]. (1876). W: *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. Realnego Gimnazyum imienia Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1876* [Report of the Directorate of k. k. Franz Joseph Real Gymnasium in Drohobych for the school year 1876]. Lwów: Nakładem funduszu naukowego, pp. 32–33.
8. Franko I. (1981). Peredmova do zbirky «Malyi Myron i inshi opovidannia» [Preface to the collection of short stories «Little Myron and others stories»]. *Tvory: u 50 t.* [Works in 50 vol.]. Kyiv: Naukova dumka. Vol. 34, pp. 457–458.
9. Franko I. (1978). Borys Hrab [Borys grab]. *Tvory: u 50 t.* [Works in 50 vol.]. Kyiv : Naukova dumka. Vol. 18, pp. 177–190.
10. Holberh M. (2010). Opovidannia Ivana Franka «Borys Hrab». Do problemy: Ivan Franko pro chytacha i chytannia [Ivan Franko's short story «Borys Hrab». Ivan Franko on the reader and on the reading]. *Ukrainian Literature Studies*, vol. 72, pp. 43–51.
11. Franko I. (1979). Hirchychne zerno (Iz moikh spomyniv) [Mustard seed. From my reminiscing]. *Tvory: u 50 t.* [Works in 50 vol.]. Kyiv : Naukova dumka. Vol. 21, pp. 316–332.

УДК 8.801.7+82.091+3.39

Завадська В.В.
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФОЛЬКЛОРНО-МІФОЛОГІЧНІ МОТИВИ У ПОВІСТІ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «СТАРІ ЛЮДИ»

Анотація. У статті розглянуто художні особливості повісті Софії Андрухович «Старі люди» та асоціативне відтворення в ній традиційного українського світогляду. Повість містить багато алюзій на загальносвітові культурні меми, завданням статті було віднайти й проаналізувати ці моменти. Усе у творі функціонує за казково-міфологічними законами: час, простір, головні й другорядні персонажі, їхні мандри, поведінка, навіть такі нібито незначні деталі, як запахи, звуки й кольорова гама – підпорядковане загальному художньому завданню створити власний фантасмагоричний світ. За композицією повість нагадує твір Данте із його спіралеподібним рухом. Герої Софії Андрухович прямують тим самим шляхом, що й подорожні Данте, але їхні мандри набагато вишуканіше й сучасніше, як і має бути у літературній традицій постмодерну.

Ключові слова: Софія Андрухович, міфологічне мислення, українська міфологія, повість «Старі люди», Велика Богиня, космогонія у літературі, традиції Данте, література постмодерну.

Zavadska Viktoriia
Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute

FOLKLORE AND MYTHOLOGICAL MOTIVES IN THE STORY "OLD PEOPLE" BY SOPHIA ANDRUKHOVYCH

Summary. The artistic features of the story "Old People" by Sophia Andrukhovych are considered as well as the associative reproduction of the traditional Ukrainian worldview in it. The story contains many allusions to world-wide cultural memes. The task of the article is to find out and analyze these points. Everything in the story functions according to fairy-tale mythological laws. Time, space, main and secondary characters, journeys, behavior, such insignificant details as smells, sounds and colors are subject to the general artistic task of the writer to create her own phantasmagoric world. The story resembles Dante's "Divine Comedy" with its spiral-shaped movement in composition. Sophia Andrukhovych's heroes follow the same path as the characters of Dante, but their travels are much more refined and modern, in accordance with the literary tradition of postmodern.

Keywords: Sophia Andrukhovych, mythological thinking, mythological outlook, Ukrainian mythology, the story "Old People", Great Goddess, cosmogony in literature, Dante's tradition, postmodern literature.

Прийшли мені на горе і на страх
Любові дві в супутники щоденні:
Юнак блакитноокий – добрий геній,
І жінка – демон з мороком в очах.
Вільям Шекспір, сонет 144

Постановка проблеми. Повість «Старі люди» є дебютним твором Софії Андрухович, у якому відчувається характерний стиль авторки, глибока ерудиція, композиційне вміння. Повість, як і наступні твори письменниці, є вишуканою штукарською забавкою для вдумливого читача. Простий, з першого погляду, твір відкриває цілий світ і залишає простір для потрактування як окремих епізодів так і оповіді в цілому. Усе тут: час, топографія, звуковий, запаховий, кольоровий фони, імена персонажів та інші деталі – дає посилання на загальні культурні коди, використовуючи які, митець творить свій всесвіт, власну космогонію, де кожна деталь невипадкова. Читач ніби стає співрежисером, коли наприкінці усі події, персонажі, вставні історії, запахи й звуки з'єднуються в єдине полотно (щось на

© Завадська В.В., 2019

зразок сну) і реалізуються у різних варіантах фінального етапу мандрів героя.

Мета статті. Метою нашої роботи буде віднайти і пояснити деякі загальнокультурні меми, наявні у повісті. Актуальність та новизна обумовлюються відсутністю літературознавчих робіт, присвячених розгляду цього твору, при цьому надзвичайно важливим вбачаємо зв'язок будь-якої новітньої авторської творчості із традиційною, зокрема національною, культурою та спільними для всіх народів світу архетипами, що об'єднують людство у часі й просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щодо останніх (тобто культурологічних концепцій і висновків) ми будемо опиратися на дослідження українських та зарубіжних фахівців: А. Голана, А. Гуревича, Л. Дунаєвської, Л. Леві-Брюля, Н. Лисюк, В. Проппа, О. Таланчук та ін.

Виклад основного матеріалу.

Космогонія повісті

Повість має типову казково-міфологічну структуру: герой одержує якусь звістку (у нашому випадку – телеграму про весілля), що змушує його збиратися в дорогу. За законами казок, цієї дороги може й не бути, якщо дотримуватися певних умов (яких ніхто не дотримується) і не порушувати заборон (які завжди бувають порушені) [5, с. 24–30]. Провокатором цієї подорожі, як у казках так і у повісті, виступає жінка. Бабця, яка вшосте виходить заміж за діда, жінка на портреті, жебрачка на вулиці, подруга головного героя Фйона та, зрештою, Марта – потойбічна провідниця – усі вони зливаються в один жіночий образ, вартий окремої уваги.

Жінка на картині, яку Лука готує у подарунок (адже головний герой – художник і його ім'я, як і заняття, є прямою алюзією на одного з чотирьох євангелістів) ніби витягає його з дому. Саме з цього моменту починається міфологічна подорож героя, хоча фізично він вирушить у дорогу лише через деякий час (загалом від моменту одержання листа до дня початку подорожі проходить 25 днів). Зауважимо, що по приході Луки додому картина ніби оживає: жінка з портрету підморгує Луці (*«Жінка на портреті мала в собі щось живе…»* [1, с. 9]), намальовані квіти висмоктують життя зі справжніх вазонів у кімнаті. Це ще одна загальнокультурна алюзія на тему портрета, який живе власним життям, а за умови надто великої подібності може зашкодити натурі. Обіграванню даної теми у світовій літературі присвячена численна кількість досліджень [2, див. бібліографію]. Ми лише зауважимо, що у традиційній культурі портретна подібність вважалася вкрай небезпечною (звідси – забобони щодо написання портретів, фотографування, заборона наділяти обличчям ляльок), а людина, яка творила зображення іншої персони, могла бути звинувачена у злих намірах.

Отже, Лука виходить зі свого помешкання за фарбами, щоб домалювати подарунок, – тобто долає умовну межу, за яку апріорі виходити неможна. З цього моменту він потрапляє в іншу площину, ніби зі світу профанного входить у світ сакральний, приймає правила його гри і далі поводитиметься за його законами. Дорогою додому Лука зустрічає трьох доволі дивних персонажів (у казках – це майбутні чарівні помічники): стару жебрачку із очима мультиплікаційного героя; бездомного старигана, подібного «на старого акуратного янгола», та пару сліпих жінок, схожих як дві краплі води, що виспівують колядку (зауважте: у вересні). Кожний із цих зустрічних далі буде трансформуватися, перетворюватися, набирати іншої форми. Дідок стане Адріаном, справжнім янголом-охоронцем Луки; дві сліпі з'являться в кінці, на Різдво, як маяки на шляху додому. Стара ж, з якою Лука поділився сигаретою, – це як отой присутній у багатьох казках бридкий персонаж (шмаркатий дідок, кобиляча голова і т. п.), допомога якому стає для героя запорукою вдалих починань. А, можливо, це й власне Марта, яка безупинно палить самокрутки.

У подальшому хронотоп повісті нагадує твір великого Данте: Лука увійде до пекла із його характерними мешканцями, пройде чистилище (починаючи від хвороби Марти) і нарешті вирушить до раю (від епізоду Різдва у Фйони). Детальний розгляд кожного з цих етапів займе сторінок не менше, ніж власне повість, тож зауважимо лише на деяких моментах.

Щоб дістатися до колиби «Жовта вода», у якій відбувається весілля, Лука переходить місток (казковий кордон між двома світами) і потрапляє до садиби. Гвинтокрил на горі, як орієнтир, на який йому вказали перед тим, – символ небесного, – так і залишиться недосяжним аж до кінця мандрів. Тут, за законами жанру, його зустрічає охоронець – величезний пес, що валить непроханого гостя на землю. Жінка, яка рятує Луку, надалі буде його супутницею, міфічним провідником. Показово, що вона поводитиметься, як аналогічні міфологічні персонажі: спочатку з'явиться йому в справжній своїй подобі – чорне чудовисько у жовтих водах озера (можливо, невипадково в епізоді гри із Богумилою Марта вибере собі фігурку видри), – потім напоїть чарівним трунком – кавою, рецепт якої нагадує середньовічну алхімічну суміш. Після цього Лука вже піде за нею хоч куди, проте перед тим, як покинути «нижній» світ, буде ще зупинка у іншого фантастичного створіння: людиноподібного велетня Чимчича, який забезпечить їх транспортом, також незвичайним: біла пошарпана «Нива» із кермом справа. Водій напідпитку, правостороннє кермо, злива і п'яний міліціянт, якого вони ледь не збили, – усе це створює ілюзію цілковитої нереальності й потойбічності.

Отже, Лука вирушає у цілком неочікувану й незвичайну мандрівку в компанії дивної жінки Марти, численні витівки якої, як, зрештою, й ім'я, дозволяють говорити вже про іншу алюзію – демонічну кохану Фауста.

Наступний етап їхньої подорожі розпочнеться із символічного купання у гірському потоці. Марта сидить на камені, як класична мавка чи русалка, звабниця чоловіків, проте Луці вона вже не видається чимось демонічним. Це молода і приваблива жінка, яка привела свого супутника у нову, тепер уже карнавальну дійсність. Курортний базар у Яремче, а згодом сцена у ресторані переносять читача в атмосферу середньовічного карнавалу, коли сенсом життя стає лімінальна екзистенція, абсурдність. Марта скуповує *«всілякі дурнуваті ляльки, ялівцеві пахучі гребінці, щітки для одягу, віники, дрим-*

би, топірці, розмальовані зеленим і чорним сопілочки, інкрустовані бісером тарілки, орли, блискучі золоті перстеники…» [1, с. 28] – тобто чинить дії веселі, непотрібні й алогічні, порушує заведений порядок профанного світу, як і годиться під час карнавалу.

Те саме продовжиться й у ресторані. Загалом тема обжерства час від часу з'являтиметься у творі у різних контекстах (історія про жінку, що любила м'ясо; докладні описи їжі; зрештою весілля бабці Луки більше нагадує весілля мерців, але у зв'язку з часовим контентом). У міфологічному розумінні ця тема завжди має кілька пов'язаних між собою інтерпретацій: 1) обжерство – риса Смерті, яка ніколи не може наїстися і прагне все нових і нових жертв; 2) потойбіччя – край достатку, там будь-хто може їсти й пити досхочу, але 3) мерці ніколи не можуть вгамувати голод, бо вони не відчувають смаку їжі, як і ситості [4, с. 123], живі ж, скуштувавши тамтешньої страви, ніколи не повернуться назад. У цьому контексті стає зрозумілим, чому Марта, замовляючи усе нові й нові наїдки, насправді не потребує їх: істота хтонічної природи, вона не може ними наїстися.

Простір повісті змінюється: він то стягується до снів і художніх мініатюр Луки *(«…він зміщав уже ціле місто на папері завбільшки з найменший Мартин ніготь»* [1, с. 66]), то знову розширюється у цілий передріздвяний всесвіт: *«Нарешті внизу я побачив три постаті: Марта, Фйона і Лука. Навіть з цієї висоти було видно, що Марта стала якоюсь більшою»* [1, с. 80]. Але зауважте: світ змінює розміри стосовно Марти, вона є мірою цього світу, бо вона – його Хранителька, його Велика Богиня.

У хронотопі повісті можна виділити парні площини, які відрізнятимуться за певною ознакою: велике / мале, карликове / велетенське, чоловіче / жіноче, реальне / потойбічне, вигадане / справжнє, час / позачасовість (статичність), ймовірне / неймовірне, маскарадність / буденність тощо. За законами міфу, ці площини перетинаються, взаємопроникають, віддзеркалюють, повторюють одна одну*: «…їхні характери змішувалися з неймовірною швидкість і хаотичність, той процес скидався чимось на броунівський рух…»* [1, с. 6] – про кохання бабці та діда Луки, «врізка», що від початку наштовхує на думку про «дуалістичну» модель авторського всесвіту; *«часто-густо Лука називав Фйону Лукою. а Фйона Луку Фйоною або Лука сам називав себе Фйоною, а Фйона себе Лукою»* [1, с. 78] – маємо симетричне зауваження наприкінці повісті.

До таких мікровсесвітів на загальній орбіті мандрів можна віднести вставні новели – оповідання, які розповідає Марта. Кожна оповідка, ніби своєрідний образок-клеймо, обрамлює основне зображення і має до нього безпосереднє відношення. Вони з'являються щоразу тоді, коли ситуація стає загрозливо близькою до реальності: після крадіжки яблук – оповідь про подругу, що любила яблука понад усе (як прозорий натяк на спокусу); перед першою проведеною в одному ліжку ніччю – історія про запах цибулі (як засторога не довіряти жіночому коханню); власне перед мандрівкою – історія адвоката Кирила Трильовського (як демонстрація бурлескно-травестійного начала усього, що діється тепер і відбуватиметься далі); пряма вказівка на фарс та блазнювання у Яремчі – байка про Черчіля-Дрейка «з історії нашого народу»; історія про дідуся-алхіміка, бабцю-підприємницю та їх фірми «Зюськінд» і «Ґуллівер» – як доповнення відповідного середньовічного антуражу Кам'янця-Подільського тощо. Оповідей дуже багато, і усі вони казково-неправдоподібні. Наприкінці ці історійки оживуть й створять фантасмагоричну реальність, у якій, наче у павутині, мав би заплутатись Лука. Проте саме казкова природа, а не міф, частиною якого є власне герої, з нашого погляду, рятує Луку: він від початку й до кінця не ві-рить у правдивість жодної Мартиної розповіді. Це не дасть йому заплутатися у лабіринті історій, *«які вона розказала»*, виведе у його реальний світ.

Підведемо підсумок: 1) «обраний» головний герой розпочинає подорож, архітектоніка якої повністю відповідає казковій традиції; 2) у повісті присутні такі типові міфологеми, як бенкет Смерті, парні площини, позачасовість, оберненість світу, мотив потойбічної нареченої і т. п.; 3) вставні оповідки у виконанні Марти є засобом творення і розширення фантастичного світу навколо героя.

Звуковий та запаховий фон повісті

Особливого колориту надають повісті запахово-звукові ефекти. Вони не просто відповідно налаштовують читача – творять органічне тло примарної реальності. Численні мелодії та пісні звучать нібито як фонові (наприклад, весільні чи пісні у ресторанному репертуарі), але у тих уривках, які чує герой і відкриває нам автор, відчувається натяк або ж спроба створити відповідну алюзію. Проілюструємо нашу думку кількома прикладами. Строфу однієї із сороміцьких пісень, які зазвичай виконують на весіллях із натяком на плодючість, – «*Вилізу на грушку сухую-сухую, / Заспіваю пісню тихую-тихую…*» – Лука чує у контексті власних спогадів про історію прадіда, *«…баяніста, шкільного вчителя музики, в якого одного року і навіть одного місяця народилося дві доньки від різних жінок: від дружини, бабциної мами, й іншої, незнайомої, що жила в якомусь селі, над озером з жовтою водою»* [1, с. 15].

«Черемшина» створює звуковий кокон спокою та усамітнення, відокремлення героя від карнавального буйства у ресторані «Гуцульщина» (до речі, справжній ідилічно-буколічний малюнок буде на ранок, коли Марта завзято обговорюватиме пісню із янголоподібним подружжям).

Інша загальновідома українська пісня *«Гуцулка Ксеня»* звучить як натяк на любовний трикутник (от тільки незрозумілими лишаються його складові, точніше, вони можуть варіюватися у читацькому сприйнятті). А улюблена пісня діда *«Як з Бережан до кадри»* містить посилання і на подорож, і на любовну історію, і на розлуку, і на щасливе повернення.

Прикладів звукового фону в повісті дуже багато, тому обмежимося ще одним, останнім, різдвяним. Маленький чортик дарує Луці срібний дзвіночок, що, вкупі із колядкою сліпих жебрачок, покликаний нарешті розігнати мару й вивести героя із потойбіччя. До речі, тут же маємо і запаховий фон. Яблука – символ звабливості, гріховності, кохання і молодості, який у творі набуває ще й значення позачасовості, безсмер-

тя. (Такого самого значення у повісті надається й перцям, які за формою нагадують серце).

Запахи і доповнюють загальну картину оповіді, і створюють відповідний антураж, і виконують роль міфологічну: вони ведуть героїв до стану чи місця, в якому ті мають опинитися. Так спочатку Марта обпоює Луку неймовірною кавою, щоб повести за собою, а потім Лука збирає свої трави, щоб вивести Марту зі світу мерців: *«У кімнаті стояв густий аромат, від якого паморочилося в голові»* [1, с. 44].

Одні запахи викликають відразу, інші – ваблять, збуджують, віщують насолоду. Запах яблук, снігу, дитячого тіла, молока, цибулі, запах згорілого прілого листя, зрештою трупний запах – усе розмаїття запахів життя і небуття є у повісті, як це показано в епізоді гримування мерців: *«Пахло конвалією, мускусом, спиртом, трояндами, пудрою, паленим і мертвим»* [1, с. 56] – життя і смерть, що крокують поряд, і мертве, і живе. Показовою у цьому плані є вставна розповідь Марти про жінку, яку запах копченого м'яса привів у комин, звідки вона вже не вийшла [1, с. 42–43].

Жіночі персонажі повісті

Жіночі персонажі повісті окремі та єдині водночас. Вони творять збірний образ, подібний до Великої Богині, моноліт, що повертається до читача щоразу одним із багатьох своїх облич, грає багатьма іпостасями, кожна з яких – окремий витвір. Фйона, Марта, Ольжбета та інші – це та сама Велика Богиня палеоліту, образ якої був відомий усім без винятку народам і який у наступні епохи трансформувався у найрізноманітніші жіночі божества, зберігши при цьому свої основні риси.

Велика Богиня юна і стара водночас, наречена і матір, подателька плодючості й життя і володарка смерті; прекрасна і страшна; прихильна і сувора. Така подвійність чітко виражена у повісті. Жіночий образ тут завжди парний. Виникає враження, що Лука рухається у творі, тримаючись за подвійносплетений ланцюг, у якому лише чергуються фрагменти: Фйона / бабця Луки, страшна жебрачка / сліпі співачки, бабця Луки/ Марта, Марта / Ольжбета, Ольжбета / Фйона, Марта / численні жінки, що трапляються дорогою або в оповідях (Богумила, панна із яблуками, тітка із ляльками Вуду, ласа до м'яса жінка і т. п.), нарешті – Марта / Фйона. Ця низка жіночих постатей, у якій одна ланка завжди ніби позитивна, а друга – негативна, як довгий шлях, приводить героя до одного-єдиного його справжнього кохання, до Фйони.

Особливим є вигравання імені коханої Луки – Фйона, – яке, з одного боку, нібито перекладається з гельської як «біла, світла», а з іншого – дає стійке посилання на образ сучасної мультиплікації: добросердечну принцесу-огра зі «Шрека». Кохати Велику Богиню смертельно небезпечно. Цей мотив повторюється у багатьох міфах: Іштар, Фрейя, Афродіта, Артеміда, Цирцея перетворюють своїх коханців (або й просто необережних чоловіків, як у випадку із Артемідою) на звірів чи об'єкти природи (дерево, камінь, скелю).

Образ жінки-коханки як небезпечної демонічної істоти є настільки давнім культурним мемом, що на ньому й досі базуються сексистські ідеї жіночої меншовартісності. У випадку ж із героєм «Старих людей» усі жіночі персонажі становлять небезпеку для Луки, бо усі вони – представники іншого, хтонічного простору. Вони хочуть зловити його, ув'язнити, зробити своїм рабом. Лука відчуває це і деколи декларує, але Марті таке перетворення його на тварину майже вдається: *«… Марта з Лукою спершу почали бавитися, а потім потрохи майже повірили в те, що вони не зовсім люди. Виявляючи радість, швидко махали вправо-вліво вказівним пальцем <…>. Облизували одне одному шию і щоки <…> Марта вміла робити горлом дивні звуки, що зовсім скидалися на котяче муркотіння, вміла ще й гарчати <…> – Луці не вдавалося повторити ні першого, ні другого, і взагалі, він сумнівався, що на світі знайдеться ще хоч одна людська істота, яка народилася, вміючи витворяти такі штуки. Тож вони були кошенятами, іноді – тигренятами або левами, часто – псами, а також бобрами, бурундуками, оксолотлями, свинохвостими макаками, гамадрилами, вовками і лисицями <…>»* [1, с. 49–50] – словом, усіма дикими тваринами, над якими панує Матір-прародителька і на які вона здатна перетворити людину.

Треба зауважити, що дикі тварини ще від палеоліту вважалися постійними супутниками Великої Богині. Пара тварин на її зображеннях пізніше трансформувалася на парні зооморфні зображення традиційного прикладного мистецтва, хоча постать самої богині було втрачено (точніше, замінено на стилізоване світове древо). Звідси – традиція зображення парних тварин чи птахів на весільних рушниках, на домашніх текстильних виробах (килимах, ковдрах, доріжках тощо). У повісті Марту супроводжує пес Тарзан, який то зникає, то з'являється знову. Він має подвійне становище: і слухається її, і ніби має власний вибір. Його парою є … Лука. Він неодноразово займає симетричну до пса позицію: сідає поряд, чекає Марту, вірно охороняє та служить їй, навіть ревнує до Тарзана. Наприкінці повісті про їхню однакову позицію сказано прямо: *«…і цей собака був пов'язаний з Лукою міцніше, аніж обидва могли собі уявити: Лука і пес сиділи на прив'язях в однієї старої і розчарованої у житті жінки»* [1, с. 70–71]. Загалом подекуди у творі йдеться про надзвичайно довірливі стосунки Марти із тваринами: кінь Юра, що буквально закохався у неї; собаки, про яких вона мріяла з дитинства і які розуміють її з пів слова.

Ангелом-охоронцем Луки, який час від часу нагадує йому, хто він насправді, вказує на ілюзорність того, що відбувається, є постать у помаранчевому піджаку – чоловік Марти. Постать Адріана завжди виринає то з туману, то з диму багаття чи цигарок, вона нечітка, розпливчаста, але цього достатньо, щоб на мить витверезити героя, нагадати, що Марта – не його доля. Сама ж Марта до появи чоловіка ставиться спокійно. Адріан – її антагоністична пара, дуалістична опозиція (*«Мій чоловік літає»* [1, с. 17]), обов'язкова для міфології (Бог / сатана, Добро / Зло, верх / низ, ліве /праве і т. д.). І, як годиться за законами міфу, вони не можуть одне без одного і кожний має частку природу іншого у собі. Як Марта не є однозначно хтонічною, так і Адріан проявить в кінці свою дуалістичну природу: *«За моєю спи-*

ною ревів вертоліт, знімаючи вітрюган, від якого тріпотіло моє волосся, і я почувався Медузою Горгоною» [1, с. 81] – скаже він наприкінці повісті (до речі, це єдиний фрагмент, написаний від особи цього нібито незначного персонажа). Це слова полегшення, що усе закінчилося добре: верх і низ знову поєдналися, і космогонічний порядок відновлено. Усі ланки складові міфологічного світу розставлено на свої місця, і далі усе відбуватиметься як заведено.

Таким чином: 1) жіночі персонажі повісті представляють нам сучасну авторську трансформацію доісторичного образу Великої Богині; 2) образ жінки у повісті має дуалістичну природу, що проявляється у різний спосіб; 3) для головного персонажа жінка є апріорі небезпечною істотою, яка прагне змінити його природу; 4) чоловічий персонаж Адріан є запорукою відновлення космогонічного порядку і повернення героя у належний стан.

Колористика повісті

Лука, як вже зазначалося, художник. Це відразу налаштовує на певний «різнокольоровий» лад. Проте, якщо розглядати загальне кольорове тло повісті, – то воно швидше темне, холодне. Теплі кольори виринають тут частіше у зв'язку із жіночими персонажами. У цьому також вбачаємо зв'язок із прадавньою міфологією. У традиційній культурі Велика Богиня має досить широку колористичну символіку. Її кольори – це і білий, і чорний, усі відтінки червоно-жовтого і зелений чи коричневий (вказівка на життя і відродження). Кожний із названих кольорів має своє символічне пояснення і присутній у повісті.

Білий колір традиційно пов'язується із чистотою, незайманістю і… смертю. Пояснення дуже просте і більш зрозуміле представникам традиційної культури: людина у момент смерті полишає земні пристрасті та гріхи, позбавляється усього зайвого, стає чистою, як сама смерть. Тому в традиційних культурах білий завжди був кольором трауру, а Велика Богиня – подательна життя і смерті – могла зображуватися відповідно у чорному і білому вбранні (де чорний вважався кольором позитивним і асоціювався із плодючістю землі). Проте білий також є символом материнства, адже Велика Богиня – ще й матір усього живого. Увага до дітей і усього, що з цим пов'язано, є однією з характерних рис її пізніших фольклорних трансформацій: Нерта, Берта, Брехта, Фрейя, Фрігг, Фроу-ельде – усі вони люблять дітей, опікуються ними і… крадуть їх у матерів (тобто це та ж Смерть). Ця складна асоціація, що мала місце у міфологічній дохристиянській свідомості, згодом трансформувалася в образ Пречистої Діви – Богоматері [3, с. 172].

У повісті білий колір у зв'язку із Мартою з'являється на початку, коли вона згадує, як поїла Луку молоком (натяк на матір-годувальницю), коли вона білій машині вивозить Луку із «нижнього світу», та наприкінці, коли *«через сніг не видно жодної зірочки»* – завершення земного життя, перехід до стану спокою. Загалом же Марту супроводжують темні кольори (чорний, темно-синій) або кольори червоної гами, від рожевого до темно-брунатного – як і годиться Великій Богині. Це також натяк на життєвий потенціал героїні, і як носія життя, і як його подательку. Так само, як і з іншими кольорами, маємо тут кільцеве обрамлення: на початку повісті Марта, вбрана як циганка, у чорне із картатою хусткою на плечах, натякає на завершення власного життя через 102 дні; а наприкінці вона ж сповіщає про циганку (справжню чи ряджену), що нібито навіщувала їй довге та щасливе життя. Хто ж ця віщунка, що грає долею Марти? Вона сама. Бо тільки вона, Велика Богиня, має владу над такими речами. А кольорова травестія допомагає підтримати цю ілюзорність.

Різнокольорові перці – деталь, що так само з'являється у повісті на початку та наприкінці, – є натяком на зрілість, «осінь життя». Жовтий, колір прощання, передзимового спалаху, постійно виринає на початку повісті, суттєво зменшуючись під кінець. Це й жовта вода озера, у якій купається Марта і яка у сприйнятті Луки є чорною; і жовтогаряча сукня бабці на весіллі – можливо, останньому її весіллі у цьому житті; й ті ж перці, які з'являться вже в останніх рядках просто як жартівлива згадка, спогад про давноминуле.

Геть інше значення має помаранчевий костюм Адріана – сумного дідка із блакитними очима, чоловіка Марти. Можна сказати, що він є представником умовного «верхнього» світу, ніби янголом-охоронцем для Луки (бо ж Марта його цілком ігнорує). З'явившись в епізоді весілля, його примарна постать буде ввижатися Луці у різні моменти мандрів і остаточно матеріалізується в останньому епізоді (навіть розповідь вестиметься від особи Адріана). Тут він посяде своє справжнє місце: пілот гвинтокрила – провідник, що відпровадить героїв назад, до Жовтого озера – у небесне небуття. Проте, як і годиться у міфології, Адріан має подвійну природу. Будучи, так би мовити, божеством «верху», він має в собі й хтонічне начало (звичайний космогонічний дуалізм). Натяками на це є порівняння із Медузою Горгоною та його костюм кольору золота, підземного вогню й скарбів (адже чоловік Великої Богині традиційно – божество землі, потойбічний володар).

Кольори Луки, безперечно, зелено-коричневі – кольори життя, тепла, плодючості. Квіти у його оселі гинуть, коли він входить у площину смерті: малює білі хризантеми на жіночому портреті. Проте живим залишається фікус – ще один оберіг героя: *«Здавалося, рослина слідкує за кожним рухом пензля, нахиляє вбік голову, як людина, щоб роздивитися краще, простягає до Луки велике листя, намагаючись щось порадити, заперечити, похвалити»* [1, с. 10]. Вирушаючи у мандри, Лука виливає фікусу забарвлену воду – як останній зв'язок зі своїм світом. І символічне повернення Луки до самого себе почнеться відтоді, як він принесе і розкладе перед Мартою лікувальний гербарій. Відбудеться ніби затягування Марти до світу Луки, до іншої площини. Подальші процедури куріння трав нагадуватимуть символічне храмове кадіння, окурювання, яке й закінчиться очищенням, оздоровленням, вознесінням.

Час і вік у повісті

Повість оперує не лінійним, а міфологічним часом. Лука ніби перебуває у часовому завихренні. Історія починається восени (3 вересня), але він мерзне, як узимку. Дві сліпі жінки, що їх герой зустрічає на початку повісті, співають колядку, яку будуть, вже природно, співати наприкінці твору,

на Різдво. Цей межовий часовий стан, що натякає на вікову осінь, підкреслюється у багатьох деталях: на весіллі гості одягнуті по-літньому, хоча дме холодний вітер, а бабця випромінює тепло у своїй літній жовтій осіннього кольору, сукні; болгарські перці – символ осінньої зрілості, терпкої спокуси; повторювана часопросторова невизначеність через темряву, дощ, туман, дим і т. п.; характерний для святок момент травестії, який у творі з'являється набагато раніше від Різдва, в епізоді ярмарку в Яремчі тощо.

Останні епізоди повісті – як блукання у часі чи просторі, ймовірність того чи іншого варіанту розвитку подій – вказують на абсолютно міфологічну структуру твору щодо часового сприйняття: усе повторюється й рухається за спіраллю із незначними відхиленнями. Лука ніби переживає дежавю, де збираються усі й усе, що було в його свідомості / підсвідомості. Тут бачимо втілення ідеї реальності, як світосприйняття окремого індивіда: усе, що відбувається, відбувається лише у голові. Таким чином, зовсім не обов'язково було Луці справді їздити на весілля. Він цілком міг вийти за фарбою, зустрітися з Фйоною та іншими персонажами, повернутися додому і… вигадати усе, що було описано, спокійнісінько перебуваючи удома аж до самого Різдва. Натяк на це маємо на перших же сторінках: *«Він влаштував собі на підлозі між шафою і дверима зручне кубло <…> Лука усміхався і, намугикуючи її собі під ніс, ще більше запорпувався в тепло кубла. В сні мотив розростався, міцнів, могутнішав, обростав кольорами і образами і згодом перетворювався на кліп, на короткометражний фільм. Лука чіплявся за ці витворені власною підсвідомістю історійки, намагався видовжувати їх, прокинувшись, примушував себе знову засинати…»* [1, с. 7–8].

Назва повісті – «Старі люди» – це ще одна інтрига авторки, бо йдеться не про власне старих людей, а про процес старіння який, між іншим, починається ще від дитинства і про ставлення до нього. З міфологічної точки зору, людина рухається від небуття до небуття (і повість, також побудована у формі подорожі, структурно нагадує середньовічний «роман дороги»). Тобто смерть не сприймається як щось аномальне – це нормальний етап циклу і, найголовніше, продовження існування. Прекрасною ілюстрацією такого суто міфологічного сприйняття є середньовічна тема «танку Смерті», так широко відтворена живописних і графічних прикладах, що можемо говорити про абсолютно спокійне ставлення тодішніх людей до такого явища, як фізична смерть.

Отже, міфологічна свідомість не сприймає людину у зв'язку з її віком (звідси у повісті – ідея «позавіковості» персонажів). Людина розглядається як душа (маємо на увазі живу субстанцію), яка може матеріалізуватися у тій чи іншій формі. (У зв'язку із цим згадуються народні вірування, коли після смерті когось із родичів чекали народження дитини – повернення померлого або навпаки: після народження немовляти помре хтось із родичів. До речі, такі традиційні уявлення сягають корінням ще шумерської міфології, адже давні шумери вірили, що між світом живих та померлих існує баланс, порушення якого призводить до катастрофічних наслідків).

Герої повісті існують у міфологічному часі. Вони не мають віку, постій-ного вигляду чи навіть імені (як бабця Луки або чоловік Марти) – вони просто живуть, постійно змінюючись і перетворюючись, перетікають із буття у буття, як жовті води озера. Вони – повторення чужих і власних історій, тих, хто був і буде. Це такі собі «живі мерці». Цікаво, що вони й емоцій позбавлені, як і належить справжнім мерцям. Єдиний, хто проявляє буйну емоційність – це Марта. Як і годиться Великій Богині, її лагідно-спокійний, навіть, часом, сумний стан, раптово переливається у дике буйство, розгул, якісь шалені веселощі, що також є абсолютно обумовленим культурним кодом і відразу створює алюзію на вакханок та менад – головних дійових осіб античних діонісій, які згодом перетворилися на середньовічні європейські карнавали.

Богиня вимірює і відмірює час, бо перебуває поза ним – це також характеристика жіночих персонажів повісті. Невідомо, скільки їм років, більше того, їхня «позавіковість» постійно підкреслюється. Бабця Луки (позбавлена, до речі, й імені) не має віку: *«Намальована бабця виглядала ні старою, ані юною, і навіть не зрілою. Вона не мала зморщок, сивих волосин, не мала сором'язливого ніжного рум'янця, не мала віку. Портрет вийшов такий сам собою. Луку це розчарувало спершу, але тепер, коли він знову розглядав забуту роботу, подумав раптом, що справжня бабця саме така, справжня жінка серед справжніх болгарських перців»* [1, с. 6].

Марта грає у молоду жінку, але її вік також невизначений: вона то бабусина сестра-однолітoк, до якої та приходила колись у гості з малим Лукою; то чарівна й спокуслива пані у вечірній темно-гранатовій сукні; то безтурботна панночка, що сидить при потоці, опустивши ноги у воду; то молодиця, що краде яблука; то дівчинка, яка бавиться снігом; а у першу ніч її запах нагадує Луці запах немовляти. Їй відміряно час (102 дні), від зустрічі з Лукою до Різдва, але це не термін зникнення (бо кола на воді – а Марта порівнює себе із останнім колом – є насправді коливанням усієї маси води). Це час до перевтілення, зміни природи, що власне і бачимо в останніх епізодах повісті, коли Марта раптом поєднується із Фйоною, своєю донькою (наступною іпостассю Великої Богині), і всі герої разом підносяться у небо, повертаючись до озера із жовтою водою – статичні фігури міфологічного простору.

Висновки і пропозиції. Отже, підведемо підсумок: 1) дія повісті відбувається не у лінійному часі, а у міфологічному – циклічному, тому усе, що відбувається із героями, є варіативним повторенням подій і людей, які вже були; 2) усі події повісті можуть розглядатися як марення одного (або й різних) персонажів; 3) назва повісті є умовною і вказує на процес старіння, який міфологічною свідомістю сприймається як один з етапів життя перед переходом у смерть, що насправді є теж продовженням життя; 4) жіночі персонажі повісті, як втілення Великої Богині, подательки й володарки життя і смерті, перебувають поза часом і постають перед читачем у різних іпостасях.

Список літератури:

1. Андрухович С. Старі люди. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2008. – 144 с.
2. Баль В.Ю. Мотив «живого портрета» в повести Н.В. Гоголя «Портрет»: текст и контекст: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата кандидата филологических наук : 10.01.01 / Баль Вера Юрьевна. – Томск : [б. и.], 2011. – Электронный ресурс: http://cheloveknauka.com/motiv-zhivogo-portreta-v-povesti-n-v-gogolya-portret-tekst-i-kontekst (дата входа: 11.03.2019).
3. Голан А. Миф и символ. – М. : Русслит, 1993. – 375 с.
4. Гуревич А.Я. Проблемы средневековой народной культуры. – М. : Искусство, 1981. – 360 с.
5. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – М. : Лабиринт, 2002. – 336 с.

References:

1. Andrukhovych S. (2008). Stari lyudy [Old People], 144 p.
2. Bal V.Yu. (2011). Motyv «zhyvoho portreta» v povesty N. V. Hoholya «Portret»: tekst y kontekst [The motive of "live portrait" in the novel by N. Gogol "Portrait": text and contex]. http://cheloveknauka.com/motiv-zhivogo-portreta-v-povesti-n-v-gogolya-portret-tekst-i-kontekst
3. Golan A. (1993). Mif i simvol [Myth and Symbol], 375 p.
4. Gurevich A.Ya. (1981). Problemy srednevekovoy narodnoy kultury [Problems of medieval folk culture], 360 p.
5. Propp V.Ya. (2002). Istoricheskiye korni volshebnoy skazki [Historical roots of a fairy tale], 336 p.

УДК 81'42:745/749

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

ЛІНГВІСТИЧНІ МАРКЕРИ УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА: ПАРАДИГМА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Анотація. В статті висвітлено лінгвістичні маркери ужиткового мистецтва в парадигмі міжпредметних зв'язків з урахуванням матеріалів регіонального характеру, у першу чергу, народних промислів в Закарпатті періоду 1919-1939 рр. Дослідження присвячено вивченню складу та семантичній структурі лексики традиційних народних промислів (гончарство, кераміка, деревообробка, лозоплетіння, вишивка, ковальство, каменярство) у діалектах Закарпаття. Зібрано та проаналізовано лексику народних ремесел, виокремлено ЛСП досліджуваних СГ, простежено лексику народних ремесел закарпатського діалекту. Дослідження термінології традиційних ремесел здійснене на підставі залучення матеріалу різночасових регіональних джерел та сучасного говіркового матеріалу, що дало можливість виявити зміни, які відбулись у лексиці народних ремесел. Лексичний матеріал дослідження розширює емпіричну базу сучасної лексикології та лексикографії.

Ключові слова: лінгвістичні маркери, ужиткове мистецтво, народні промисли, парадигма міждисциплінарних зв'язків, діалект, фахова мова, термін, галузева термінологія.

Zymomrya Myroslava
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

LINGUISTIC MARKERS OF APPLIED ART: THE PARADIGM OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

Summary. The article deals with the linguistic markers of applied art in the paradigm of interdisciplinary connections based on materials of a regional nature, primarily folk crafts in Transcarpathia. The study period covers 1919-1939, when Transcarpathia was part of Czechoslovakia. Then there was the correction of programs regarding academic disciplines in order to strengthen interdisciplinary connections. All this actively influenced the formation of folk arts and crafts, which had signs of a complex and ambiguous cultural and educational phenomenon. The research is devoted to the study of the composition and semantic structure of the vocabulary of traditional folk crafts (earthenwares, ceramics, woodworking, basket weaving, embroidery, blacksmithing, masonry) in the dialects of Transcarpathia. Each LSP has its own structural organization features. The vocabulary of folk crafts was collected and analyzed, the LSP of the studied SG was highlighted, the vocabulary of folk crafts of the Transcarpathian dialect was traced. The study of the terminology of traditional crafts was carried out on the basis of attracting material from different regional sources and modern dialect material, which made it possible to identify changes that occurred in the vocabulary of folk crafts. The lexical research material expands the empirical base of modern lexicology and lexicography. It is proved that professional speech creates a kind of array of vocabulary to denote folk crafts.

Keywords: linguistic markers, applied art, folk crafts, the paradigm of interdisciplinary connections, dialect, professional language, term, industry terminology.

© Зимомря М.М., 2019

Постановка проблеми. Досліджуваний період охоплює 1919-1939 рр., коли Закарпаття входило в організм Чехословаччини. Тоді й відбулося коригування програм стосовно навчальних дисциплін з метою посилення міжпредметних зв'язків. Усе це активно вплинуло на становлення народних художніх промислів, що мали ознаки складного й неоднозначного культурно-освітнього явища. Створення якісно нових умов для відродження української культури зумовлює необхідність всебічно осмислити культурні надбання минулих епох, зокрема, окреслити складники та функції народного мистецтва у формуванні особистості, її здатності розуміти й творити прекрасне. У цьому ключі заслуговують на увагу лінгвістичні маркери ужиткового мистецтва в парадигмі міжпредметних зв'язків з урахуванням матеріалів регіонального характеру, у першу чергу, народних промислів у Закарпатті періоду 1919-1939 рр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідний часовий зріз опосередковано став об'єктом дослідження з проекцією на полікультурний характер народних промислів Закарпаття в добу його входження до Чехословаччини таких авторів, як Й. Баглей, Я. Байрак, І. Бермес, А. Волощук, В. Гомоннай, І. Гринчук, М. Зан, В. Керечанин, М. Кляп, М. Кухта, Л. Масол, І. Небесник, С. Павлишин, С. Процик, О. Савченко, В. Сагарда, О. Смоляк, Г. Рего, В. Росул, Т. Росул, Е. Тайнел, Є. Федетов, О. Химинець, І. Хланта, О. Юрош. Аналіз літературних джерел дає підстави дійти висновку: закроювана в статті проблема залишається всебічно недослідженою.

Важливо декодувати походження епістемологічнокультурних джерел та ознак, приміром, різних рівнів матеріальної культури з урахуванням зіставлення традиційної та сучасної терміносистеми споріднених і неспоріднених мов. Поділяємо думку Г. Краєвської, що вагомим постають «сьогодні дослідження народної виробничої термінології як складової діалектної лексики, що тісно пов'язана з історією та культурою народу» [1, с. 145]. Змістовними видаються приклади, сконцентровані в сфері декоративно-ужиткового мистецтва, що підпорядковані мотиваційним механізмам контрастних предметно-тематичних груп на позначення ремесел. Вдало узагальнюють дефініції такі дослідники, як Т. Кияк та О. Суперанська. Зокрема, Т. Пиц слушно мотивує основи для східнонімецьких назв ремісників та їхнього інвентарю назвами ремісничих виробів та матеріалу [2, с. 7].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення лінгвістичних маркерів ужиткового мистецтва в парадигмі міжпредметних зв'язків з урахуванням матеріалів регіонального характеру, у першу чергу, народних промислів в Закарпатті періоду 1919-1939 рр.

Виклад основного матеріалу. Фахова мова творить своєрідний масив лексики для означення народних ремесел. Приміром, сутність понять на рівні діалектної термінології. Йдеться про доцільність окреслення характерних властивостей лексико-семантичного поля (ЛСП), а також відповідного синонімічного гнізда (СГ). У цьому тематичному фаховому контексті емоційно-експресивних та оцінних опозицій не втрачає актуальності аналіз джерел вивчення лексики народних ремесел на різних часових зрізах.

ЛСП – це відносно цілісна сукупність лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і відображають поняттєву, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ. СГ – це члени синонімічної групи, синонімічно пов'язані безпосередньо з домінантою, у зв'язки між собою члени такої групи вступають опосередковано через домінанту. Слід підкреслити, що між ЛСП і СГ відсутня різка межа.

Дослідження дає можливість увиразнити спільні й відмінні ознаки виробів ужиткового мистецтва, виявити спорідненість понять «ремесло», з одного боку, та «промисли» – з іншого. Слово «ремесло» походить від латинського «remes» (тесляр/веслування; *англ.* – craft; *нім.* – Handwerk/Gewerbe). Воно позначає різні види ручних робіт. Суголосним поняттям постає слово «remus», тобто інструмент у формі весла, що використовується в різних сферах діяльності.

Натомість загальновживане слово «промисел/промисли» бере свій початок від похідного «промислити», тобто подумати (латин. – artis/ ars/ artificium/ fabrica/ professio/ astus; *англ.* – craft/ trade/ field/ business/ industry; *нім.* – Gewerbe). У тлумачному словнику Володимира Даля («Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1989) міститься поняття «ремесло», що розкриває сутність процесу *вміння*, яким, приміром, видобувають хліб, тобто промисел, що вимагає здебільшого фізичної, аніж розумової праці.

Трактування народного промислу характеризується превалюванням логічно зв'язаного тексту. Тому варто відзначити: народний промисел окреслює однотипні предмети, не втрачаючи при цьому вже знайдені зразки. Нерідко той чи інший промисел зазнавав занепаду за умов відсутності конкретного доходу народному умільцю. А в нинішніх умовах, що творять глобалізаційний характер, народне мистецтво не зникло. Щоправда, воно багато в чому видозмінилося в іншій сфері. Звідси – постало неформалізоване визначення: декоративно-прикладне мистецтво (*англ.* – decorative and applied arts). Слово «декор» (від *лат.* «decoro»; *англ.* – decor; *франц.* – décor, *нім.* – Dekor), що означає «прикрашати». Основа декору – візерунок, орнамент. Прикладне – предмет повинен мати своє призначення. І, можливо, деякі предмети втрачають свою автентичну сутність. При цьому набувають нового звучання – вони прикрашають побут. І це також важливо в сучасному світі.

Суттєву роль у процесі реформування системи шкільного виховання в Закарпатті відіграли особисті ініціативи Томаша Гарріга Масарика (1850-1937) як першого президента Чехословаччини (1918-1935). Його бачення специфіки естетичного виховання активно засвоювалося педагогами Закарпаття. Це виражалося, зокрема, в укладанні планів лекцій на основі поглядів Т.Г. Масарика, для яких характерним було використання лексики народних ремесел діалектів Підкарпатської Русі [3]. Світоглядні позиції Т.Г. Масарика викладені у таких його працях, як «Цілі сучасної школи», «Про освіту учительського

персоналу та керування школами», «Про реформи шкільної справи», «Перехід з середньої школи до вищої», «Економічне й соціальне значення освіти», «Академічна освіта учителів». З-поміж стрижневих засад Т. Г. Масарика наголос робився на наступних позиціях.

І. Виховання у родині.

1. Недоліки тогочасної школи: а) увага до рівня розвитку матері; б) відношення дітей до батьків; в) розпад сім'ї та його вплив на виховання; г) спадковість.

2. Недоліки родинного виховання: а) надмірна турбота батьків за дітей; б) залежність дітей від батьків, а звідси – потреба у наданні їм більше самостійності; в) відсутність безпосередніх і відвертих взаємин.

ІІ. Шкільне виховання.

1. Недоліки тогочасної школи: а) головний акцент на розвитку розумових здібностей (інтелектуалізм); б) наявність привілейованого ставлення до окремих учнів; в) перевантаженість класів; г) бюрократизм; д) надмірна централізація; е) формалізм школи (обов'язкова шкільна форма); є) протиріччя між школою та довкіллям з огляду на її розрив з розвитком суспільства.

2. Розвиток нової школи у пов'язі з її демократизацією. Школа повинна бути а) практичною, б) національною, в) науковою, г) соціальною, д) політичною, е) державною. Звідси – завдання педагогіки: усвідомити мету сучасної школи.

3. Школа і суспільство: а) соціальна психологія; б) наслідування; в) взаємовплив дітей (спільне навчання хлопців і дівчат); г) взаємовідносини вчителя та учня; д) авторитет учителя.

4. Проблема спеціальної, загальної та філософської освіти: 1) виховання морально-етичних цінностей (питання статі, алкоголізму, народного виховання, навчальної етики; 2) роль релігії у школі; 3) мистецтво та школа (літературні читання для молоді, малювання); 4) практичні предмети (вивчення мов, *ручні роботи, школа й народні ремесла*); 5) духовні науки (основи етики, психології, соціології); 6) гімнастика, гра, гігієна.

5. Значення дитячої психології для дидактики, прийоми та методи на-вчання: а) школа праці, а не гри; б) сумнівність біогенетичного закону у вихованні; в) дисципліна й покарання.

6. Необхідність академічної освіти учителів.

7. Середня школа та її перетворення: а) реформа вивчення класичних мов; б) акцент на природознавстві та соціальних науках; в) *роль та ефективність ручної праці*.

8. Потреби реформування вищої освіти.

9. Місце спеціальних шкіл в освітньому процесі та уникненні денаціона-лізації регіонів.

10. Організація шкільної освіти. Критерії класифікації шкіл згідно специфіці спеціальної, загальної та філософської освіти. Учительські спілки. Єдина організація учительського персоналу усіх видів шкіл.

ІІІ. Народна просвіта та самоосвіта.

1. Організація народної просвіти: а) системність лекцій; б) популяризація освіти.

2. Популяризація мистецтва: а) наука й мистецтво; б) література; в) театр; г) *естетичне оздоблення приміщень, населених пунктів*.

3. Завдання самоосвіти: доповнення загальної освіти філософськими знаннями [4, с. 79–80].

Аналіз матеріалу дає підстави дійти висновку: виокремлені засади активно вплинули на становлення народних художніх промислів, що мали ознаки складного й неоднозначного культурно-освітнього явища. Їхні особливості розвитку й побутування пов'язувалися з конкретними соціально-економічними умовами тогочасної епохи. І це закономірно, адже «характер виробничих відносин визначає загальний рівень суспільної свідомості, у тому числі творчої діяльності народу» [5, с. 8].

Корінні зміни, що відбулися в призначенні й організаційній структурі народних промислів за роки Чехословацької Республіки, їхня орієнтація на задоволення художніх потреб широких верств населення не тільки відродили, але й викликали розквіт багатьох видів художніх промислів. Ці трансформації знайшли схвальний резонанс у чисельних публіцистичних виступах на сторінках видань Підкарпатської Русі. Одна з таких статей належить Яну Брандейсу. «У зв'язку з переворотом у 1918 та 1919 рр., – підкреслив автор у матеріалі «Що виконано в землеробстві у Підкарпатській Русі за період від 1919 до 1935 рр.», – територія Підкарпатської Русі приєдналась до ЧСР, де чеські землі (Чехія, Моравія й Сілезія) представляють землі високо культурні, вельми багаті, з високим життєвим рівнем усього населення, з інтенсивним землеробством, з незвичайно широко розвинутими промислом, торгівлею, грошовим обігом, з густою мережею різноманітних видів комунікації, з рівномірно розподіленими доходами із соціально утвердженим громадянством» [6, с. 34].

У цьому контексті варто наголосити: у Підкарпатській Русі промисловість – у порівнянні з іншими землями Чехословацької Республіки – була слаборозвиненою. Натомість більш високим рівнем відзначалися народні промисли і ремесла. Тут заслуговує на увагу характеристика І. Гурка та О. Маркуша, які у підручнику «Краєзнавство» (1937) аргументовано зазначали: «Краще розвинений у нас промисел домашній за старим, добрим звичаєм. Прядуть льон, коноплі і вовну, тчуть полотна й сукна, вишивають полотно та рушники гарними візерунками. На околиці Хуста та Ужгорода особливо цвіте гончарський промисел. Такі дерев'яні вироби, як ложки, *коновки* (курсив – М. З.), сита, *бочайки* (курсив – М. З.), скриньки, забавки та усілякі інші різьби поширені у нас усюди. Так само кошикарські вироби з лози, плетені меблі та інший крам (Іза, Вишково). У нас можна сміливо стверджувати, що половина одягу нашого селянства походить з власного виробництва. А ручні вироби можуть стати навіть предметом промислового виробництва» [7, с. 131]. А у підрозділі «Як розвинулися промисел і торгівля» названого видання І. Гурко та О. Маркуш слушно вказали на такі факти: «Від кінця XVIII століття, від винаходу парової машини, фабричне виробництво так сильно здешевлювало ціни товарів, що, здавалося, дрібне ремесло та малі верстати щезнуть з лиця землі. Але були причини, що підтримували існування малих промислових виробництв. По-перше, було й є багато таких виробництв, де ручна робота дає кращі результати, ніж машинна. Наприклад, шиття одягу на міру, шліфування скла, килимарські роботи

і т. д. По-друге, це те, що в деякому промислі використання машин взагалі не має великого застосування. Звичайно, є ділянки, в яких дрібне виробництво взагалі не є можливе, і там фабрики не заступить ніякий ремісник» [7, с. 128].

Підтвердженням уваги до регіональних народних промислів у межах Чехословацької Республіки служать численні заходи з популяризації цього складника естетичного виховання. Так, приміром, у вересні 1921 року у Празі відбулася велика промислова виставка, на якій були широко представлені зразки народних промислів Підкарпатської Русі. Зазначимо, що народне мистецтво українців Закарпаття було репрезентоване у промисловому павільйоні завдяки підтримці Ужгородського крайового кооперативного союзу. Про її успіх відгукнувся А. Волошин на сторінках «Календаря на 1921 рік» у статті «Празька взірцева ярмарка»: «Цікава виставка, що охопила смаки кожного відвідувача ярмарки була, крім того, ще доповнена чудовими етнографічними експонатами з художньо-промислового музею» [8, с. 32]. Власне, ярмарок був тим місцем, де індивідуалізм рукодільників проходив процес стандартизації, де формувалися естетичні смаки та моди. До речі, засновником і головою названого товариства був саме А. Волошин, який вбачав в економічному відродженні Закарпаття підвалини його політичної незалежності та зміцнення культурного розвитку краю.

Свою активну діяльність Крайовий кооперативний союз розпочав 15 квітня 1920 року під керівництвом Василя Гаджеги [9, с. 7]. Його філіали функціонували у Перечині, Мукачеві, Берегові, Севлюші (Виноградове), Хусті, Іршаві. Тут мали збут за прийнятними для населення цінами одяг, взуття, господарські товари. Директором на початку існування товариства був Йосиф Рак. На Празькій виставці експонати Крайового кооперативного союзу було поділено на чотири сектори. Використання різноманітних форм експозиції дало можливість композиційно змістовно й естетично подати матеріали. Перший зі секторів цілковито присвячений народним промислам та народному мистецтву. Серед експонатів чільне місце відведене оригінальним готовим вишивкам. Найбільшу увагу відвідувачів виставки привернули вироби з пряжі та вовни, а також майстерно розмальований керамічний посуд. Схвальні відгуки отримали вироби з дерева: миски, ложки, сита тощо. Зазначені взірці надала державна ліснича школа в Тур'ях Реметах. Щоправда, йшлося про унікально оброблені та прикрашені народною орнаментикою напіввироби. Як відзначив А. Волошин, їхньою реалізацією зацікавилися товариства з Чехії та Моравії, які у своїй діяльності орієнтувалися на «малярську народну творчість» [10, с. 32].

В іншому секторі виставки представлено багатства природи державних лісів і власності найбільшого землевласника в Закарпатті графа Шенборна. Відвідувачі мали змогу ознайомитися, зокрема, зі сумлінно оформленими взірцями всіх видів дерев, мінералів, мисливських трофеїв та мап. Кристали солі з державних шахт Солотвина (Мармороша), а також описи багатих родовищ, способи їх видобовування, взірці вугілля, нафти, каоліну, залізної руди, магнію та інших мінералів для презентації підготував геолог Е. Шнабель.

Наступний сектор – меблевий – репрезентував досягнення кошикарських осередків і шкіл Підкарпатської Русі. Своєрідним тлом для цих експонатів була оригінально вироблена шкіра ведмедя з околиці села Довге. Тут доцільно наголосити, що виготовлення з обробленої шкіри розмаїтих ужиткових виробів належали й належать до поширених занять у Закарпатті. Цьому сприяла значна сировинна база Українських Карпат. Звідси – популярність таких виробів, зокрема, гуцульських майстрів, як пояси-череси, табівки, ремені для порохівниць і сідел, шкіряні футляри для мисливських ножів, гаманці тощо [11, с. 68]. У цьому контексті доцільно навести висновок Тамари Придатко: «Народний майстер завжди духовно причетний до культурних традицій рідного краю, однак відтворює їх відповідно до історичного контексту культури. Стверджуючи вічну сутність народного ідеалу – перемоги добра над злом, краси і порядку над світовим хаосом, сил творчості над руйнацією, смертю, вічного над скінченним, тимчасовим, народний майстер наділяє його новими костями, проявляючи при цьому свій національний характер. Таким чином, народне мистецтво розкриває творчі можливості етносу, його самобутність і цим вносить свою частку у розвиток світової культури» [12, с. 209].

В останньому відділі згаданої виставки у Празі знайшли своє місце взірці народного господарства (ґаздівства). Варто наголосити, що з-поміж високоповажних гостей виставки були Президент республіки Томаш Масарик, губернатор Підкарпатської Русі Юрій Жаткович, підгубернатор Петро Еренфельд, міністри зі Словаччини, представники сусідніх держав. Варто підкреслити: Крайовий кооперативний союз зі садибою в Ужгороді здобув помітний успіх завдяки автентичним зразкам народних промислів Закарпаття. Цей резонанс А. Волошин слушно пов'язував з іменами міністерського секретаря Антонія Недвидека, земледільського референта Йосифа Рака, директора Крайового кооперативного союзу художника Вацлава Машека. Усе це потверджує появу сприятливих обставин й умов для розвитку художньо-промислової освіти в Закарпатті.

Об'єднання на кшталт Ужгородського Крайового кооперативного союзу створювали сприятливі умови для організації й збуту продукції, забезпечували майстрів певними технічними засобами задля формування конкретної спеціалізації домашнього промислу. При цьому вони активно навчали ремеслам молодь. Найбільшим ринком збуту для творців народних промислів у Закарпатті були міста з традиційними ярмарками – Берегове, Мукачеве, Ужгород, Севлюш, Хуст. Окрім цього, домашній промисел, що побутував у названих місцевостях Закарпаття, знайшов своє поширення також у Празі, Братиславі, Будапешті. З метою популяризації художніх промислів керівництво Ужгородського крайового кооперативного союзу широко використовували друковані органи Підкарпатської Русі.

В епоху сьогодення найбільше представлені в Закарпатті народні промисли, пов'язані з деревом – виготовлення та обробка дерев'яних предметів (Берегівський, Іршавський, Воловецький, Свалявський, Тячівський, Великоберезнянський, Хустський, Ужгородський, Рахівський райони); ло-

зоплетіння (артефакти с. Іза та с. Кошельово Хустського району); художнє ткацтво (практично у всіх районах); художня вишивка (Берегівський, Іршавський, Свалявський, Великоберезнянський райони); в'язальні вироби (Воловецький, Іршавський, Тячівський, Рахівський, Берегівський, Ужгородський, Великоберезнянський райони); кераміка, гончарство (Ужгородський, Іршавський, Виноградівський, Тячівський райони); ковальство і литво (Іршавський, Хустський, Свалявський, Ужгородський, Тячівський, Виноградівський райони); художня обробка каменю (Іршавський район); ювелірне мистецтво (Іршавський, Ужгородський, Тячівський райони, міста Ужгород та Мукачево); художнє виготовлення меблів (Ужгородський, Іршавський та Рахівський райони); обробка кістки та рогу (Ужгородський, Іршавський, Тячівський райони); обробка шкіри (Іршавський та Рахівський райони); декоративний розпис (Іршавський район); плетіння із рослинних матеріалів (Хустський, Ужгородський, Берегівський, Мукачівський, Іршавський райони); килимові вироби (Тячівський, Ужгородський, Рахівський райони).

Наші спостереження свідчать про те, що не всі види промислів, які існували в старовину, збереглися до наших днів. За нинішньої доби ремесел в автентичному вигляді на території Закарпатської області майже не існує. З плином часу практично всі збережені види ремесел тією чи іншою мірою зазнали змін. Водночас основні види промислів, що властиві традиціям досліджуваного масиву Закарпатської області, досі цілком не втрачені. Чимало майстрів народних промислів (Микола Глеба, Віталій Кінч, Михайло Мадярій, Андрій Пузакулич, Євген Рубець, Роман Дорош, Петро Шегда, Костянтин Ковган, Надія Вербищук, Неля Шандор, Андрея Прислупська, Оксана Масалович) виготовляють вироби, що знаходять широке застосування в сучасному побуті. Найбільшим туристичним попитом за нинішньої доби користується керамічні тарелі зі зображенням архітектурних пам'яток) та роботи з дерева.

Зрозуміло, слід враховувати спірне твердження стосовно співвідношення фізичної та розумової праці. Адже ремесло перетворювалося в промисел, коли майстри починали створювати предмети з урахуванням адресного замовлення та на продаж. Це стверджують статистичні дані, зібрані нами в Хустському районі. Ці умови спричиняють основу для заснування традиції, джерела якої нуртують в природі народного мистецтва, що, у свою чергу, поєднується з колективними творчими устремліннями найбільш талановитих майстрів. До таких належать Надія Мазуренко, Наталія Іваниця, Олена Самусь, Ганна Пойдин, (вишивка); Микола Глеба, Віталій Кінч, Михайло Мадярій, Андрій Пузакулич, Євген Рубець, Роман Дорош, Петро Шегда, Костянтин Ковган (різьбарство); Надія Вербищук, Неля Шандор, Андрея Прислупська, Оксана Масалович (виготовлення декоративної кераміки); Іван Головко, Оксана Драгула, Василь Чохняй (лозоплетіння); Сергій Голубокий, Іван Гринюк, Гийза Кийс, Володимир Петрушинець (виготовлення музичних інструментів, бочки, збруї для коней тощо).

Особливо значимим є вивчення продукту з боку галузевих термінологій. І тут важливо з'ясувати мовну специфіку не тільки сучасних, але й давніх ремесел та артефактів. Йдеться як про фахову мову щодо процесу спілкування і ширше – комунікації, так і про нові виклики «мультилінгвокультурного контексту»; останнє «значно інтенсифікується й ускладнюється під тиском новітніх реалій, зокрема зростання попиту на галузевий переклад в умовах глобального суспільства, динамічного розвитку сучасних терміносистем й зростання обсягу та фаховості галузевих текстів» [13, с. 3]. У зв'язку з цим загострюється потреба з'ясування ролі інноваційних термінологічних систем, пов'язаних із номенклатурою народних промислів у науково-технічних реєстрах. Тут варто відрізняти маркери термінів стосовно функцій, у т. ч. номінативної, дефінітивної, комунікативної.

Висновки і пропозиції. Лігво-краєзнавчий аспект стосовно ужиткового мистецтва відіграє суттєву роль з проекцією на контекст в системі міжпредметних зв'язків. Цей аспект, поза всяким сумнівом, заслуговує поглибленої уваги, зокрема, у процесі вивчення іноземної мови.

Список літератури:

1. Краєвська Г. Полісько-подільські паралелі в лексиці народних ремесел. *Волинь-Житомирщина.* 2010. № 22 (II). С. 145–152.
2. Пиц Т. Б. Східнонімецькі назви ремісників та їхнє поширення у польській, білоруській і українській мовах XIV-XVII ст.: автореферат дис. … канд. філол. наук : спец.: 10.02.17. Львів, 2008. 19 с.
3. Зимомря М. М. Естетичне виховання молоді засобами народних промислів Закарпаття (1919-1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2013. 19 с.
4. Купка К. Планы лекцій. Взгляды Масарика на воспитаніе. Т. Г. Масарикъ. Юбилейный сборникъ по поводу восьмидесятилѣтія со дня его рожденія; [подъ редакціей проф. д-ра Степана А. Фенцика]. Ужгородъ : Типографія «Школьной помощи», 1930. Вып. 2. С. 79–82.
5. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів : Світ, 1993. 272 с.
6. Брандейсъ Я. Что исполнено въ земледѣліи на Подкарпатской Руси за время съ 1919 по 1935 годы. *Подкарпатская Русь за годы 1919–1936 ; [настоящій сборникъ редактировалъ комитетъ подъ предсѣдательствомъ д-ра Эдмунда С. Бачинскаго].* Ужгородъ, 1936. С. 33–46.
7. Гурко И., Маркуш А. Краєзнавство. Учебник для 4–5. поступного рочника народных школ. Прага : Державне выдавництво, 1937. 222 с.
8. Волошинь А. Пражска взорцева ярмарка. *Календарь на 1921 годь – имъющій дней 365 ; [составивь отъ имени Акційного Товариства «УНІО» Августинь Волошинь, священник епархіи Мукачевской, директор учительской семинаріи Ужгородской].* Ужгородъ : УНІО, 1921. Г. 53. С. 32–37.
9. Календарь на 1921 годь – имъющій дней 365 ; [составивь отъ имени Акційного Товариства «УНІО» Августинь Волошинь, священник епархіи Мукачевской, директор учительской семинаріи Ужгородской]. Ужгородъ : УНІО, 1921. Г. 53. 102 с.

10. Волошинь А. Пражска взорцева ярмарка. *Календарь на 1921 годь – имъющій дней 365 ; [составивь оть имени Акційного Товариства «УНІО» Августинь Волошинь, священник епархіи Мукачевской, директор учительской семинаріи Ужгородской].* Ужгородь : УНІО, 1921. Г. 53. С. 32–37.
11. Соломченко О. Г. Гуцульські художні вироби зі шкіри. *Народна творчість та етнографія*. 1966. № 2. С. 67–71.
12. Придатко Т. Народне декоративне мистецтво як феномен культури України. *Українознав-ство*. 2008. № 4. С. 207–217.
13. Міщенко А. Л. Термінологічні засади технологічно-зорієнтованого галузевого перекладу (на матеріалі німецької, української і англійської мов) : навчально-методичний посібник. Кірово-град: Вид-во Лисенко В.Ф., 2014. 156 с.

References:

1. Kraievska H. Polisko-podilski paraleli v leksytsi narodnykh remesel [Polessko-Podolsk parallels in the vocabulary of folk crafts]. Volyn-Zhytomyrshchyna. 2010. No 22 (II). S. 145–152.
2. Pyts T. B. Skhidnonimetski nazvy remisnykiv ta yikhnie poshyrennia u polskii, biloruskii i ukrainskii movakh XIV-XVII st. [East German names of craftsmen and their distribution in the Polish, Belarusian and Ukrainian languages of the XIV – XVII centuries] : avtoreferat dys. … kand. filol. nauk: spets. : 10.02.17. Lviv, 2008. 19 s.
14. Zymomrya M. M. Estetychne vykhovannia molodi zasobamy narodnykh promysliv Zakarpattia (1919-1939 rr.) [Aesthetic education of youth by means of folk crafts of Transcarpathia (1919-1939)] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Ternopil, 2013. 19 s.
15. Kupka K. Plany lektsii. Vzghliady Masaryka na vospytanie. T. H. Masaryk [Plans for lectures. Views Masaryk on education]. *Yubyleinyi sbornyk po povodu vosmydesiatyletiia so dnia eho rozhdeniia*; [pod redaktsiei prof. d-ra Stepana A. Fentsyka]. Uzhhorod : Typohrafiia «Shkolnoi pomoshchy», 1930. Vyp. 2. S. 79–82.
1. Antonovych Ye. A., Zakharchuk-Chuhai R. V., Stankevych M. Ye. Dekoratyvno-prykladne mystetstvo [Arts and crafts]. Lviv : Svit, 1993. 272 s.
16. Brandeis Ya. Chto yspolneno v zemledeliy na Podkarpatskoi Rusy za vremia s 1919 po 1935 hody [What is done in agriculture in Subcarpathian Rus during the time from 1919 to 1935]. *Podkarpatskaia Rus za hody 1919-1936* ; [nastoiashchii sbornyk redaktyroval komytet pod predsedatelstvom d-ra Edmunda S. Bachynskaho]. Uzhhorod, 1936. S. 33–46.
1. Hurko Y., Markush A. Kraieznavstvo. Uchebnyk dlia 4–5. postupnoho rochnyka narodnykh shkol [Regional studies. Tutorial for 4-5. introductory year of public schools]. Praha : Derzhavne vydavnytstvo, 1937. 222 s.
2. Voloshyn A. Prazhska vzortseva yarmarka. Kalendar na 1921 hod – ymeiushchii dnei 365 [Prague Model Fair]; [sostavyv ot ymeny Aktsiinoho Tovarystva «UNIO» Avhustyn Voloshyn, sviashchennyk eparkhiy Mukachevskoi, dyrektor uchytelskoi semynariy Uzhhorodskoi]. Uzhhorod : UNIO, 1921. H. 53. S. 32–37.
3. Kalendar na 1921 hod – ymeiushchii dnei 365 [Calendar for 1921 – 365 days]; [sostavyv ot ymeny Aktsiinoho Tovarystva «UNIO» Avhustyn Voloshyn, sviashchennyk eparkhiy Mukachevskoi, dyrektor uchytelskoi semynariy Uzhhorodskoi]. Uzhhorod : UNIO, 1921. H. 53. 102 s.
4. Voloshyn A. Prazhska vzortseva yarmarka. Kalendar na 1921 hod – ymiushchii dnei 365 [Prague Model Fair] ; [sostavyv ot ymeny Aktsiinoho Tovarystva «UNIO» Avhustyn Voloshyn, sviashchennyk eparkhiy Mukachevskoi, dyrektor uchytelskoi semynariy Uzhhorodskoi]. Uzhhorod : UNIO, 1921. H. 53. S. 32–37.
17. Solomchenko O. H. Hutsulski khudozhni vyroby zi shkiry [Hutsul Leather Artwork]. *Narodna tvorchist ta etnohrafiia.* 1966. No 2. S. 67–71.
18. Prydatko T. Narodne dekoratyvne mystetstvo yak fenomen kultury Ukrainy [Folk decorative art as a phenomenon of Ukrainian culture]. *Ukrainoznavstvo.* 2008. No 4. S. 207–217.
1. Mishchenko A. L. Terminolohichni zasady tekhnolohichno-zoriientovanoho haluzevoho perekladu (na materiali nimetskoi, ukrainskoi i anhliiskoi mov) : navchalno-metodychnyi posibnyk [Terminological bases of technologically oriented industry translation (on the material of the German, Ukrainian and English languages) : educational and methodical manual]. Kirovohrad : Vyd-vo Lysenko V.F., 2014. 156 s.

УДК 81'28

Калимон Ю.О.
Національний університет «Львівська політехніка»

МОДЕЛЮВАННЯ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання використання методу моделювання у науковому пізнанні. Питання про відношення моделі й оригіналу, ступінь їх спільності, подібності, адекватності – одне з найважливіших і найскладніших у процесі наукового моделювання. Особливий акцент зроблено на лінгвістичних моделях, їх особливостях. Описано характерні ознаки моделей (замінник об'єкта дослідження; здатність надавати інформацію про об'єкт; аналогічність відносно свого об'єкта; відтворює об'єкт неповно; компактність та наочність) та основні етапи їх створення (евристичний, пізнавальний, прагматичний і пояснювальний). Проаналізовано основні підходи до класифікації моделей (за об'єктом дослідження, за цільовим призначенням тощо). Окреслено основні галузі лінгвістики, де метод моделювання якісно змінив парадигму дослідження.

Ключові слова: модель, лінгвістична модель, аналогія, узагальнення, функції моделі, властивості моделі.

Kalymon Yulia
Lviv Polytechnic National University

MODELING: LINGUISTIC ASPECT

Summary. The article deals with theoretical issues of using modeling method in scientific knowledge. That is extremely important in the fields of computer technology, including computer lexicography. This explains actuality of our study. As a rule modeling consists in generating and testing of hypotheses about the functional structure of the observed phenomenon. Model is the structure that has explanatory power and is depicted in the form of schemes that explain the behavior of the observed situation. The question of the relationship between the model and the original, the degree of their generality, similarity, and adequacy are one of the most important and complex in the process of scientific modeling. Special emphasis is given to linguistic models, their key features. Various types of models are actively used in applied linguistics, which studies the general principles of the creation of artificial and machine languages, along with the development of meth-ods for modeling the translation with the participation of automated systems, as well as the imple-mentation of these models in application programs involved in various projects (eg., the theory of lexicographic systems, morphological and syntactic analyzers of the Ukrainian language). Charac-teristic features of models are described (substitution of the research object, ability to provide in-formation about the object, similarity with respect to its object, incomplete reproduction of the ob-ject, compactness and visibility) and the main stages of their creation (heuristic, cognitive, pragmatic and explanatory). Basic approaches to the classification of models (according to the object of research, its purpose, etc.) are analyzed. The main branches of linguistics are outlined, where the method of modeling has qualitatively changed the research paradigm.

Keywords: model, linguistic model, analogy, generalization, model functions, model properties.

Постановка проблеми. Методи наукового пізнання постійно удосконалюються разом із поступом у різних галузях науки, а в умовах глобальної комп'ютеризації та технологізації зазнала змін і його парадигма: способи ви-вчення об'єктів реальності, отримання та інтерпретації результатів. Таким чином, протягом свого історичного розвитку «*методи наукового пізнання перейшли від рівня спостереження, вимірювання, опису, експерименту, аналізу і синтезу до методів вищого рівня: абстрагування, ідеалізації, формалізації та моделювання*» [2, с. 27–33; 10, с. 5]. Останній має надзвичайно важливе значення у галузях, пов'язаних із застосуванням комп'ютерних технологій, зокрема і у комп'ютерній лексикографії. Цим обумовлюється актуальність нашого дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є узагальнення існуючих поглядів на категорію модель, а також її застосування при вивчення мовних явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З погляду філософії, поданої у [11, с. 391–392], модель розумітимемо як «*предметну, знакову чи мислену (уявну) систему, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього*». Питання про відношення моделі й оригіналу, ступінь їх спільності, подібності, адекватності – одне з найважливіших і найскладніших у процесі наукового моделювання. Вчені зазначають, що аналогія важлива, оскільки саме вона встановлює межі методу моделювання, оскільки модель заснована на аналогії (метафоричній, графічній, системній, когнітивній), то вона втрачає свій сенс в разі тотожності моделі і прототипу з одного боку, а також у випадку значної відмінності між об'єктом-оригіналом і його моделлю.

П. Денисов у [3, с. 113–114] подає наступні тлумачення терміна «модель»: 1) модель як синтаксичний малюнок фрази; 2) модель як дедуктивна система; 3) модель як допоміжна мова, створена для будь-якої специфічної мети; 4) модель як інтерпретація формальної системи; 5) модель як копія предмета в якомусь масштабі. Всі наведені трактування мають право на життя, оскільки стосуються різних наукових галузей, які займаються розробкою моделей для експериментальних або теоретичних потреб.

© Калимон Ю.О., 2019

У дослідженні статусу моделі у лінгвістичних дослідженнях на матеріалах праць Р. Піотровського, Ю. Марчука, В. Красних, Р. Фрумкіної та ін. [9, с. 96–98]. І. Ремхе узагальнює визначення терміна модель у лінгвістиці наступним чином: «*абстрактне поняття еталона або зразка будь-якої системи (фонологічної, граматичної та ін.); … загальна схема опису системи мови або будь-якої її підсистеми*».

У соціальній лінгвістиці модель пов'язують з моделюванням комунікативного акту, яка б дозволила пояснити що при цьому відбувається, як і чому. Спроби відповісти на такі питання вилилися у створенні таких моделей як модель породження тексту, модель сприйняття тексту і модель комунікативного акту.

У психолінгвістиці поняття «модель» використовують по відношенню до навколишнього світу, де вона вибудовується за допомогою будь-якої знакової системи, зокрема і мови.

Пошук можливостей застосування моделей спостерігаються також в області нейролінгвістичної психології. Багато досліджень, що проводяться в області штучного інтелекту, мають фундаментальне значення. Вони дозволили звільнитися від дескриптивізму, що панував протягом довгого часу, та звернутися до когнітивних аспектів мови і перекладу, а також переконатися в доцільності міждисциплінарного підходу у вивченні мовних явищ.

Найрізноманітніші види моделей активно використовуються в прикладній лінгвістиці, що займається вивченням загальних принципів створення штучних і машинних мов поряд з розробкою методів моделювання перекладу за участі автоматизованих систем, а також реалізації цих моделей у прикладних програмах, задіяних у різноманітних проектах (напр., теорія лексикографічних систем, морфологічний та синтаксичний аналізатори української мови) [2, с. 27–33; 13, с. 33–64].

Виклад основного матеріалу. Моделювання полягає, як правило, в генерації і перевірці гіпотез про функціональну структуру спостережуваного явища. Модель – це сама структура, що володіє пояснювальною силою і зображується у вигляді схем, що пояснюють поведінку спостережуваної ситуації.

Аналіз існуючих моделей мови охоплює безцінний матеріал, на основі якого можна зробити висновок про еволюційність аспекту моделювання в лінгвістичних науках, особливо із появою комп'ютерних технологій та формалізованою подачею мовних явищ. Отже типи лінгвістичних моделей розглядають на основі різних класифікаційних ознак. Так, за характером розглянутого в них об'єкта існують моделі, де об'єктом виступають:

1) конкретні мовні процеси і явища, які імітують мовленнєву діяльність людини;

2) процедури, що ведуть до виявлення того чи іншого мовного явища (дослідницькі моделі);

3) готові лінгвістичні описи, а не мовленнєва діяльність людини або дослідницька діяльність лінгвіста (метатеорія).

Кожна з них володіє різним типом вхідної та вихідної інформації, інструментарієм, метою створення відповідної моделі [1, с. 106–112].

Я. Неуймін у [8] пропонує розглядати структуру узагальненої наукової моделі як «чотирьохкомпонентну» конструкцію, складовими якої є 1) суб'єкт; 2) завдання, яке вирішується суб'єктом, 3) об'єкт-оригінал і 4) мова опису або спосіб матеріального відтворення моделі. Виокремлюючи в такій узагальненій структурі моделі провідну роль власне завданням, яке вона виконує, як інтегрального чинника у створенні моделі, вчений окреслив наступні її властивості:

– кожному об'єкту-оригіналу може відповідати безліч моделей, пов'язаних з певними завданнями (при цьому реалізація завдання також передбачає варіативність), а отже модель завжди лише приблизно відповідає оригіналу;

– модель / моделювання обов'язково передбачає наявність активного суб'єкта-творця, який відтворює риси реальності, існуючої або потенційної;

– підсумком міркувань (інтерпретацій) дослідника стає висновок про те, що усі історично сформовані наукові поняття, «безпосередньо або опосередковано пов'язані з об'єктивною реальністю – закони, теорії, наукові картини світу – суть модельні конструкти … носять модельний характер» [8, с. 49].

Сутнісними властивостями моделей при цьому називають її суб'єктивність (саме дослідник проводить відбір властивостей, в яких вона відповідає оригіналу); подвійна природа (модель сама заміщає об'єкт, зберігаючи при цьому деякі важливі для дослідника риси, і сама стає об'єктом безпосередніх дослідження); трансформаційність (можливість перетворень – найфундаментальніша властивість методу моделювання, тому модель застосовується для дослідження об'єктів, оперування з якими ускладнене або зовсім неможливо); компактність (моделі відтворюють об'єкт дослідження в спрощеній формі, тому модель завжди компактніша оригіналу, для більш різнобічного охоплення реальності потрібно безліч моделей або комплексні, багаторівневі моделі); специфічна інформативність моделей як засобу пізнання (модель завжди існує в абстрактній формі, тому завжди можна виділити такі її властивості, що не представлені в оригіналі) [7, с. 68].

Російський вчений Ю. Апресян у [1, с. 79– 99] подає узагальнений перелік властивостей моделей, у тому числі і лінгвістичних:

1. Модель повинна відтворювати лише функціональні (структурні) властивості об'єкта.

2. Модель є певною ідеалізацією об'єкта (полягає у вивченні найпростіших та загальних випадків і поступово перехід до складніших).

3. Модель є конструкцією, яка побудована на певних логічних гіпотезах, виведених за допомогою певного математичного апарата.

4. Модель повинна бути формальною, тобто її вихідні дані подано однозначно, а також пов'язані з ними твердження та правила поводження. Ця властивість моделі напряму пов'язана із можливостями її інтерпретації – підстановки дослідницьких даних замість об'єктів моделі (модель вважають ефективнішою, зважаючи на кількість її інтерпретацій).

5. Будь-яка інтерпретована модель володіє певною пояснювальною силою: 1) тлумачить

факти та дані, які не піддавалися поясненню старою теорією; 2) передбачає ймовірну поведінку об'єкта, яка згодом підтверджується новими спостереженнями чи експериментами.

Отже, із вищеподаних ознак та властивостей можна підсумувати, що:

1) модель є замінником об'єкта дослідження, створеним з метою вивчення об'єкта;

2) модель здатна надавати інформацію про об'єкт;

3) модель є аналогом відносно свого об'єкта;

4) модель, на відміну від копії, відтворює об'єкт неповно, а в якомусь його аспекті (аспектах);

5) моделі властива компактність та наочність.

Ще одну класифікацію пропонують здійснювати за цільовим призначенням, виокремлюючи пізнавальні та прагматичні моделі [4, с. 147–148; 5, с. 7]. Згідно з нею пізнавальні моделі – це моделі, що є формою організації та подання знань, засобом одержання нових знань і їх об'єднання з відомими фактами (напр., лабораторні/експериментальні установки, моделі, створені за допомогою комп'ютера, наукові теорії, тощо). Прагматичні моделі – це моделі, які є засобом регулювання практичної діяльності і слугують для певних практичних цілей, є стандартами, зразками, законом тощо. Основна відмінність полягає у відношенні до об'єкта моделювання: якщо пізнавальна модель не відповідає дійсності (модель не адекватна оригіналу), то потрібно змінити модель, коли ж прагматична модель не відповідає дійсності, то навпаки – потрібно змінювати сам об'єкт моделювання. Водночас, як зазначають у [6, с. 193–198] такий поділ умовний та наводять приклад творів мистецтва, які можуть бути як пізнавальними (допомагати глибше розкривати світ), так і прагматичними – слугувати прикладом для наслідування іншими.

Різноманітність цілей і завдань моделювання є джерелом різноманіття власне моделей. Одні з них використовуються в практичній діяльності для зберігання і отримання інформації про реально існуючі об'єкти. Інші слугують вивченню систем, які тільки належить створити, ще інші формулюють припущення про властиві оригіналу закони, уявлення про які або помилкове, або недостатньо чітке. З цього випливає, що моделі володіють такими функціями як прагматична, прогностична, евристична. Здійснення цих функцій моделями залежить від способів їх втілення, методів опису та подібності із оригіналом.

Саме при виконанні евристичної функції вирішальну роль відіграє використання моделей, що володіють неповною (частковою) схожістю з оригіналом. Таким чином, в рамках методу моделювання склалося особливе уявлення про пізнавальну модель, яку Н. Хагер визначив як «*подумки подану або матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає об'єкт дослідження або аналогічно відтворює специфічні властивості і відношення, … щоб полегшити його вивчення, забезпечити отримання нових знань про цей об'єкт, складання прогнозів, краще управління певними явищами або оптимізацію певних об'єктів або процесів*» [12, с. 129].

Саме тому пізнавальні моделі поряд з основними володіють ще і наступними специфічними властивостями:

редукція або стиснення інформації, які полягають в абстрагуванні від великої кількості параметрів оригіналу;

цілеспрямованість (яка визначає лінію розділу: істотне – несуттєве і те, які риси об'єкта будуть відображені в моделях);

об'єктивність і суб'єктивність (моделі, побудовані з певною метою, проектують явища об'єктивної реальності під певним кутом зору);

відносність (з огляду на те, що при вивченні складних об'єктів, що складаються з безлічі взаємозалежних елементів, створення єдиної моделі, яка б об'єднувала усі аспекти досліджуваного явища, просто неможливо);

здатність до розширення (можливість введення нових знань в уже побу-довану модель, що забезпечить все більше наближення до оригіналу);

наочність або логічність (оскільки з одного боку модель відображає деякі ознаки оригіналу, а з іншого вона носить абстрактно-логічний характер і виражена в поняттях і судженнях).

У процесі створення моделей виокремлюють кілька етапів: евристичний, пізнавальний, прагматичний і пояснювальний, які в кожному конкретному випадку не завжди можуть бути чітко виділені. На першому етапі відбувається пошук моделі, вироблення уявлень про неї. При цьому пошук вихідної моделі може ґрунтуватися на вже існуючій. Великого значення тут набуває інтуїція дослідника. На другому етапі відбувається теоретичне осмислення моделі, на третьому – її практична перевірка. На завершальному етапі вона знову піддається теоретичному аналізу та коригуванню, а дані, отримані за допомогою моделі, включаються в загальні теоретичні уявлення про модель та її об'єкт.

Висновки і пропозиції. Отже, методи моделювання у наковому пізнанні давно зарекомендували себе як ефективний спосіб узагальнення та абстрагування уявлення про об'єкт (як існуючого, так і того, що планують створити). Не менш важливим є моделювання і у лінгвістиці, яке вирізняється своїми особливостями та призначенням, залежно від кінцевої мети дослідження. Володіючи теоретичними знаннями про характерні властивості моделей, можна створювати власні, ефективні екземпляри для вивчення мовних явищ.

Список літератури:

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики (краткий очерк). М. : Просвещение, 1966. 305 с.
2. Дарчук Н. Комп'ютерне анотування українського тексту: результати і перспективи. К. : Освіта України, 2013. 543 с.
3. Денисов П. Н. Принципы моделирования языка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. 205 с.
4. Доброва В. Моделирование как метод познания ненаблюдаемых объектов. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.* С. 146–152.
5. Исенко А. И. Понятия модели и моделирования в человеческой деятельности. Концепт. 2015. № 04. С. 1–9.

6. Масікевич Ю. Г., Шестопалов О. В., Негадайло А. А. та ін. Теорія систем в екології : підручник. Суми : Сумський державний університет, 2015. 330 с.
7. Минаева Л. В., Бондарева Л., Валентей Т. Речевая коммуникация в политике Москва : Флинта. 2007. 248 с.
8. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике: история, теория и практика. Л. : Наука, 1984. 190 с.
9. Ремхе И. Н. Статус модели в лингвистических науках и ее реализация в когнитивном моделировании языка. *Вестник Челябинского государственного университета*. Вып. 8. 2007. С. 94–98.
10. Синицын О. Н. Компьютерное моделирование как метод научного познания : автореферат дис. ... канд. филос. н. : 09.00.08. Моск. гос. технол. ун-т "Станкин". Москва, 2006. 23 с.
11. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. і доп. К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
12. Хагер Н. Этапы формирования моделей. *Эксперимент. Модель. Теория*. М.; Берлин, 1982. С. 128–142.
13. Широков В. А. Комп'ютерна лексикографія. Київ : Наукова думка, 2011. 351 с.

References:

1. Apresian Yu. D. (1966). Idei i metody sovremennoj strukturnoj lingvistiki (kratkij ocherk). [Ideas and Methods of Contemporary Structural Linguistics (short essay)] M. : Prosveschenie. 305 s.
2. Darchuk N. (2013). Komp'yuterne anotuvannya ukrayins′kogo tekstu: rezul′taty i perspektyvy. [Computer annotation of Ukrainian text: results and perspectives] K. : Osvita Ukrayiny. 543 s.
3. Denisov P. N. (1965). Principy modelirovaniya yazyka. [Principles of language modeling] M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 205 s.
4. Dobrova V. (2015). Modelipovanie kak metod poznaniya nenablyudaemyh ob'yektov. [Modeling as a method of investigating unobservable objects] Vestnik Vâtskogo gosudarstvenogo gumanitarnogo universiteta. S. 146–152.
5. Isenko A. I. (2015). Ponyatiya modeli i modelirovaniya v chelovecheskoj deyatel′nosti [Concepts of model and modeling in human activity] Koncept. № 04. S. 1–9.
6. Masikevich Yu. G., Shestopalov O. V., Negadajlo A. A. ta in. (2015). Teoriya system v ekologiyi: pidruchnik [The theory of systems in ecology: a textbook]. Sumi : Sums′kyj derzhavnyj universytet. 330 s.
7. Minaeva L. V., Bondareva L., Valentej T. (2007). Rechevaya kommunikaciya v politike. [Speech Communication in Politics]. Moskva : Flinta. 248 s.
8. Neujmin Ya. G. (1984). Modeli v nauke i tehnike: istoriya, teoriya i praktika. [Models in science and technology: history, theory and practice]. L. : Nauka. 190 s.
9. Remhe I. N. (2007). Status modeli v lingvisticheskih naukah i ee realizaciya v kognitivnom mod-elirovanii yazyka [Model status in linguistic sciences and its implementation in cognitive modeling of language]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, Vyp. 8. S. 94–98.
10. Sinitsyn O. N. (2006). Komp′yuternoe modelirovanie kak metod nauchnogo poznaniya [Model status in linguistic sciences and its implementation in cognitive modeling of language]: avtoreferat dis. ... kand. filos. n. : 09.00.08 / Mosk. gos. tehnol. un-t "Stankin". Moskva. 23 s.
11. Filosofs′kyj slovnyk [Philosophical Dictionary] (1986) / Za red. V. I. Shynkaruka. 2. vid. i dop. K. : Golov. red. URE, – 800 s.
12. Hager N. (1982). Etapy formirovaniya modelej [Steps of models formation]. Eksperiment. Model′. Teoriya. M.; Berlin, s. 128–142.
13. Shyrokov V. A. (2011). Komp'yuterna leksikografiya [Computer lexicography]. Kyiv : Naukova dumka. 351 s.

УДК 81'373.7(=112.2=161.2)

Каракевич Р.О.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У СФЕРІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті досліджується національно-культурний смисл фразеологічних одиниць у сфері духовної культури. 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. Аналіз типів фразеологічних одиниць засвідчив, що, багато німецьких та українських фразеологічних одиниць є своєрідними й неповторними, вони являють собою віддзеркалення німецьких та українських традицій, німецької та української культури, дають уявлення про особливості способу життя німецького та українського народів.

Ключові слова: семантична структура, лінгвокультурологічне значення, національно-культурний зміст, фразеологічні номінації, національно-культурний аспект.

Karakevych Roksolana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

NATIONAL AND CULTURAL ASPECTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE SPHERE OF SPIRITUAL CULTURE

Summary. National and cultural aspect of phraseological units in the sphere of spiritual culture is being investigated in the given article. 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

© Каракевич Р.О., 2019

linguo-cultural peculiarities of phraseological nominations, to consider phraseological units as a mental acquirement of ethnoculture, their functionality and semantic structure. The archetypes and stereotypes of representatives everyday, ritual and ceremonial behaviour of German and Ukrainian ethnic cultures, deeprooted in phraseological linguistic culturemes-mentifacts, have been reconstructed. The common and different typological characteristics of the investigated phraseological linguistic culturemes-mentifacts have been discovered. Analysis of the types of phraseological units has shown that many German and Ukrainian phraseological units are original and unique, they represent the reflection of German and Ukrainian traditions, German and Ukrainian culture, give an idea of the peculiarities of the way of life of the German and Ukrainian peoples. The phraseological structure, in particular the mental sphere, is the most transparent for the linguistic means of the concepts of the "language" of ethnoculture, since on the figurative basis of phraseologisms (in particular, in symbols, stereotypes) we see whether we are experiencing the characterological features of world perception, the worldview of a particular ethnic group, serving as an integral part understand "mentality, morals, life, way of life". Phrasal units arise in national languages on the basis of such a figurative representation of reality, which reflects the everyday-empirical, historical or spiritual experience of the language community and is, of course, associated with its cultural traditions, since the subject of the nomination in speech activity is always the subject national culture.

Keywords: semantic structure, linguo-cultural importance, national and cultural feature, phraseological nominations, national and cultural aspect.

Постановка проблеми. Важливим орієнтованим напрямом дослідження національно-культурного смислу фразеологізмів є аналіз їхньої внутрішньої форми. Саме з урахуванням внутрішньої форми найбільш повно і яскраве розкривається цілісна семантика фразеологічних одиниць. Внутрішня форма фразеологізмів виражає засіб бачення світу, або, точніше, є засобом відображення навколишньої дійсності, що, на нашу думку, заслуговує на найсерйознішу увагу не тільки лінгвістів, а й філософів, психологів та інших спеціалістів. Дослідження внутрішньої форми фразеологічних одиниць (ФО) допомагає зрозуміти основні чинники оновлення і розвитку фразеологічної системи. Внутрішня форма ФО визначається як співвідношення первинного значення компонентів і загального первинного значення прототипу ФО до вторинного значення компонентів і загального значення фразеологічної одиниці, відтворене в його структурі у вигляді окремого компонента.

Актуальність статті зумовлена антропоцентричним спрямуванням сучасних лінгвістичних досліджень на розкриття національно-культурного смислу фразеологічних одиниць у сфері духовної культури.

Аналіз останніх досліджень і піблікацій. Аналіз ФО, як лінгвокультурологічний матеріал, пошук зв'язку між образом (антропоцентричними, навколишньої дійсності, надприродніх 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-специфічними, які відображають дійсність у дзеркалі етнічних та індивідуальних пріоритетів [1].

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. Розкрито національно-культурний смисл фразеологічних одиниць у сфері духовної культури на матеріалі німецької та української мов; виявлений їх культурологічний аспект, функціональність, джерела національно-культурної специфіки та лінгвокультурологічні особливості фразеологічних номінацій у мовному аспекті.

Мета статті. Мета пропонованої розвідки полягає у виявленні національно-культурного смислу, функціональності та конотативності фразеологічних одиниць німецької та української мов у сфері духовної культури.

Об'єкт: культурно-національна семантика у фразеологічних одиницях духовної культури.

Виклад основного матеріалу. Так, культурно- національна семантика представлена у внутрішній формі окремих ФО і їх національно-культурний смисл виражений і у *парних символах,* наприклад: ***характер і особистість:*** нім.: *sein wahres Gesicht zeigen* – показати своє справжнє лице; нім.: *aus gutem Holz geschnitzt sein* – укр.: мати добрий характер; нім.: *sein Licht nicht unter den Scheffel stellen* – seine guten Seiten nicht verbergen – не приховувати свої добрі риси; ***дружба і симпатія:*** нім.*: mit j-m ganz dick sein* – eng befreundet sein – бути у тісній дружбі;

durch dick und dünn mit j-m gehen – Freundschaft auch in schwierigen Zeiten – дружба у важки часи; ***гордість і покірність:*** нім.: *die Nase hochtragen* – нести високо ніс; нім.: *einen Sündenbock suchen* – когось робити винним за свої помилки; ***розум і дурість:*** нім.: *das Ei des Kolumbus – einfache Lösung eines schwierigen Problems* – просте рішення важливої проблеми [6, с. 75].

Так, ФО включають до своєї структури певний символ, національний зміст який передає важливу інформацію про особливості бачення світу тим чи іншим народом, тією чи іншою культурою. Національною специфікою та національно-культурною конотацією (експресією) наділені номінації на позначення духовності, у основі яких є певний образ, наприклад: *Життя, Любов, Кохання, Ненависть, Гнів, Печаль, Небезпека, Зрада, Азарт, Бажання, Душа, Зло, Пекло, Думка* та інші. Нім. *auf Leben und Tod* – не на життя, а на смерть; *im Leben und Sterben* – навіки, на віки вічні; *über j-s Leben und Tod Herr sein* розпоряджатися чиїм-н. життям; *es geht um Leben oder Sterben* – це питання життя або смерті; укр. *не на життя, а на смерть* [3, т. 2, с. 15; 4, с. 236–237]. Приклади *життя та смерті* онтологічно пов'язані як два етапи земного й потойбічного існування людини і їх національно-культурний смисл виражений у парних символах*: життя – смерть*. Напр.: нім. *der letzte Weg* – остання путь; *aus dem Leben gehen* – піти з життя; *der Weg zur Hölle ist breit* – дорога в пекло широка; *das Leben ist j-m nicht mit einem Goldkamm durchs Haar gefahren* – життя пройшлось по кому-н. не так, як гребінець по волоссю, життя його не милувало. А ось *життя* поєднане з *мистецтвом*: *das Leben ist eine Kunst* – життя – це мистецтво [3, т. 2, с. 15; 4, с. 236–237].

Внутрішня форма поданих нижче номінацій розглядається як компонент лексичного значення з денотативним компонентом. Тут відсутня образна мотиваційність, характер не визначає ні функціонування, ні смисловий розвиток слова, наприклад: ***зрада – der Verrat****: j-s Pläne verraten* – розголосити чиїсь плани, зрадити, наприклад: *den Verrat benutzt man wohl, aber den Verräter liebt man doch nicht* – зраду використовують, але зрадника не люблять [5, с. 524]. ***Безпека – Sicherheit:*** *sich in Sicherheit wiegen* – вважати себе в безпеці; s*ich in Sicherheit bringen* – рятуватися; e*r ist seines Lebens nicht sicher* – його життя в небезпеці, він не впевнений у своєму житті; *davor ist niemand sicher* – від цього ніхто не застрахований [5, с. 348]. ***Небезпека – Gefahr***: *Es ist die Gefahr im Anzug* – загрожує небезпека; *der Gefahr ins Auge sehen* – дивитися в очі небезпеці; *der Gefahr spotten* – нехтувати небезпекою; *etw. einer Gefahr aussetzen* – поставити щось під загрозу; auf eigene Gefahr – на свій страх і ризик; *auf die Gefahr hin* – з ризиком, ризикувати; a*ußer Gefahr sein* – бути поза небезпекою; *bei Gefahr* – у разі безпеки; *sich in Gefahr begeben* – ставити себе під небезпеку; *in Gefahr schweben* – бути в небезпеці; *in Gefahr kommen* – наразитися на небезпеку; s*ich der Gefahr aussetzen* – опинитися в небезпечному становищі; *unter Gefahr seines eigenen Lebens* – під загрозою власного життя [5, с. 522]. ***Ризик – Wagnis – Risiko:*** *sich auf ein Wagnis einlassen* – йти на ризик; *waghalsig* – відчайдушний, ризикований; *ein Risiko eingehen (übernehmen)* – йти на ризик, ризикувати; *auf sein Risiko* – на свій страх і ризик; *risikobereit* – готовий йти на ризик; *risikofrei* – вільний від ризику; *risikoreich* – пов'язаний з ризиком; einen Unfall riskieren – ризикувати потрапити в катастрофу; *sein Leben riskieren* – ризикувати своїм життям, наважуватись на щось, ризикувати [5, с. 263]. ***Обережність – Vorsicht*** *üben* – бути обережним; *Vorsicht ist die Mutter der Weisheit* – насамперед обережність; *Vorsicht ist besser als Nachsicht – тричі одміряй, і раз утни* – якщо говорити про національно-культурний зміст ФО, а також про його перенесення, або втілення у знакові форми, то можна виокремити ФО, й *фразеологічно-сигніфікативні* ФО [

Висновки і пропозиції. Досліджуючи національно-культурний смисл фразеологічних одиниць у сфері духовної культури, 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 смисл, досвід і традиції. Фразеологічний склад, зокрема ментальної сфери, 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 понять "менталітет, мораль, життя, спосіб життя".

ФО є, на наше переконання, необхідними для адекватного лінгвокультурологічного осмислення фактів мови й культури, взаємодії різних мовленнєвих структур у процесі комунікації носіїв різних лінгвокультур та для виявлення ізоморфних й аломорфних структурно-семантичних та образно-характерологічних особливостей знаків вторинної номінації. Це пов'язано насамперед з тим, що ФО виникають у національних мовах на основі такого образного представлення дійсності, яке відображає побутово-емпіричний, історичний чи духовний досвід мовного колективу, пов'язаний, безумовно, з його культурними традиціями, оскільки суб'єкт номінації в мовній діяльності – це завжди суб'єкт національної культури.

Отже, культурно-національна специфіка ФО повинна, на нашу думку, мати свій засіб утілення в їхню знакову організацію та свій спосіб маркування цієї специфіки. Таким засобом утілення культурно-національної специфіки ФО слугує образність (у тому числі й культурно марковані реалії), а способом маркування цієї специфіки є інтерпретація образності в знаковому культурно-національному просторі певного лінгвосоціуму. Цей напрям мовознавчих досліджень, який нині визначається як зіставно-лінгвокультурологічний [див., напр.: 2], виходить в основному з аспекту вивчення вираження ФО, близьких за значенням, розбіжностей у складі слів-компонентів, особливо культурно-маркованих.

Національно-культурний зміст фразеологізмів у сфері духовної культури показує, що багато ФО є характерними, вони багаті на свою

внутрішню форму на "свій внутрішній світ". Оскільки в основі формування образно-мотиваційної бази ФО лежать особливості економічного розвитку країни, традиції, звичаї, то можна побачити спільні та відмінні риси при зіставленні німецьких та українських ФО, а відтак це втілено у парних символах, наприклад: *характер і особистість, дружба і симпатія, гордість і покірність; розум і дурість*.

У нашому дослідженні виступають національні мовні картини світу: німецької та української у сфері духовної культури. Вони обслуговують комунікативні потреби народів, що належать до різних лінгвокультур. Кожний етнос, використовуючи притаманні йому мовні та культурні форми, певним чином розвиває і деталізує національно-мовну картину світу, тим самим визначаючи своє національне обличчя.

Аналізуючи національно-культурний зміст ФО як лінгвокультурологічний матеріал, пошук зв'язку між образом, 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.

Як бачимо, аналіз типів фразеологічних одиниць засвідчив, що, багато німецьких та українських ФО є своєрідними й неповторними, вони являють собою віддзеркалення німецьких та українських традицій, німецької та української культури, дають уявлення про особливості способу життя німецького та українського народів. Фразеологічний склад, зокрема ФО у сфері духовної культури є найбільш прозорим для втілюваних лінгвістичними засобами концептів "мови" етнокультури, оскільки в образній основі фразеологізмів ми бачимо, чи відчуваємо характерологічні риси світосприйняття, світорозуміння певного етносу, які виступають складовою частиною понять "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 [1].

Список літератури:

1. Арутюнова Н. Д. О стыде и совести // Логический анализ языка: Языки этики. – М., 2000. – С. 54–78.
2. Каракевич Р. О. Типологічна характеристика артефактів і ментефактів у ФО німецької та української мов : дис. … канд. филол. наук : 10.02.17 / Роксоляна Орестівна Каракевич. – Рівне, 2012. – 222 с.
3. НУФС Німецько-український фразеологічний словник [уклад. В. І. Гаврись та ін.]. – В 2 т. – К. : Рад. школа, 1981. – Т. 1. – 416 с.; Т. 2. – 382 с.
4. СФУМ Словник фразеологізмів української мови [уклад. В. М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 1104 с.
5. Das Große Deutsch-Rusische Wörterbuch / O. I. Moskalkaja. – M., 2004. – Bd. 1. – 760 s., Bd. 2. – 680 s., Bd. 3. – 364 s.
6. Großes Wörterbuch. Redewendungen und Sprichtwörtliche Redensarten, 1995. – 446 s. / Redaktion: Christa Marsen, Dr. Hermann Ehmann.

References:

1. Arutyunova ND On shame and conscience // Logical analysis of language: Languages of ethics. – M., 2000. – P. 54–78.
2. Karakevich R. About Typological Characteristics of Artifacts and Mentefacts in the FO of German and Ukrainian Languages: diss. ... candidate filol sciences : 02.10.17 / Roksolyana Orestovna Karakiewicz. – Rivne, 2012. – 222 p.
3. NUUF German-Ukrainian phraseological dictionary [layout. V.I. Gavrys and others.]. – In 2 t. – K. : Rad. school, 1981. – T. 1. – 416 s.; T. 2. – 382 pp.
4. SFUM Dictionary of phraseologisms of the Ukrainian language [layout. V. Milonozhenko and others.]. – K. : Naukova Dumka, 2003. – 1104 p.
5. The Great German-Rusian Dictionary / O. I. Moskalkaja. – M., 2004. – Vol. 1. – 760 p., Vol. 2. – 680 p., Vol. 3. – 364 p.
6. Big dictionary. Idioms and Proverbs, 1995. – 446 s. / Editing: Christa Marsen, Dr. Hermann Ehmann.

УДК 811.111'42:004

Коваль Н.Є., Макар А.А.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню лінгвістичних та прагматичних особливостей сучасного англомовного науково-технічного дискурсу. Проаналізовано поняття «дискурс» з позицій комунікативного підходу, а також науково-технічний дискурс, його структуру, семантику і прагматику, особливості його функціонування. Проаналізовано теоретичні засади дослідження прагматики тексту на основі концепцій вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проаналізовано та розглянуто відносини між основними суб'єктами науково-технічної комунікації, а саме адресатом та адресантом, умови для встановлення комунікативно-прагматичної ситуації. Прагматичний аспект текстів наукового та технічного спрямування пов'язаний також з екстралінгвістичними факторами, такими як фонові знання або різносторонні інтереси учасників комунікації. Приділено увагу особливостям прагматичних функцій та їх реалізації в контексті науково-технічного дискурсу.

Ключові слова: дискурс, науково-технічний дискурс, наукова інформація, науково-технічний текст, комунікативна ситуація, прагматичні наміри.

Koval Nataliya, Makar Anna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

LINGUOPRAGMATIC ASPECTS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSE

Summary. The article describes the approaches to the notion of discourse in general and scientific and technical discourse in particular. We have come to the conclusion that modern scientific discourse is a multifaceted dynamic phenomenon of modern linguistics. Scientific and technical discourse is a kind of institutional discourse, a conventional type of speech behavior of the mem-bers, determined by the accepted stereotypes and restricted by special situations of the case. The article deals with the relations between a text and a discourse. The characteristics of a scientific and technical texts have been named, and the narrator's pragmatic effect on the acceptor has been underlined. Special attention is paid to the principle of functionalization. The functions of English scientific and technical discourse are analysed. This research is also dedicated to the research of linguistic and pragmatic peculiarities of modern English scientific and technical discourse. The concept of "discourse" was defined from the position of the communicative approach. The purpose and content of the concept of "scientific and technical discourse", its structure, semantics, pragmatics and functions were determined, taking into consideration the peculiarities of professional communicative activity of the specialist in the sphere of science. The focus of our attention is placed on the pragmatic peculiarities of scientific and technical discourse and linguistic means of their realization, namely – semantic, lexical and syntactic peculiarities. As scientific and technical discourse belongs to the official style, it has the following peculiarities: neutrality, impersonality, objectivity, accuracy and clarity, consistency, argumentativeness and all-inclusiveness. Texts of scientific and technical orientation perform the number of pragmatic functions: informational, cognitive, persuasive, explanatory, referential, didactic, etc. Pragmatic aspect of scientific and technical discourse consists in the author's intention to inform readers on the newest achievements and results of studies and put emphasis on the credibility, reliability and trustworthiness of addressee's position.

Keywords: discourse, scientific and technical discourse, scientific information, scientific and technical text, communicative situation, pragmatic intentions.

Постановка проблеми. Процес глобалізації, розвиток науки та визнання англійської мови основним засобом міжкультурної наукової комунікації обумовило незгасаючий інтерес до вивчення феномену наукового тексту в соціальному, міжкультурному, когнітивному, прагматичному та комунікативному аспектах. Дискурсивні дослідження є напрямком студій сучасної лінгвістики та інших наук. Існує розмаїття визначень та думок цього лінгвістичного феномену, тому він вважається одним із найбільш складних понять сучасних досліджень.

Актуальність теми пов'язана з тим, що у зв'язку з появою нових підходів та напрямів дослідження зростає необхідність комплексного аналізу наукового дискурсу в усіх його аспектах, та зумовлена недостатнім аналізом особливостей мовних та позамовних засобів у межах науково-технічного дискурсу саме з лінгвопрагматичних позицій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дослідження характерних особливостей науково-технічного дискурсу в останні десятиліття інтенсивно розроблялися на матеріалі різних мов як вітчизняними мовознавцями (Іщенко Т.В., Колеснікова І.А., Мойсеєнко С., Троянська Є.С., Разінкіна Н.М., Радзієвська Т.В. та інші), так і зарубіжними лінгвістами (Батіа В., Свейлз Дж., Глейзер Р., Фляйшер Л.).

Метою статті є аналіз науково-технічного дискурсу, зокрема лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів реалізації прагматичних настанов аналізованого дискурсу.

Завданням статті є дослідження особливостей лексичних, граматичних, синтаксичних, стилістичних та прагматичних компонентів науково-технічного дискурсу. Об'єктом дослідження є науково-технічний дискурс. Предметом дослідження є лінгвопрагматичні особливості науково-технічного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Дискурс – це складне комунікативне явище у поєднанні прагматичних, соціокультурних, психологічних факторів, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент комунікації та ког-

© Коваль Н.Є., Макар А.А., 2019

нітивної діяльності. Часто термін "текст" протиставляється поняттю "дискурс", адже йому властива не лише цілісність і зв'язність структури, але й велика кількість позамовних засобів та екстралінгвістичних чинників (знання про світ, думки, установки, цілі, прагнення адресата). Н.Д. Арутюнова визначає дискурс як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичним – прагматичними, соціокультурними та іншими факторами; текст, узятий у подієвому аспекті. Дискурс – це мовлення "занурене у життя" [2, с. 356–357].

В межах дослідження дискурсу, як цілісної комунікативної діяльності, важливими дискурсивними ознаками є:

– наявність учасників комунікативної взаємодії;
– інституційність / персональність;
– діалогічність;
– інтеракція;
– змістовність;
– лінгвістична (зв'язний текст) та екстралінгвістична структура (мета, настанови, уявлення про світ, переконання);
– комунікативна спрямованість.

В.І. Карасик виокремлює два основні типи дискурсу: персональний (особистісно-зорієнтований) та інституційний (статусно-орієнтований). У особистісно-зорієнтованому учасники спілкування добре знають один одного, а в статусно-орієнтованому – відбувається взаємодія представників соціальних груп або інститутів один з одним, які реалізують свої статусно-рольові можливості [6, с. 208].

Науково-технічний дискурс ми відносимо саме до інституційного, оскільки висловлювання учасників зумовлені статусною, рольовою функцією комунікантів. Також, це вмотивовано наявністю специфічних обставин спілкування (збори, наради, конференції, семінари). За І.А. Колесніковою, науковий дискурс – це складова власне професійної зони професійного дискурсу [7, с. 6–7]. Відповідно до способу його представлення виділяють такі жанри наукового дискурсу, як монографії, статті, дисертації, матеріали лекцій та наукових конференцій, інтерв'ю, анотації, рецензії, реферати, монографії.

У структурі дискурсу виділяють – макроструктуру (глобальну) та мікроструктуру (локальну). Макроструктура – великі фрагменти дискурсу у яких спостерігається певна єдність: репліки у діалозі, абзаци, статті і т.д. На відміну від макроструктури, мікроструктура – це членування дискурсу на мінімальні складові, які можна віднести до дискурсивного рівня [13, с. 7].

Беручи до уваги той факт, що існує певна структура обміну мовленнєвими діями та порядок комунікативних вступів у діалозі, можна стверджувати, що на рівні дискурсу теж існує структурна організація. Тобто, автор завжди розгортає текст у певній логічній послідовності з метою передачі певної інформації у формі переконливих аргументів, прикладів, порівнянь певних явищ. Науково-технічний дискурс складається з двох мовленнєвих актів [3, с. 302–303]:

1) аргументативного мовленнєвого акту (надання переконливих аргументів з метою зміни поглядів реципієнта на певну наукову проблему);

2) інформативного мовленнєвого акту (передача певної наукової інформації).

Прагмалінгвістичний розгляд структури дискурсу дозволяє визначити функціонально діалогічну природу, яка забезпечується наявністю наукової проблеми. У ньому наявні фундаментальні ролі – мовця (адресанта) та адресата. При цьому учасники комунікації можуть інверсувати свої ролі (мовець стає адресатом, а адресат перетворюється на мовця) за умови спільної мети спілкування [11, с. 86]. Рольові відносини, які формуються у процесі комунікації, визначаються за типом адресата. Коли мова йде про вузькоспеціальні тексти, адресатом буде виступати спеціаліст вузької галузі науки. У науково-популярних текстах ним буде спеціаліст широкого профілю або ж масовий читач.

Науковий дискурс завжди вмотивований комунікативною інтенцією, А.Н. Мороховський розрізняє дві цілі комунікації [10, с. 3–6]:

1) проінформувати адресата;

2) викликати реакцію-відповідь.

Також він виконує ряд функцій: інформаційну, пізнавальну, доказовості істинності знань, аргументативну, експланаторну, комунікативну, дидактичну [11, с. 120–121].

Отож, аналізуючи функції науково-технічного дискурсу, робимо висновки, що інформаційна функція цього типу дискурсу полягає у передачі адресантом нових для адресата знань у певній науковій сфері; експланаторна функція – у поясненні та описі того чи іншого явища чи наукової проблеми; комунікативна функція полягає в обміні науковою інформацією між фахівцями певної галузі знань.

Оскільки будь-який науково-технічний текст є джерелом пізнання, то в ньому відповідно реалізується і пізнавальна функція. Автор не тільки прагне зробити певне наукове відкриття, але й повідомити про нього громадськість.

Функція аргументації полягає у тому, що науково-технічному дискурсу характерний системний виклад, аргументований доказ або аргументоване спростування думок, концепцій, теорій. У текстах наукового характеру автор завжди прагне переконати читача у достовірності, правильності своїх думок та висновків, тому функція доказовості істинності знань також притаманна даному типу дискурсу.

Матеріали текстів часто застосовують у навчальному процесі у вищих спеціалізованих закладах, які готують фахівців певної галузі таким чином реалізується дидактична функція науково-технічного дискурсу.

Прагматичним чинником створення науково-технічного дискурсу є комунікативна сила переконливості, що забезпечує його сприймання, як достовірного джерела. Потік інформації у науковому дискурсі спрямований від відомого до невідомого, адже його комунікативна та прагматична ціль полягає у передачі знань з метою розуміння, засвоєння, збереження та використання адресатом нової інформації на практиці. Таким чином, комунікант підбирає влучну систему знакових форм, яка максимально точно реалізує прагнення та мету і в той же час здатна допомогти адресату сприйняти та зрозуміти нову інформацію. Важливою також є орієнтація на вже існуючі когнітивні здібності реципієнта. Саме тому, для успішного обміну інформацією

у науково-технічному дискурсі, вагомим є вербальний запас адресанта і адресата – "словник особистості", що утворює тезаурус людини.

Адресати науково-технічного дискурсу за своєю мотивацією та спрямо-ваністю суттєво відрізняються, від читачів інших текстів. Перші активно екст-рагують інформацію з тексту, а інші – пасивно споживають його, реалізуючи насамперед власні естетичні запити (це, наприклад, стосується поетичних та художніх творів).

Як наголошує Т.В. Радзієвська, «…читання наукового тексту є елементом професійної діяльності спеціаліста..», але водночас науковець вказує і на слабкі місця прагматики науково-технічного дискурсу: «Побудові тексту як повідомлення заважає опосередкований характер інформації та неможливість орієнтуватися на конкретного адресата і враховувати фонд його знань. Науковий текст адресується, з одного боку, множині осіб, з другого – ця адресація опосередкована часом. Тому автор мусить прагнути до послідовного викладу матеріалу» [12, с. 16].

У письмовому типі науково-технічного дискурсу, на відміну від усного комунікативного акту, автор має справу з «абстрактним» читачем – йому відомо лише, що читач є фахівцем у певній галузі знань. Саме тому відсутність безпосереднього контакту та зворотного зв'язку певною мірою компенсується науковою аргументацією та послідовним викладом матеріалу.

Розглянемо для прикладу фрагмент науково-технічного тексту:

«In this paper, we develop a new anti-crawler mechanism called PathMarker that aims to detect and constrain persistent distributed inside crawlers, which have valid user accounts to stealthily scrape valuable website content. Moreover, we manage to accurately detect those armoured crawlers at their earliest crawling stage. The basic idea is based on one observation that the normal users and malicious crawlers have different short-term and long-term download behaviours. In other words, crawlers have similar accessing patterns regarding to the path (e.g., depth-first, width-first, or random access) in both the short-term and the long-term; while human beings have obvious accessing patterns only in the short term and have no certain patterns in the long term. This is because crawlers are working based on certain crawling algorithms, and once the algorithm is chosen, the crawling paths would follow certain pattern. … We solve this problem in PathMarker by automatically generating and appending a marker to each web page URL». (Cybersecurity, 2019) [19, с. 2].

Аналізуючи фрагмент науково-технічного тексту, можемо зробити висновки щодо специфіки наведеного фрагменту. До характерних рис можна віднести: 1) лаконічність; 2) інформативність; 3) вузькофаховий характер (текст належить до галузі інформаційних технологій); 4) індивідуальний стиль автора; 5) адресованість абстрактному реципієнтові (про якого не має жодних даних, окрім сфери його інтересів). Виходячи з прагматичних міркувань, можна дійти висновку, що автор ставить за мету не лише проінформувати читача, а й переконати його у ефективності запропонованого механізму для зменшення активності програми пошукового робота у роботі з будь-якою пошуковою системою.

Як відомо, суть прагмалінгвістики полягає саме у намаганні вплинути на адресата (реципієнта) з метою спонукати його до певних дій. У цьому випадку (як і в більшості науково-технічних текстів) вплив здійснюється завуальовано, оскільки, насамперед необхідно спонукати читача до певних роздумів, а відтак – до певних висновків, а потім вже дій.

Специфіка науково-технічного дискурсу полягає у точності суджень та авторитетності висновків і постулатів, а також у прагненні автора (адресанта) переконати реципієнта у достовірності інформації та правоті власної позиції. Звідси випливають і формальні характеристики науково-технічного дискурсу – це насамперед структурна повнота й конкретність; формальна стислість і лаконічність, з якими пов'язана граматична структура письмового мовлення; індивідуальний стиль автора; чітке дотримання норм літературної мови, тощо. Науково-технічному дискурсу характерна також ознака лінійності [9, с. 362]. Для того, щоб привернути увагу адресата до певних важливих фрагментів, допомогти створити точніше уявлення про досліджуваний предмет, автор використовує певні мовні засоби, які передають:

послідовність *(first(ly), second(ly), initially, later, next, finally, lastly);*

додаткову інформацію *(in addition, however, therefore, likewise, on the other hand, in what follows, in fact, as a result, moreover, in other sense, as was already noted);*

перефразування та пояснення *(in other words, for simplicity);*

екземплікацію та уточнення *(i.e., i.g., for example, for instance, in particular, thus, namely);*

підсумування *(so, to sum up, in general, in total, in summary).*

Найбільш типовою ознакою науково-технічного дискурсу є часте використання різного типу лексичних одиниць:

загальних термінів *(data, algorithm, experiment, modeling, model, system, experiment, scheme, storage, operation);*

вузькоспеціальних термінів та термінологічних словосполучень *(bot, machine learning, website traffic, CAPTCHA, artificial neural network, stimulus-dependent process, depth-first crawler, breadth-first crawlers, finite element, pay-by-use system, node, vertex user tree, vertex resource, security package, workload-free synopsis, workload-aware synopsis, histogram, wavelet, sketch, bootstrap, data visualization, data cleaning, database learning, digithist, computer-assisted parcellation, server-side script);*

абревіатур *(CAPTCHA (Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart), magnetic resonance imaging (MRI), artificial intelligence (AI), support vector machines (SVM), even-related potentials (ERPs), independent component analysis (ICA), Uniform Resource Locator (URL), Hypertext transfer protocol (HTTP), Multiscale modeling (MSM), Online Agreggation (OLA), Horvitz-Tomson (HT), Database Learning (DBL)).*

Науково-технічний термін репрезентує поняття певної галузі, тому він повинен бути однозначним, не мати синонімів, відображати усі необхідні ознаки поняття та проявляти ознаку

системності [4, с. 15]. Тобто мова йде про відсутність емоційно-експресивного забарвлення. Особливість термінів полягає у тому, що вони створюються у процесі наукової діяльності, тому є доступними лише спеціалістам, які володіють знаннями з певної галузі. Але оскільки термін може належати до різних терміносистем однієї мови, ми можемо говорити про міжнаукову термінологічну омонімію, наприклад термін "model" зустрічається та використовується у багатьох галузях науки.

Аналізуючи англомовні тексти статей науково-технічного спрямування, ми помітили типові словотвірні моделі, а саме, часте використання процесу афіксації. Найпродуктивнішим суфіксом є ***-er (-or)***, який допомагає утворювати іменники, що позначають виконавця певної дії :

(to research + -er – researcher, to classify + -er – classifier, to mark + -er – marker, to use + -er – user). Розглянемо на прикладі речень:

«A straightforward method first cleans the Google Scholar pages for every researchers and then applies the OLAP queries.» (Data Science and Engineering, 2018) [17, с. 391]; *«PathMarker dynamically adds a URL marker at the end of each hyperlink on each web page.»* (Cybersecurity, 2019) [19, с. 4]; *«The decryption keys are then distributed securely to the authorized users by the data owner.»* (Cybersecurity, 2019) [16, с. 1].

Ми зауважили, що частотність вживання суфіксів іншомовного походження, як ***–ion, -tion, -ent, -ence, -ing*** у наукових термінах *(oscillation, distortion, artificial intelligence, cross-validation, lateralization, online monitoring, data rejection, offline visual inspection)* є значною. Також помітним є використання процесу суфіксації для створення нових прикметників. Наприклад: суфікси ***-ent, -ant, -ible, -able, -ive*** *додають до дієслів (dominant, incoherent, inaccessible, replicable, reliable, repetitive, additive, interactive),* а суфікси ***-less, -ar*** використовують для утворення прикметників від іменників *(section thickness, wireless, linear, cellular, ventricular, vascular, perivascular).* Наприклад:

«If these widened perivascular spaces are dispersed over the striatum, they can be recognized with the unaided eye…» (Brain Informatics, 2019) [18, с. 5]*; «Finally, we provide guidelines on how MRI analysis can be enhanced by artificial intelligence (AI) and machine learning (ML)»* (Brain Informatics, 2019) [18, с. 2]; *«... could answer the question as to whether longitudinal voxel-based morphometric studies are a replicable and reliable marker of AD progression.»* (Brain Informatics, 2019) [18, с. 7].

Поширеним є використання термінотворчих префіксів у науково-технічних статтях: ***dis-*** *(distribution, displacement, discover, discernment),* ***de-*** *(decoder, depression, dissonant),* ***in-*** *(input, incorporate, incitement, inadequate, insider),* ***re-*** *(representation, resolution, removal, review, recommendation),* ***co-*** *(coefficient, correlating),* ***inter-*** *(interface, interpretation, interrelationship, interactive),* ***trans-*** *(transformation, transmission, transentorhinal),* ***dis-*** *(disconnect, displacement, distribution).* Розглянемо приклади речень науково-технічних текстів:

«The transentorhinal region is the first cortical region to be affected by tau pathology in the course of Alzheimer's disease»; (Brain Informatics, 2019) [18, с. 5]; *«PathMarker can instantly detect distributed crawlers that share download links with a high accuracy.»* (Cybersecurity, 2019) [19, с. 2]; *«Furthermore, multiple insiders may collude and adopt a divide-and-conquer strategy to speed up the crawling process.»* (Cybersecurity, 2019) [19, с. 1]; *«However, in some interactive tasks, dealing with such volume of data is challenging.»* (Data Science and Engineering, 2018) [17, с. 392].

Також, ми спостерігаємо часте утворення термінів за допомогою словоскладання та основоскладання: *user-based, blood-brain-barrier, tree-based solution, resource-based hierarchy, sub-graph, electroencephalogram, radionuclide eye, valence-related, brainwave, mid-line position, goal-directed, time-frequency analysis, trial-by-trial basis, observer-independent computer-assisted parcellation).*

«In a user-based hierarchy, each node represents a group of users having access to that node's key.» (Cybersecurity, 2019) [16, с. 2]; *«It remains to be tested to what extent visual cortical and subcortical parcellation are comparable with the so-called observer-independent computer-assisted parcellation.»* (Brain Informatics, 2019) [18, с. 4]; *«In this work, we use a resource-based hierarchy solution with single key storage per user per subscription (as compared to the existing tree-based solution with one or more keys storage per user per subscription)»* (Cybersecurity, 2019) [16, с. 2].

Розглядаючи морфологію та синтаксис науково-технічного тексту, слід зазначити широке використання складних речень з чітко вираженим сурядним або підрядним сполучниковим зв'язком:

Поширеним є використання термінотворчих префіксів у науково-технічних статтях: ***dis-*** *(distribution, displacement, discover, discernment),* ***de-*** *(decoder, depression, dissonant),* ***in-*** *(input, incorporate, incitement, inadequate, insider),* ***re-*** *(representation, resolution, removal, review, recommendation),* ***co-*** *(coefficient, correlating),* ***inter-*** *(interface, interpretation, interrelationship, interactive),* ***trans-*** *(transformation, transmission, transentorhinal),* ***dis-*** *(disconnect, displacement, distribution).* Розглянемо приклади речень науково-технічних текстів:

«The transentorhinal region is the first cortical region to be affected by tau pathology in the course of Alzheimer's disease»; (Brain Informatics, 2019) [18, с. 5]; *«PathMarker can instantly detect distributed crawlers that share download links with a high accuracy.»* (Cybersecurity, 2019) [19, с. 2]; *«Furthermore, multiple insiders may collude and adopt a divide-and-conquer strategy to speed up the crawling process.»* (Cybersecurity, 2019) [19, с. 1]; *«However, in some interactive tasks, dealing with such volume of data is challenging.»* (Data Science and Engineering, 2018) [17, с. 392].

Також, ми спостерігаємо часте утворення термінів за допомогою словоскладання та основоскладання: *user-based, blood-brain-barrier, tree-based solution, resource-based hierarchy, sub-graph, electroencephalogram, radionuclide eye, valence-related, brainwave, mid-line position, goal-directed, time-frequency analysis, trial-by-trial basis, observer-independent computer-assisted parcellation).*

«In a user-based hierarchy, each node represents a group of users having access to that node's key.» (Cybersecurity, 2019) [16, с. 2]; *«It remains to be tested to what extent visual cortical and subcortical parcellation are comparable with the so-called observer-independent computer-assisted parcellation.»* (Brain Informatics, 2019) [18, с. 4]; *«In this work, we use a resource-based hierarchy solution with single key storage per user per subscription (as compared to the existing tree-based solution with one or more keys storage per user per subscription)»* (Cybersecurity, 2019) [16, с. 2].

Характерною ознакою також є використання:

висловів, які допомагають розчленувати інформацію, пояснюють, підсумовують, вказують на час, послідовність *(first, second, finally, again, however, in fact, obviously, consequently, in addition, as a result);*

атрибутивних іменникових груп *(standard matrix-algebraic operations; real-world offshore activity network, a stand-alone rule-based method);*

інфінітива *«To prevent from being easily detected, stealthy insiders may customize their crawlers to better mimic the access behaviour of real users. To compensate the intentionally degraded download efficiency, insiders have the patience to launch a persistent download in a long time period. »* (Cybersecurity, 2019) [19, с. 1]; *«To address this problem, resampling such as Bootstrap is proposed to estimate the result error.»* (Data Science and Engineering, 2018) [17, с. 384].

герундія *«Cutting of brains causes additional deformations.» (Brain Informatics, 2019)* [18, 3]; *«These findings on face pareidolia suggest that the effect is not purely imaginary; instead, it has a neural basis. »* (Brain Informatics, 2019) [15, с. 2];

Використання таких граматичних конструкції свідчить про безособовість викладення інформації у науково-технічному тексті, яка характеризується пасивністю та неозначеністю суб'єкта. Вживання складних речень дозволяє автору краще висловити свою думку та аргументувати її. Речення зі сполучниковим зв'язком сприяють повноті інформації та насиченості тексту.

Характерною рисою також є використання посилань на праці інших науковців, список використаних джерел, таблиць, малюнків, схем та діаграм [5, с. 225–226].

Таким чином, проаналізувавши мовні та позамовні особливості науково-технічного дискурсу, можна зробити висновки щодо його специфіки :

– основною комунікативною та науковою ціллю науково-технічного дискурсу є передача знань з метою розширення чи зміни світосприйняття адресата;

– аналізований дискурс має чітку структуру, йому характерний лінійний викладу інформації та аргументованість;

– найбільш типовою лексичною ознакою науково-технічного дискурсу є широке використання термінів, термінологічних словосполучень, утворених за допомогою афіксації; абревіатур та скорочень; характерним є використання повних, переважно складних речень;

– виклад інформації здійснюється від 1-ї особи однини; використовується пасивний стан, інфінітив, герундій та дієприкметник;

– автор використовує посилання, таблиці, малюнки, схеми та діаграми.

Висновки і пропозиції Отже, проаналізувавши основні підходи та наукові розвідки щодо поняття дискурсу загалом, та науково-технічного дискурсу зокрема, ми дійшли висновку про те, що сучасний науково-технічний дискурс є складним, багатовимірним, динамічним явищем сучасної лінгвістики.

Прагматика науково-технічного дискурсу полягає у прагматичних намірах та інтенції автора тексту проінформувати читача про найновіші результати досліджень та переконати його в об'єктивності власної позиції. Загалом, науково-технічні тексти формуються під впливом екстралінгвістичних чинників.

Важливим є також дослідження динамічності та експресивності мови науково-технічних текстів, тому перспективи подальших розвідок вбачаємо саме у цих напрямках.

Список літератури:

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка : учеб. пособие для студентов. Москва : Дрофа, 2001. 288 с.
2. Артюнова Н.Д. Фактор адресата. Серия "Литература и язик". 1981. Т. 40. № 4. С. 356–357. URL: http://globalteka.ru/referat/doc_details/11027.html
3. Гуменюк Н.Г. Інформативність дискурсу науково-технічних текстів. Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень. 2007. Ч. 1. С. 302–303.
4. Гумовська І.М. Англійська юридична термінологія в економічних текстах: генезис, дериваційні та семантико-функціональні аспекти : дис. канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2000. 186 с.
5. Іщенко Т.В. Комунікативно-прагматичні норми наукових текстів англійської фахової мови спорту. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 2016. № 2. С. 223–226. URL: http://phil.duan.edu.ua/images/stories/Files/2016/2/33.pdf
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
7. Колеснікова І.А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу : автореф. дис. на здобуття ступеня доктора філол. наук : 10.02.15. Київ, 2009. 27 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
9. Мойсеєнко С.М. Прагматичні особливості англомовного науково-технічного дискурсу. Наукові записки. 2010. № 89(5). С. 360-363.
10. Мороховський А.Н. К проблеме текста. Текст и его категориальные признаки : сб. науч. тр. Киев : КГПИИЯ, 1989. 163 с.
11. Пільгуй (Колесник) Н.М. Прагматика наукових текстів агротехнічного дискурсу. Дискурсологія: семантика і прагматика. 2010. № 928(63). С. 117–121. URL: http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6457/2/10pnmtad.pdf
12. Радзієвська Т.В. Текст як засіб комунікації. Інститут української мови НАНУ. Київ, 1993. 194 с.
13. Тишакова Л.Т. Деякі аспекти аналізу газетного дискурсу. Культура народов Причерноморья. 2007. № 111. С. 85–87. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/107147/24-Tishakova.pdf?sequence=1

14. Тюрина С.Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования. 2008. URL: http://globalteka.ru/referat/doc_details/11027.html
15. Kasturi B. A machine learning approach to predict perceptual decisions: an insight into face pareidolia. Brain Informatics. 2019. 16 p. URL: https://braininformatics.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40708-019-0094-5
16. Kumar N., Mathura A. Comprehensive evaluation of key management hierarchies for outsourced data. Cybersecurity. 2019. 17 p. URL: https://cybersecurity.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s42400-019-0026-y
17. LI K. Approximate Query Processing: What is New and Where to Go? Data Science and Engineering. 2018. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs41019-018-0074-4.pdf
18. O'Sullivan S. The role of artificial intelligence and machine learning in harmonization of high-resolution post-mortem MRI (virtopsy) with respect to brain microstructure. Brain Informatics. 2019. 12 p. URL: https://braininformatics.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40708-019-0096-3
19. Wan S. PathMarker: protecting web contents against inside crawlers. Cybersecurity. 2019. 17 p. URL: https://cybersecurity.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s42400-019-0023-1

References:

1. Antrushina G.B., Afanaseva O.V., Morozova N.N. Leksikologiya angliyskogo yazyika: ucheb. posobie dlya studentov. Moskva : Drofa, 2001. 288 s.
2. Artyunova N.D. Faktor adresata. Seriya “Literatura i yazik”. 1981. T. 40. № 4. S. 356–357. URL: http://globalteka.ru/referat/doc_details/11027.html
3. Humeniuk N.H. Informatyvnist dyskursu naukovo-tekhnichnykh tekstiv. Suchasni problemy linhvistychnykh doslidzhen. 2007. Ch. 1. S. 302–303.
4. Humovska I.M. Anhliiska yurydychna terminolohiia v ekonomichnykh tekstakh: henezys, deryvatsiini ta semantyko-funktsionalni aspekty : dys. kand. filol. nauk : 10.02.04. Lviv, 2000. 186 s.
5. Ishchenko T.V. Komunikatyvno-prahmatychni normy naukovykh tekstiv anhliiskoi fakhovoi movy sportu. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. 2016. № 2. S. 223–226. URL: http://phil.duan.edu.ua/images/stories/Files/2016/2/33.pdf
6. Karasik. V.I. Yazyikovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs. Volgograd : Peremena, 2002. 477 s.
7. Kolesnikova I.A. Linhvokohnityvni ta komunikatyvno-prahmatychni parametry profesiinoho dyskursu : avtoref. dys. na zdobuttia stupenia doktora filol. nauk : 10.02.15. Kyiv, 2009. 27 s.
8. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. red. V.N. Yartseva. Moskva : Sovetskaya entsiklopediya, 1990. 685 s.
9. Moiseienko S.M. Prahmatychni osoblyvosti anhlomovnoho naukovo-tekhnichnoho dyskursu. Naukovi zapysky. 2010. № 89(5). S. 360–363.
10. Morohovskiy A.N. K probleme teksta . Tekst i ego kategorialnyie priznaki : sb. nauch. tr. Kiev : KGPIIYa, 1989. 163 s.
11. Pilhui (Kolesnyk) N.M. Prahmatyka naukovykh tekstiv ahrotekhnichnoho dyskursu. Dyskursolohiia: semantyka i prahmatyka. 2010. № 928(63). S. 117–121. URL: http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6457/2/10pnmtad.pdf
12. Radziievska T.V. Tekst yak zasib komunikatsii. Instytut ukrainskoi movy NANU. Kyiv, 1993. 194 s.
13. Tyshakova L.T. Deiaki aspekty analizu hazetnoho dyskursu. Kultura narodov Prychernomoria. 2007. № 111. S. 85–87. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/107147/24-Tishakova.pdf?sequence=1
14. Tyurina S.Yu. Diskurs kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 2008. URL: http://globalteka.ru/referat/doc_de

УДК 615.825:81(44+477)

Коваль Р.С.
Львівський державний університет фізичної культури
імені Івана Боберського

СТРУКТУРНІ МОДЕЛІ ТЕРМІНІВ ДЛЯ НАЙМЕНУВАННЯ ЗАСОБІВ ТА МЕТОДІВ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Анотація. У статті розглянуто основні структурні моделі термінів для найменування засобів та методів реабілітації на матеріалі французької та української мов. Джерельну базу для дослідження становлять словники, які були опубліковані протягом останніх 30 років у Франції та Україні. У результаті проведеного аналізу встановлено, що найпродуктивнішими структурними моделями термінів для найменування засобів та методів реабілітації у французькій мові є: іменник + прикметник; іменник + прийменник + іменник; іменник + прийменник + епонім; іменник + прийменник + топонім. В українській термінології реабілітації найчастіше зустрічаються такі моделі: прикметник + іменник; прикметник + прикметник + іменник; іменник + епонім.

Ключові слова: термін, структура, реабілітація, засіб, метод, французька мова, українська мова.

Koval Rostyslav
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

STRUCTURAL MODELS OF TERMS FOR NAMING MEANS AND METHODS OF REHABILITATION IN FRENCH AND UKRAINIAN

Summary. The article deals with the basic structural models of terms for naming means and methods of rehabilitation on the material of the French and Ukrainian languages. Topicality of the study is due to the fact that current researches in linguistics are aimed at the study of terminologies that refer to certain branches of knowledge, as terms play a leading role in the development of language of science and record the stages of its formation. Due to the current events that are taking place in the east of Ukraine, with the number of injured and handicapped people increasing day by day who require treatment and rehabilitation to be able to get back to normal life the current research be-comes urgent, primarily to secure communication between certain professionals who are responsible for treatment and functional restoration of patients. The factors that directly influence the devel-opment of rehabilitation terms are rapid evolution of means and techniques, development of more advanced prostheses and orthoses as well as invention of rehabilitation devices and simulators. The sources for the study are dictionaries related to rehabilitation sphere and published over the past 30 years in France and Ukraine. It is noted that the translation in rehabilitation sphere is one of the most difficult, because the material requires additional specialized knowledge, and search for the accurate term in another language is a primary concern of a translator. In some cases, the interpreter has to offer his own variant of translation with the reliance on scientific research intuition. As a result of the analysis, it was found that the most productive structural models of terms for naming means and methods of rehabilitation in the French language are: noun + adjective; noun + preposition + noun; noun + preposition + eponym; noun + preposition + toponym, and in Ukrainian: adjec-tive + noun; adjective + adjective + noun; noun + eponym.

Keywords: term, structure, rehabilitation, mean, method, French, Ukrainian.

Постановка проблеми. Важливий крок для розвитку реабілітації в Україні зробили у 2016 році, коли у Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників внесли назви «лікар фізичної та реабілітаційної медицини», «ерготерапевт» та «фізичний терапевт», визначивши їх завдання і обов'язки та встановивши кваліфікаційні вимоги [8]. У 2017 році додали: «асистент ерготерапевта» (раніше – «інструктор з трудової терапії», «інструктор з трудової адаптації»), «асистент фізичного терапевта» (раніше «медична сестра з лікувальної фізкультури», «сестра медична з масажу») [7]. З метою врахування рекомендацій ВООЗ щодо удосконалення системи реабілітації у грудні 2018 року МОЗ України видало наказ про внесення змін до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я», уточнивши вище перелічені характеристики працівників [9]. Тоді ж затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [10]. Очевидно, що ці фахівці, взаємодіючи з іншими спеціалістами, повинні досконало володіти та уміти користуватися цілим арсеналом засобів та методів для реабілітації та функціонального відновлення, або ж перекваліфікації пацієнта та пристосуванні його до нових умов його щоденного існування.

Матеріалом для аналізу слугують терміни, котрі ми зібрали для укладання французько-українського та українсько-французького словника термінології фізичної та реабілітаційної медицини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх 30 років у французькій [12; 13; 14; 15; 17] та українській [1; 2; 3; 5; 6] лексикографії з'явилась низка галузевих публікацій. Російською мовою вийшло дві праці [4; 11]. Лексико-семантичні особливості термінології реабілітації у французькій та українські мовах були предметом аналізу у праці [16].

Мета статті. Мета пропонованої статті полягає у визначенні основних структурних типів термінів для найменування засобів та методів реабілітації у зазначених мовах.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження доводить переконливе превалю-

© Коваль Р.С., 2019

вання термінів для найменування засобів та методів реабілітації у французькій мові, утворених за моделями: ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК: *«aide (f) hospitalière»; «aide (f) médicale»; «alphabet (m) tactile»; «ambulateur (m) pliant»; «anneau (m) suisse»; «appareil (m) robotisé»; «attelle (f) descendante»; «attelle (f) plâtrée»; «bain (m) écossais / contrasté / alterné»; «bain (m) infrarouge»; «bandage (m) orthopédique»; «bande (f) élastique»; «boue (f) thermale»; «canne (f) blanche»; «canne (f) canadienne»; «canne (f) tripode»; «stimulateur (m) cardiaque»; «ceinture (f) lombaire»; «châssis (m) roulant»; «chaussures (f, pl) orthopédiques»; «chirurgie (f) plastique»; «chirurgie (f) podologique»; «communication (f) gestuelle»; «coque (f) moulée»; «corset (m) orthopédique»; «électropuncture (f) superficielle»; «entraînement (m) physique»; «ergothérapie (f) fonctionnelle»; «espalier (m) suédois»; «exercice (m) réciproque»; «fauteuil (m) rotatoire»; «fauteuil (m) roulant»; «gymnastique (f) aquatique»; «gymnastique (f) médicale»; «gymnastique (f) rééducative»; «lit (m) médicalisé»; «massage (m) vibratoire»; «médecine (f) physique»; «prothèse (f) classique / conventionnelle»; «prothèse (f) hydraulique»; «prothèse (f) visuelle»; «réadaptation (f) / réinsertion (f) sociale»; «réadaptation (f) fonctionnelle»; «rééducation (f) respiratoire»; «réinsertion (f) professionnelle»; «réveil (m) musculaire»; «semelle (f) orthopédique»; «thérapie (f) ciblée»; «travail (m) musculaire»; «travail (m) social»; «vêtement (m) compressif»*; ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК: *«ambulateur (m) à suspension»; «ambulateur (m) d'escalier»; «appareil (m) pour cryothérapie»; «approche (f) d'équipe»; «bain (m) de boue»; «ballon (m) de rééducation»; «béquille (f) d'entraînement»; «canne (f) / bâton (m) de marche»; «centre (m) d'accueil»; «centre (m) de cure»; «centre (m) de réadaptation»; «chemin (m) de marche»; «espalier (m) / mur (m) d'assaut»; «établissement (m) pour polyhandicapés»; «exercice (m) de récupération»; «élévateur (m) d'escalier»; «piscine (f) de rééducation»; «placement (m) d'office»; «prothèse (f) de natation»; «rééducation (f) des sourds-muets»; «robot (m) de rééducation»; «salle (f) de humage»; «table (f) de massage»; «tapis (m) de sol»;* ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ПРИКМЕТНИК: *«activités (f, pl) corporelles élémentaires»; «activités (f, pl) physiques adaptées»; «appareil (m) respiratoire artificiel»; «assistance (f) proprioceptive vibratoire»; «prothèse (f) mobile partielle»; «prothèse (f) postopératoire précoce»; «traitement (m) chirurgical palliatif»; «fauteuil (m) roulant électrique»; «massage (m) transversal profond»; «gymnastique (f) vasculaire passive»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ЕПОНІМ: *«appareil (m) de Bary»; «attelle (f) de Kramer»; «attelle (f) d'Engelman»; «cadre (m) de Guttmann»; «concept (m) de Petö»; «douche (f) de Charcot»; «exercice (m) de Kegel»; «verrou (m) de Hoffa»,* та ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ТОПОНІМ: *«bras (m) de Boston»; «bras (m) de l'Utah».*

Існують також інші структурні моделі: ІМЕННИК + ІМЕННИК: *«balle (f) hérisson»; «bonnet (m) couvre-segment»; «châssis (m) porte-coquille»; «douche (f) massage»; «orthèse (f) cheville-pied»;* ІМЕННИК + АБРЕВІАТУРА: *«corset (m) CTLSO / cervico-thoraco-lombo-sacrée»; «corset (m) TLSO / orthèse (f) thoraco-lombo-sacrée»;* ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ПРИЙМЕННИК + ЕПОНІМ: *«appareil (m) prophylactique d'Evminov»; «table (f) basculante de Zador»;* ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + СПОЛУЧНИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК: *«médecine (f) physique et de réadaptation»;* ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК: *«aide (f) médicale à domicile»; «allocation (f) temporaire d'invalidité»;* ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК: *«appartement (m) adapté des diminués physiques»; «chaussure (f) thérapeutique à usage permanent»; «chaussure (f) thérapeutique à usage temporaire»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК: *«appareil (m) à ondes courtes»; «bain (m) de sel marin»; «ceinture (f) de contention abdominale»; «centre (m) de rééducation professionnelle»; «centre (m) d'éducation sensorielle»; «centre (m) d'une formation continue»; «orthèse (f) à énergie auxiliaire»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК + СПОЛУЧНИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК: *«chariot (m) de change et de toilette»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК+ДІЄСЛОВО: *«balle (f) à malaxer».*

В українській термінології реабілітації для найменування засобів та методів найчастіше зустрічаються такі структурні моделі: ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК: *«абдукційна / відвідна шина»; «автономний протез»; «аеробна вправа»; «активна вправа»; «акупунктурний масаж»; «амбулаторне лікування»; «атлетична гімнастика»; «слуховий протез»; «болезаспокійливий масаж»; «вакуумна терапія»; «високочастотна електротерапія»; «вологі обтирання»; «гідравлічний протез»; «гімнастична стінка»; «гімнастичний килимок»; «гіпсовий ортез»; «динамічний ортез»; «діатермічний струм»; «лікувальне харчування»; «екзоскелетний протез»; «окупаційна терапія»; «жестове спілкування»; «зігріваючий пакет»; «ізокінетична вправа»; «інтервальні тренування»; «кварцева лампа»; «кінетичний диск»; «комп'ютерна томографія»; «консервативне лікування»; «курортне лікування»; «лікувальна гімнастика»; «медикаментозне лікування»; «медична реабілітація»; «кондуктивна педагогіка»; «міоелектронний протез»; «ортопедична устілка»; «ортопедичне взуття»; «поперечний масаж»; «приватна лікарня»; «професійна перепідготовка»; «профілактична медицина»; «реабілітаційний центр»; «реципрокна вправа»; «ритмічна гімнастика»; «роботизований апарат»; «складна милиця»; «слуховий апарат»; «соціальна допомога»; «соціальне забезпечення»; «спортивна медицина»; «сухий басейн»; «таргетна терапія»; «бігова доріжка»; «ультразвукова діагностика»; «фізична праця»; «фізична терапія»; «фізичне навантаження»; «функціональна ерготерапія»; «форсований видих»; «циркулярний душ»; «шведська гімнастика»; «шведська стінка»; «шийний ортез»;* ПРИКМЕТНИК + ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК: *«активна лікувальна гімнастика»; «когнітивна терапевтична вправа»; «корегуюча лікувальна гімнастика»; «короткотривала інтенсивна вправа»; «поперечні глибокі розтирання»; «радіальна хвилева терапія»; «контрольована мультисенсорна стимуляція»; «швидка медична допомога»;* ІМЕННИК + ЕПОНІМ: *«абетка Брайля»; «апарат Балладура»; «апарат Ілізарова»; «апарат Цандера»; «метод Кабата»; «метод Карла і Берти Бобат»; «метод*

Козявкіна»; «ортез Брауна»; «прийом Гаймліха»; «профілактор Євмінова»; «респіратор Енгстрьома»; «стремено Павліка».

Існують також інші структурні моделі, а саме: ІМЕННИК + ІМЕННИК: *«вправа "гребля"»; «вправа "маятник"»; «вправа "місток"»; «вправа "планка"»; «вправа "стільчик"»; «крісло "мушля"»; «лікування грязями»; «лікування електрошоком»; «лікування загартовуванням»; «метод фасилітації»; «робота м'язів»; «синтезатор мовлення»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК: *«апарат для відновного лікування»; «апарат для механічного масажу»; «апарат для оптокінетичної стимуляції»; «вправи на гімнастичній стінці»; «гімнастика на відкритому повітрі»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК + ІМЕННИК: *«апарат для корекції слуху»; «вправа на покращення координації»; «ролатори з ременями безпеки»; «ролатори із задньою опорою»; «система для підтримки тіла»; «стіл для розтягнення хребта»; «шина для фіксації переломів»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ІМЕННИК: *«апарат для кріотерапії»; «басейн для реабілітації»; «вправа на розминку»; «вправа на розтягнення»;* ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК: *«адаптивні види фізичної активності»; «водонепроникний протез нижньої кінцівки»;* ІМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК: *«відновлення рухової функції»;* ІМЕННИК + ПРИЙМЕННИК + ПРИКМЕТНИК + ІМЕННИК + ЕПОНІМ: *«апарат для дихальних вправ Плента».*

Висновки і пропозиції. Встановлено, що найпродуктивнішими структурними моделями термінів для найменування засобів та методів реабілітації у французькій мові є: іменник + прикметник; іменник + прийменник + іменник; іменник + прийменник + епонім; іменник + прийменник + топонім. В українській термінології реабілітації найчастіше зустрічаються: прикметник + іменник; прикметник + прикметник + іменник; іменник + епонім. Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі структурних моделей термінів для найменування тестів, шкал і класифікацій.

Список літератури:

1. Бєлікова Н. О., Сущенко Л. П. Термінологія напряму підготовки «Здоров'я людини» : [навчальний посібник]. Київ : ТОВ «Козарі», 2009. 182 с.
2. Бойчук Т. В., Голубєва М. Г., Левандовський О. С. та ін. Термінологічний словник-довідник для студентів спеціальності «Здоров'я людини» («Фізична реабілітація») / за ред. проф. Т. В. Бойчук. Івано-Франківськ, 2010. 150 с.
3. Дубогай О. Д., Альошина А. І., Лавренюк В. Є. Основні поняття й терміни здоров'язбере-ження та фізичної реабілітації в системі освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луцьк : Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 296 с.
4. Козырева О. В., Иванов А. А. Физическая реабилитация. Лечебная физическая культура. Кинезитерапия : учеб. слов.-справ. Москва : Сов. спорт, 2010. 278 с.
5. Кравченко А. І., Лянной Ю. О., Купина В. В. Медико-біологічна та реабілітаційна термінологія для студентів спеціальностей «Фізична реабілітація», «Фізична культура». Навчальний посібник. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. 212 с.
6. Мерзлікіна О. А., Гузій О. В. Тлумачний словник термінів і словосполучень фізичної реабілітації. Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 48 с.
7. Наказ Мінекономрозвитку України від 26.10.2017 р. № 1542 – Про затвердження Зміни № 6 до національного класифікатора України ДК 003:2010.
8. Наказ МОЗ України від 07.11.2016 р. № 1171 – Про внесення змін до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я».
9. Наказ МОЗ України від 13.12.2018 р. № 2331 – Про внесення змін до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я».
10. Наказ МОН України від 19.12.2018 р. № 1419 – Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.
11. Оржешковский В. В., Самосюк И. З., Оржешковский Вас. В. Энциклопедический словарь терминов, употребляемых в физиотерапии (физической медицине). Под редакцией В. В. Оржешковского, Э. А. Колесника. Киев : Издательство Куприянова Е. А., 2004. 352 с.
12. Blouin M. Dictionnaire de la réadaptation. Tome 1. Termes techniques d'évaluation: index français-anglais / anglais-français. Sainte-Foy, Qué. : Publications du Québec, 1995. 130 p.
13. Blouin M. Dictionnaire de la réadaptation. Tome 2. Termes d'intervention et d'aides techniques: index français-anglais / anglais-français. Sainte-Foy, Qué. : Publications du Québec, 1997. 164 p.
14. De Godebout J. Lexique et manuel Anglais-Français pour la Rééducation et la Réadaptation. Montpellier : Sauramps médical, 1990. 229 p.
15. Dufour M., Gedda M. Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation. Paris : Maloine, 2007. 582 p.
16. Pomirko R., Koval R., Romanchuk O., Cherkhava O., Bazyliak N. A vocabulary of physical and rehabilitation medicine in French and Ukrainian – the comparative analysis [Le vocabulaire de la médecine physique et de réadaptation en français et en ukrainien: l'analyse comparative] / Xlinguae, Volume 12, Issue 1XL, January 2019, P. 109–127. doi: 10.18355/XL.2019.12.01XL.09
17. Zribi G., Poupée-Fontaine D. Dictionnaire du handicap. 7e édition. Rennes: Presses de l'EHESP, 2011. 349 p.

References:

1. Bielikova N. O., Sushchenko L. P. (2009). *Terminolohiia napriamu pidhotovky "Zdorovia ludyny"* [Terminology of speciality "Human Health"], Kyïv, 182 p. (in Ukrainian)
2. Boichuk T. V., Golubieva M. G., Levandovskiy O. S. (2010). *Terminologichniy slovnyk-dovidnyk dlia studentiv spetsialnosti "Zdorovia ludyny" ("Fizychna reabilitatsia")* [Terminological reference book for students of speciality "Human Health" ("Physical rehabilitation")], Ivano-Frankivsk, 150 p. (in Ukrainian)
3. Dubogai O. D., Alioshyna A. I., Lavreniuk V. Ie. (2011). *Osnovni poniattia i terminy zdoroviazberezhennia ta fizychnoi reabilitatsii v systemi osvity* [Main concepts and terms of health maintenance and physical rehabilitation in educational system], Lutsk, 296 p. (in Ukrainian)

4. Kozyreva O. V., Ivanov A. A. (2010). *Fizicheskaia reabylytatsyia. Lechebnaia fizicheskaia kultura. Kineziterapiia* [Physical rehabilitation, medical gymnastics, kinesitherapy]. Moscow, 278 p. (in Russian)
5. Kravchenko A. I., Liannoi Yu. O., Kupyna V. V. (2002). *Medyko-biolohichna ta reabilitatsiina terminolohiia dlia studentiv spetsialnostei "Fizychna reabilitatsiia", "Fizychna kultura"* [Medical, biological and rehabilitation terminology for students of specialities "Physical rehabilitation", "Physical culture"], Sumy, 212 p. (in Ukrainian)
6. Merzlikina O. A., Huzii O. V. (2002). *Tlumachnyi slovnyk terminiv i slovospoluchen fizychnoi reabilitatsii* [Interpretative dictionary of terms and phrases of physical rehabilitation]. Lviv, 48 p. (in Ukrainian)
7. *Nakaz Minekonomrozvytku Ukrainy vid 26.10.2017 r. № 1542 – Pro zatverdzhennya Zminy № 6 do natsionalnogo klasyfikatora Ukrainy DK 003:2010* [Order of the Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine dated October 26, 2017, No. 1542 – On Approval of Amendment No. 6 to the National Classifier of Ukraine DK 003: 2010]. (in Ukrainian)
8. *Nakaz MOZ Ukrainy vid 07.11.2016 r. № 1171 – Pro vnesennia zmin do Dovidnyka kvalifikacijnykh kharakterystyk profesij pracivnykiv. Vypusk 78 «Okhorona zdorovia»* [Order of the Ministry of Health of Ukraine dated November, 7, 2016, No. 1171 – About the introduction of changes to the Reference Book of qualification characteristics of occupations of workers. Issue 78 «Health care»]. (in Ukrainian)
9. *Nakaz MOZ Ukrainy vid 13.12.2018 r. № 2331 – Pro vnesennia zmin do Dovidnyka kvalifikacijnykh kharakterystyk profesij pracivnykiv. Vypusk 78 «Okhorona zdorovia»* [Order of the Ministry of Health of Ukraine dated December, 13, 2018, No. 2331 – About the introduction of changes to the Reference Book of qualification characteristics of occupations of workers. Issue 78 «Health care»]. (in Ukrainian)
10. *Nakaz MON Ukrainy vid 19.12.2018 r. № 1419 – Pro zatverdzhennia standartu vychchoyi osvity za spetsialnistiu 227 «Fizychna terapiia, ergoterapiia» dlia pershogo (bakalavrskogo) rivnia vyshchoi osvity* [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 19, 2018, No. 1419 – On approval of the standard of higher education in specialty 227 «Physical therapy, ergotherapy» for the first (bachelor) level of higher education]. (in Ukrainian)
11. Orzeshkovkiy V. V., Samosiuk I. Z., Orzeshkovkiy Vas. V. (2004). *Encyklopedicheskiy slovar terminov, upotrebliaemukh v fizioterapii (fizicheskoi medytsyne)* [Thesaurus of terms of physiotherapy (physical medicine), Kyïv, 352 p. (in Russian)
12. Blouin M. (1995). *Dictionnaire de la réadaptation. Tome 1. Termes techniques d'évaluation: index français-anglais / anglais-français.* Sainte-Foy, Qué.: Publications du Québec, 130 p. (in French)
13. Blouin M. (1997). *Dictionnaire de la réadaptation. Tome 2. Termes d'intervention et d'aides techniques: index français-anglais / anglais-français.* Sainte-Foy, Qué.: Publications du Québec. 164 p. (in French)
14. De Godebout J. (1990) *Lexique et manuel Anglais-Français pour la Rééducation et la Réadaptation.* Montpellier : Sauramps médical, 229 p. (in French)
15. Dufour M., Gedda M. (2007). *Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation.* Paris: Maloine, 582 p. (in French).
16. Pomirko R., Koval R., Romanchuk O., Cherkhava O., Bazyliak N. (2019). *A vocabulary of physical and rehabilitation medicine in French and Ukrainian – the comparative analysis* [Le vocabulaire de la médecine physique et de réadaptation en français et en ukrainien: l'analyse comparative] / *Xlinguae*, Volume 12, Issue 1XL, P. 109–127. DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.09. (in French)
17. Zribi G., Poupée-Fontaine D. (2011). *Dictionnaire du handicap.* Rennes: Presses de l'EHESP, 349 p. (in French)

УДК 378.111.212(47)

Колток Л.Б., Стахів Л.Г.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС У СТРУКТУРІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті проведено теоретичне узагальнення і нове розв'язання наукової проблеми – навчання студентів педагогічному дискурсу як інноваційному підходу до освіт-нього процесу сучасної вищої школи, що полягає у визначенні теоретичних засад і практичних основ забезпечення його професійно-педагогічного спрямування, розробці та впровадженні в освітню практику педагогічної системи формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності; аналізуються основні умови та підходи до вивчення дискурсу у вищій школі, акцентується увага на ключових категоріях педагогічного дискурсу, що впливають на мотивацію студента до навчання та його результативність.

Ключові слова: дискурс, педагогічний дискурс, модель комунікації, типологія сфер спілкування, категорія педагогічної взаємодії, дискурсні педагогічні технології.

Koltok Lesia, Stakhiv Lilia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

Summary. As a means of performing such tasks in modern higher education, the methodology of discourse as an opportunity to intensify the educational process, which increases the student's creativity, his independence, etc., is considered. The use of the term "discourse" comes from the Latin "discursum", which denotes "escape from and to", and was originally considered in English and French scientific literature as a controlled mental process, the result of which must be ordered and logically fit into the ideological context, for example, a preaching. Pedagogical discourse is a type of institutional communication with a regulatory orientation, the purpose of which is the socialization of a new member of society, the transfer of some kind of knowledge, skills, skills,

© Колток Л.Б., Стахів Л.Г., 2019

social values. It reveals the implementation of social programs of interaction of participants in a situation of learning communication. As a result of the interaction of partners in the situation of educational communication, pedagogical discourse refers to such typical institutional forms of interaction, in which it is implemented and, where appropriate, enshrined in social rules, norms, specific rituals and formulas that have their own language expression. Pedagogical discourse is a dialogue in the broad sense of the word, which can be infinitely extended and it can be joined by new participants of communication, if necessary, the general intention of the typical interaction and the scheme of the framing organization of the act of instructional communication. In the semantic and formal terms, pedagogical discourse reflects the real situation that precedes knowledge, as well as the transfer of knowledge, which involves the orientation to the next experience. But the main condition for the implementation of pedagogical discourse is not only the reproductive reproduction of the situation, but the possibility of creative activity, which determines the variability of communication in the pedagogical process.

Keywords: discourse, pedagogical discourse, model of communication, typology of spheres of communication, category of pedagogical interaction, discursive pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна знаходиться в стані соціальних та економічних перетворень на шляху до ринкової економіки та цивілізаційних людських відносин. Освіта є одним із складників підтримки перехідного періоду та зменшення негативного впливу у різних сферах людської діяльності. Тільки висококваліфіковані фахівці, які володіють та використовують етичні норми управління, ділових відносин, можуть розуміти історичні переваги змін та приймати свідомі рішення. Технічні, економічні та управлінські знання, психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців в сукупності формують новий образ, новий людський капітал, необхідний для успіху державних перетворень. Саме тому соціальна відповідальність освіти дуже висока: соціально-відповідальна економіка можлива тільки за наявності відповідальної, етично грамотної особистості фахівця [6, с. 27]. Можна стверджувати, що за умов соціально-відповідальної освіти в Україні буде соціально-відповідальна економіка, у зв'язку з чим від якості підготовки фахівця, яку здійснюють вищі навчальні заклади, залежить стан та розвиток сучасної української економіки.

Як засіб виконання таких завдань у сучасній вищій освіті розглядається методологія дискурсу, як можливості інтенсифікації навчального процесу, що підвищує творчість студента, його самостійність тощо. Вживання терміна «дискурс» йде від латинського «discursum», що позначає «втеча від і до» й первісно в англійській та французькій науковій літературі розглядалося як контрольований мисленнєвий процес, результат якого повинен бути впорядкованим і логічно вписуватись в ідейний контекст, прикладом чого є проповідь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних теоретиків, які доклали до розробки проблеми дискурсу значну частку своїх філософсько-пізнавальних зусиль, слід назвати, насамперед, Л. Альтюсера, О. Ігнатюк, В. Карасик та М. Фуко.

В українській філософській та педагогічній літературі інтерпретації поняття „дискурсу" зустрічаються вкрай рідко. Більшою мірою ця проблема розглядається як побічна. У такому контексті її торкались В. Андрущенко, Н. Бібік, М. Євтух, І. Коміна, А. Ярошенко та деякі інші вчені.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічного дискурсу як засобу інтенсифікації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом термін «дискурс» набув значного поширення в політології, соціології, педагогіці, соціолінгвістиці та теорії комунікації, в яких він розшифровується за допо-могою формули: мовлення + дія. Оскільки дія і взаємодія індивідів відбувається в певному комунікативному середовищі, то говорять про інституційний дискурс (політичний дискурс, релігійний дискурс, педагогічний дискурс і т.д.). Так, Тьєн Ван Дейк, аналізуючи моделі комунікативної поведінки, пропонує наступне визначення: дискурс – це письмовий чи мовленнєвий вербальний продукт комунікативної дії, функціональна частина комунікативних і загальносуспільних культурних цілей соціальних груп та окремих осіб. Таке трактування є близьким до педагогічного дискурсу, бо включає розгляд дискурсу як продукту комуникативної дії, яка є головною ознакою педагогічного процесу.

Дискурс розглядається в сучасній лінгвістиці з різних позицій. Можна виділити щонайменше три підходи до вивчення дискурсу.

З позицій язикової особистості істотним представляється поняття ко-мунікативної компетенції, володіння знаннями, уявленнями, уміннями і на-вичками, необхідними для підтримки спілкування й обміну інформацією в рамках відповідної культури. Комунікативна компетенція – складне утворення, що включає уміння підтримувати потрібну комунікативну дистанцію, адекватно реагувати на мінливу тональність спілкування, знати те, що потрібно знати носію даної культури, розвивати тему мови у визначеному ключі спілкування, користуючись прийнятими комунікативними формулами і ходами спілкування, будувати тексти в різних сферах спілкування по прийнятих канонах, а також правильно використовувати ансамбль мовних і невербальних засобів, необхідних для успішного спілкування у визначеній ситуації.

З позицій текстотворення у фокусі розгляду виявляється текст, протиставлюваний «нетекстові». Мова тут йде про те, завдяки чому послідовність правильно і не зовсім правильно побудованих висловлень сприймається як повідомлення, тобто про категорії тексту, такі як адресність, тематична і стилістична єдність, відносна значеннєва завершеність, можливість інтерпретації, жанрова специфіка й ін.

З позицій ситуації спілкування на перший план висувається типологія сфер спілкування і комунікативних ситуацій. Розробка такої типо-

логії – перспективна задача, але вона навряд чи буде успішно вирішена, якщо не брати до уваги протиставлення особистісного і статусно-орієнтованого типів дискурсу. У першому випадку нас цікавить людина що говорить (пише) у всьому багатстві її особистісних характеристик, у другому випадку – тільки як представник тієї чи іншої групи людей. Особистісно орієнтований дискурс представлений у двох основних різновидах – повсякденне і художнє спілкування, статусно-орієнтований – у безлічі різновидів, виділюваних у тому або іншому суспільстві відповідно до прийнятих в цьому суспільстві сфер спілкування і сформованих суспільних інститутів (політичний, діловий, науковий, педагогічний, медичний, військовий, спортивний, релігійний, юридичний і інший види інституціонального дискурсу).

Поширення терміна «дискурс» в різних галузях гуманітарної науки призвело до можливості використовувати термін «дискурс» у значеннях:

1. Продукт комунікативної дії (бесіда, спілкування).

2. Смислова однорідність, логічність і актуальність цього продукту (довідковий дискурс, мотиваційний, літературний, дослідницький).

3. Його жанрова та ідеологічна приналежність, прив'язаність до певного контексту (тоталітарний дискурс, епістолярний дискурс і т.д.).

4. Зв'язок з цілісним шаром культури та конкретним історичним періодом.

5. Стосовно галузей наукового дослідження він позначає методологічну спрямованість, впорядкованість елементів у певній науці (екзистенційний дискурс літературознавства, ґендерний тощо).

Таким чином, виявляється, що **дискурс** – це багатозначний соціокультурний термін, який враховує всю сукупність обставин, що передували його виникненню, а також логічно впорядкований цілісний шар явищ, що визначає ці обставини й одночасно включає їх в себе [1, с. 19].

Педагогічний дискурс – це вид інституціонального спілкування з регулятивною спрямованістю, метою якого є соціалізація нового члена суспільства, передача йому якихось певних знань, умінь, навичок, соціальних цінностей. У ньому виявляється реалізація соціальних програм взаємодії учасників в умовах ситуації навчального спілкування. Як результат взаємодії партнерів у ситуації навчального спілкування педагогічний дискурс відноситься до таких типових інституціональних форм інтеракції, у яких він реалізується і де, відповідно, закріплюється в соціальних правилах, нормах, специфічних ритуалах і формулах, що мають свій мовний вираз.

Ступінь наявності так званих ритуалів та інституціональності залежить тією чи іншою мірою від умов взаємодії партнерів по педагогічному спілкуванню і від набору рольових виконань, що реалізуються учасниками спілкування в ході реалізації своїх настанов і програм. Наявність ритуалів у характері взаємодії партнерів по навчальній комунікації припускає їхню спільну реалізацію ідеальної схеми педагогічного дискурсу.

Зазначені вище ознаки навчальної комунікації визначають особливість взаємодії партнерів у навчальному комунікативному акті, яку можна закріпити у виді наступного правила: чим менше знайомі один з одним суб'єкти комунікації і чим більш офіційними є обставини спілкування, тим більше ритуалів здобуває форма взаємодії партнерів, що виявляється у виборі престижної форми спілкування з указівкою ролей всіх учасників дискурсу. Вказаний набір рольових проявів дає комунікативний пріоритет у мовних діях особі, яка реалізує (або вказує на можливість такої реалізації) даний рольовий репертуар. Таку особливість педагогічного дискурсу використовують під час проведення моделюючих занять (наприклад, рольових ігор) де повинна відтворюватися будь-яка реальна ситуація. В таких випадках від чіткого визначення рольового репертуару залежить реконструкція ситуації та продуктивне відп-рацьовування практичних навичок.

Будучи відображенням моделі комунікації, педагогічний дискурс націлений на оволодіння учнями механізмів породження або конструювання мовних здобутків на основі мовного досвіду й усвідомленого розуміння функціонування язикових засобів у процесі комунікації. Педагогічний дискурс – це не просто послідовність окремих мовних здобутків або одиниць, скріплених між собою значеннєвим і формальним зв'язком, але і конструкт можливої мовної діяльності що відбиває структуру особистості комуніканта, її світогляд (систему мотивів, позицій, поглядів) [5, с. 178].

Педагогічний дискурс є діалогом у широкому змісті цього слова, який може бути нескінченно продовжений і в нього можуть вступати нові учасники комунікації при необхідності проходження загальної інтенції типової взаємодії і схемі фреймової організації акту навчальної комунікації. У значеннєвому і формальному плані педагогічний дискурс відбиває реальну ситуацію, яка передує знанням, а також передані знання, що припускає спрямованість до наступного досвіду.

Але головною умовою здійснення педагогічного дискурсу є не лише репродуктивне відтворення ситуації, а можливість творчої діяльності, яка обумовлює варіативність комунікації в педагогічному процесі.

Треба зазначити, що існує також безліч факторів, які заважають як проведенню педагогічного дискурсу, так й його впливу на розвиток творчого потенціалу студента. Наприклад, за даними психолого-педагогічних досліджень [2, с. 77], серед причин, які, на думку студентів, не сприяють розкриттю їх творчого потенціалу були зазначені наступні: власна лінь, мала зацікавленість у вивченні дисципліни.

Одною із ключових категорій педагогічного дискурсу є категорія педагогічної взаємодії, яка є домінуючим дидактичним фактором, що впливає на мотивацію навчання студента, результат цього навчання, бо освітній процес – це справа не тільки викладача, а двоїстий процес взаємодії між викладачем та студентом. Для ефективної реалізації цього процесу працюють (трудяться) не тільки викладачі, а й ті, хто навчається. Дискурсні педагогічні технології припускають наполегливу працю з боку студента, перш за все, а головне завдання педагога – спланувати цю працю, спрямувати її у конструктивне русло. Але педагогічний дискурс в силу притаманних йому

комунікативно-творчих особливостей не завжди здійснюється сплановано, особливо, якщо мова йде про вищу освіту. Це відбувається за рахунок різноманітності соціального середовища суб'єктів педагогічного дискурсу вищої школи, на відміну від шкільних та дошкільних форм освіти. Студенти потрапляючи до вузу, є носіями різноманітних соціальних, демографічних, культурних, національно-етнічних рольових стандартів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, можна стверджувати, що у вищій школі дискурсні педагогічні технології реалізуються як спонтанно, так і в раціонально-організованій формі. Треба зазначити, що для вдалої організації та контролю дискурсу викладачу потрібно, так би мовити, розмовляти зі студентами однією мовою, тобто розуміти прийняті у даному середовищі речові конструкти саме так і з тим самим змістом, як їх використовують інші учасники дискурсу. Це не просто розуміння студентського «сленгу», і в ніякому разі не використання його в аудиторії. Це більш глибокі знання того комунікативного середовища, в якому учні відтворюють власні дискурсні форми.

Список літератури:

1. Ганошенко Ю. Полісемія в літературознавчій термінології / Ю. Ганошенко // Вісн. "Соціогуманітарні проблеми людини". – 2005. – № 1. – С. 15–25.
2. Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця / О. Ігнатюк // Новий колегіум. – 2005. – № 1/2. – С. 74–79.
3. Ігнатюк О.А. Педагогічна взаємодія як дидактичний фактор у розвитку і реалізації особистісного потенціалу студента технічного університету / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 4. – С. 35–43.
4. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики : Сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3–18.
5. Комина Н.А. Педагогический дискурс как единица обучения в профессиональной коммуникации / Н.А. Комина // Матер. науч.-практ. конф. "Рефлексия. Смысл. Герменевтика", секц. Герменевтические способности учащихся, их формирование, педагогическая герменевтика. – М., 2004. – 213 с.
6. Федоров Є. Соціальна відповідальність освіти та бізнесу / Є. Федоров // Синергія. – 2003. – № 3. – С. 26–29.

References:

1. Ganoshenko Y. (2005). Polisemiya v literaturoznavchij terminologiyi [Polysemy in literary terminology]. Visn. Sociogumanitarni problemy lyudyny, vol. 1, pp. 15–25.
2. Ignatyuk O. (2005). Pedagogichnyj takt yak skladova rozvytku osobystisnogo potencialu majbutnogo faxivcya [Pedagogical cycle as a component of development of personal potential of a future specialist]. Novyj kolegium, vol. 1/2, pp. 74–79.
3. Ignatyuk O.A. (2005). Pedagogichna vzayemodiya yak dydaktychnyj faktor u rozvytku i realizaciyi osobystisnogo potencialu studenta texnichnogo universytetu [Pedagogical interaction as a didactic factor in the development and implementation of the personal potential of a student of a technical university]. Teoriya i praktyka upravlinnya socialnymy systemamy, vol. 4, pp. 35–43.
4. Karasyk V.Y. (1999). Kharakterystyky pedahohycheskoho dyskursa [Characteristics of pedagogical discourse]. Yazikovaia lychnost: aspekty lynhvystyky y lynhvodydaktyky, pp. 3–18.
5. Komyna N.A. (2004). Pedahohycheskyi dyskurs kak edynytsa obuchenyia v professyonalnoi kommunykatsyy [Pedagogical discourse as a unit of study in professional communication]. Refleksyia. Smysl. Hermenevtyka, 213 s.
6. Fedorov Y. (2003). Sotsialna vidpovidalnist osvity ta biznesu [Social responsibility of educa-tion and business]. Synerhiia, vol. 3, pp. 26–29.

УДК 811.161.2'42

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

ЗАСОБИ ВТІЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАМІРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У статті здійснено спробу дискурсивного аналізу текстів професійної комунікації. При цьому головну увагу зосереджено на розгляді комунікативних інтенцій (намірів), основ-них дискурсивних категорій, у функціонально-прагматичному аспекті. Показано, що комуні-кативні наміри окресленого дискурсу постійно корелюють з інтенційними потребами мовця в суспільстві, виступають регуляторами статусно-рольових взаємин комунікантів у сферах державно-політичної, громадської, економічної та адміністративно-господарської діяльності. Розглянуто законодавчий, дипломатичний та адміністративно-канцелярський типи дискурсивних інтенцій відповідно до внутрістильової диференціації офіційно-ділового стилю. Виявлено дискурсивно марковані висловлювання регламентування, що корелюють з мотиваційно-потребовою сферою мовця.

Ключові слова: дискурсивний аналіз, професійна комунікація, категорія, комунікативний намір (інтенція), офіційно-діловий стиль, регламентування.

Kondrativ Ivanna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MEANS OF IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE INTENTIONS IN PROFESSIONAL DISCOURSE

Summary. The article deals with attempts of outlining of the category of communicative intention in the discursive-stylistic revelation of professional communication. The object of the research served texts of the official-businesslike style of legislative, diplomatic and administrative-clerical types in accordance with internally stylistic differentiation. We managed to expand the boundaries of perception of the very intention, in particular, its understanding not only as the meaningful or intuitive intention of the speaker, the desire of the individual of communication, but above all as the properties of the linguistic units in the course of the research. At the same time has been shown the communicative intention as a multipurpose linguistic category, which has an inter-level nature, represented by multifarious syntactic units of the Ukrainian language: by utterances, speech equivalents, discursive constructions. It has been proved that the communicative intentions of the outlined discourse are constantly correlated with the intentional needs of the speaker in society, and act as regulators of the status-role based relationships of communicants in the fields of state-political, public, economic and administrative-economic activities. It has been found out that official-businesslike discourse serves as a relevant medium in which a special type of speaker's intentions is explicated, which determines the intentions of regulation. Numerous performative ut-terances-texts that are bearers of discourse-marked utterances of regulation have been involved to the research materials to substantiate this. Among them we managed to distinguish: 1) narrative utterances with segmented elements, 2) narrative utterances with established verbal formulas (cliches); 3) I-utterances in which the speaker's position is explicated with the help of a personal pronoun I, his paradigm grammemes, or personal verb ending of the 1st person; 4) inductive utterances of the infinitive type; 5) subordinate clauses of clarifying and adverbial type; 6) meta-communicative elements. It has been emphasized on stereotyping, stencilling and frequent reproduction of indicated types of utterances.

Keywords: discursive analysis, professional communication, category, communicative intent (intention), official-businesslike style, regulation.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістична думка наскрізно орієнтована на ретельне вивчення засобів експлікації мовного коду в парадигмі дискурсивних практик із залученням різних методів мовного аналізу, найістотнішим серед яких є дискурс-аналіз. Як метод і принцип наукового пізнання він чітко окреслив специфіку дослідження професійного дискурсу, враховуючи його специфіку і прагматичний потенціал.

Практична діяльність людини породжує цілу низку взаємозумовлених потреб, що реалізуються в процесі мовленнєвої діяльності. Важливе місце серед них посідають потреби професійної комунікації, що вирізняються з-поміж інших подібних високим ступенем організації та особливою вмотивованістю щодо вибору мовного знака.

Нині спостерігаємо відчутну активізацію розвідок у царині дискурс-аналізу, лінгвістики тексту, теорії мовленнєвих актів, та все ж актуальною за-лишається проблема визначення й потрактування основних текстових (дискурсивних) категорій, дослідження їх комунікативно-прагматичної природи. До таких категорій належить комунікативний намір (інтенція), що є основою кожного цілеспрямованого комунікативного акту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми сутності, змісту та обсягу категорії комунікативної інтенції цікавили багатьох вітчизняних та зарубіжних мовознавців. Найбільш послідовно своє відображення вони віднайшли у працях В. Адмоні, Ф. Бацевича, І. Гальперіна, Л. Кадомцевої, Г. Почепцова, Т. Радзієвської, Н. Формановської. Чималих здобутків досягли також А. Агафонова, Н. Гуйванюк, К. Колшанський, В. Калашник, О. Мельничук, М. Мірченко, І. Сусов, В. Шинкарук та ін.

Однак вважаємо, що найбільш послідовно й комплексно категорію комунікативної інтенції розглянула С. Шабат-Савка, запропонувавши власну типологію намірів, враховуючи їх дискур-

© Кондратів І.І., 2019

сивну природу з огляду на антропоцентричні, когнітивні та прагматичні аспекти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Запропонована розвідка поєднала в собі різні аспекти лінгвістичної науки від традиційного до функціонально-прагматичного. Та мабуть уперше предметом дослідження постають не мовні засоби, а система дискурсивно маркованих висловлювань, зумовлених потребами професійної комунікації.

Відповідно до цього, головною **метою статті** є виокремлення основних дискурсивно маркованих висловлювань, що є втіленням прагматичних потреб у письмовому професійному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Офіційно-діловий текст «використовують для регулювання офіційно-ділових стосунків мовців у державно-правовій і суспільно-виробничій сферах. Документальність, стабільність, стислість, чіткість, висока стандартизація викладу, сувора регламентація – головні ознаки подібного тексту» [4, с. 115].

Незважаючи на те, що офіційно-діловий дискурс є комунікативно однобічний, все ж «він не є мовою регулярного масового спілкування, ним не говорять», проте використовують «для обслуговування громадянських потреб людей у типових ситуаціях» [9, с. 257–259].

На думку Т. Єщенко, головними диференційними ознаками офіційно-ділових текстів є [4, с. 115–116]:

– стандартна канцелярська лексика (*доводити до відома, зробити висновки, порядок денний, скласти повноваження, ухвалити рішення, завізувати документ*);

– спеціальна термінологія (*форс-мажорні обставини, зобов'язання сторін, ратифікація, консенсус*);

– іншомовні слова (*формуляр, віза, інструкція, гриф, комюніке, нота*);

– абревіатури складноскорочені слова (*ЄС, НАН України, ВНЗ держбюджет, держадміністрація*);

– частота вживання абстрактних іменників на *-ість, -ення* (*розпорядження, стягнення, чинність, організованість*);

– переважання інфінітивних, безособових дієслівних форм (*ухвалити, заслухати, подається*);

– чітка схема тексту (поділ на параграфи, пункти, підпункти);

– функціонування відіменних прийменників (*у разі, у зв'язку з, відповідно до, згідно з*);

– складні речення, прямий порядок слів, безособові і наказові форми дієслів, складні синтаксичні конструкції, відокремлені означення, виражені дієприкметниковими зворотами (*Результати перевірки, проведеної 16 грудня 2008 року, дають підстави для таких висновків…*);

– вставлені конструкції, відокремлені уточнювальні обставини (*Сьогодні, 25 листопада 2017 року, відбудуться профспілкові збори*);

– відсутність авторської індивідуальності.

Попри чітко виражений план мовної експлікації, комунікативні наміри окресленого дискурсу постійно корелюють з інтенційними потребами мовця в суспільному житті, є результатом вмотивованих злагоджених дій відповідно до регламенту.

За своїм характером офіційно-діловий дискурс – це ситуативний, статусно орієнтований, інституційний тип дискурсу адже є засобом спілкування в державно-політичному, дипломатичному, громадському та економічному житті, у законодавстві й у сфері управління адміністративно-господарською діяльністю і регламентований стандартами офіційних документів [13, с. 327–328]. При цьому, стандартними є не лише документи й нормативні акти, а й самі ситуації, пов'язані з процедурою їх виконання.

Дослідниця С. Шабат-Савка позиціонує такі комунікативні наміри як інтенції регламентування і співвідносить їх як із мотиваційно-потребовою сферою мовця, так і з дискурсивно маркованими ресурсами мови. На них звернемо особливу увагу в ході даної розвідки.

Комунікативні наміри регламентування спрямовані на врегулювання ділових стосунків в установах, організаціях, закладах, для обслуговування громадських потреб людей у різноманітних побутових ситуаціях, спонукають адресата дотримуватися певного регламенту під час виконання якогось завдання, дають настанови, як діяти, інформують громадян і суспільство про будь-які явища та події, найновіші закони, укази, розпорядження [13, с. 328]. Тобто, реалізуються вони у низці найрізноманітніших текстів з різним ступенем офіційності. Наприклад: ***з інструкції:*** *Цілком таємні й таємні документи видаються на робочі місця на замовлення через працівників РСВ. Документи особливої важливості на робочі місця виконавцям не видаються. Видача цілком таємних і таємних документів із секретного архівного відділу фіксується в книзі видачі справ за формою СА7. Одержані із секретного архівного відділу в тимчасове користування документи беруться на облік у РСВ, про що робиться запис у відповідному журналі справ за формою СА8* [3, с. 255]; ***із заяви:*** *Прошу надати мені навчальну відпустку на період з 01.06. по 25.07.2010 р. для складання літньої екзаменаційної сесії в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. До заяви додаю довідку-виклик* [3, с. 368]; ***із договору:*** *У разі розірвання цього договору свої первісні внески сторони одержують натурою. Майно, створене чи надбане сторонами спільно, розподіляється між ними порівну, натурою, а якщо це неможливо, то залишається в однієї зі сторін, яка повинна сплатити відповідну компенсацію іншій стороні. Сторони мають право за погодженням реалізувати спільне майно третім особам і розподілити кошти від реалізації пропорційно своїм внескам* [3, с. 329] і под.

Кожен із запропонованих уривків є носієм певного повідомлення, віддаленого, на перший погляд, від мовної особистості, проте, як стверджує С. Шабат-Савка, за кожним таким текстом стоїть людина, яка його складала і мала для цього певне комунікативне завдання [13, с. 328]. У текстах даного дискурсу йдеться не тільки про факти чи події суспільного життя, а й про особистісну роль адресанта, автора того чи того виду документа. Крім того, документ здатен викликати певні емоції, сформувати оцінне ставлення у того, кому він адресований.

Деякі дослідники (Мацько, Сидоренко) вважають, що офіційно-діловий дискурс має статусно-рольову організацію й відображає соціально

зумовлені мовленнєві події. Саме це послугувало підставою до виокремлення трьох типів дискурсивних виявів інтенцій регламентування відповідно до внутрістильової диференціації офіційно-ділового стилю [9, с. 258]:

1) *інтенції, репрезентовані в документах законодавчого характеру,* що затверджують права громадян, регламентують та обслуговують офіційно-ділові стосунки між державою і приватними особами, приватними та службовими особами (конституція, закони, укази, постанови): ***Указ*** *Президента України про відзначення державними нагородами України з нагоди Дня фізичної культури та спорту* (Офіційний вісник Президента України); *з тексту* ***Конституції України: Стаття 11.*** *Держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України* [7].

2) *інтенції у сфері міждержавних дипломатичних стосунків*, що регламентують офіційні стосунки на рівні держав, міжнародних організацій (договір, конвенція, декларація, нота, комюніке, меморандум), напр.: ***Нота МЗС Республіки Вірменія про встановлення дипломатичних відносин між Україною та Республікою Вірменія*** *Міністерство закордонних справ Республіки Вірменія засвідчує свою повагу Міністерству закордонних справ України і у відповідь на ноту 10483 від 25.12.91 має честь повідомити таке: Республіка Вірменія буде розвивати двосторонні відносини з Україною на основі принципів рівноправності, суверенної рівності, невтручання у внутрішні справи, територіальної цілісності, непорушності існуючих державних кордонів, забезпечення і захисту основних прав і свобод людини, зокрема прав національних меншин* [5, с. 29]. Стиль вирізняється підкресленою ввічливістю, толерантністю, усталеними формами початку і кінцівки документа.

3) інтенції в адміністративно-канцелярській сфері, які спрямовані на те, щоб регламентувати службові статусно-рольові стосунки учасників виробничої діяльності (заява, наказ, розпорядження, доручення, розписка, довідка, телеграма тощо), – документи повсякденного ділового життя, часто ініційовані пересічними громадянами, напр.: ***доручення****: Я, Суховій Уляна Прокопівна, доручаю одержати в бухгалтерії заводу «Оріон» м. Умані належні мені гроші за березень 2010 року Білоусу Віталію Миколайовичу за його паспортом серії АМ, № 539616, виданим ВВС Шевченківського району м. Луганська 14 жовтня 1995 р., зареєстрованим за адресою: вул. Київська, 14, кв. 17, м. Умань Черкаської області.*

Мусимо погодитись, виокремлення комунікативних намірів регламентування за критерієм внутрістильової диференціації є виявом поверхневого підходу і аж ніяк не відтворює повної парадигми потреб. Саме тому нам більше імпонує типологія, запропонована С. Шабат-Савкою, за якою, до дискурсивно маркованих засобів професійної комунікації уналежнюємо [13, с. 330–331]:

1) розповідні висловлювання із сегментованими елементами (часова і локальна характеристика), у яких текстові актуалізатори можуть подаватися за допомогою великих літер, розрідження, підкреслення, курсиву, напр.: ***трудова угода:*** *Акціонерне товариство «Сокіл» в особі генерального директора Шаповала Івана Андрійовича, що діє на підставі Статуту АТ і далі називатиметься «Замовник», з однієї сторони, та гр. Грінченко Анатолій Максимович, паспорт серії СК, № 614278, виданий ВВС Харківського РВК м. Одеси 14.03.95, який зареєстрований за адресою вул. Золотарська, 18, м. Львів і далі називатиметься «Виконавець», з іншої сторони, уклали цю угоду про таке…* [3, с. 359].

2) розповідні висловлювання з усталеними словесними формулами (кліше) на зразок: *надсилаємо вам, установити контроль, оголосити подяку, порядок денний, до наказу, до відома, згідно з, відповідно до*, пор.: ***розпорядження***: ***Відповідно до*** *постанови Кабінету Міністрів України № 1548 від 25.12.96 "Про встановлення повноважень органів виконавчої влади та виконавчих органів міських рад щодо регулювання цін (тарифів)": 1. Установити тарифи на перевезення пасажирів і багажу та вартості квитків для проїзду в міському пасажирському транспорті. 2.* ***Взяти до відома****, що проїзд пільгових категорій населення* ***здійснюється відповідно до чинного законодавства*** [3, с. 311].

3) я-висловлення, у яких експліковано позицію мовця за допомогою особового займенника **я**, його парадигмальних грамем або особового закінчення дієслова 1-ої особи однини, напр.: ***заява:*** *Прошу надати мені відпустку без збереження заробітної плати на період з 24 березня по 10 квітня 2010 р. у зв'язку із сімейними обставинами* [3, с. 367]; ***розписка:*** *Я, Романов Василь Іванович, одержав від інспектора відділу кадрів Київського виробничого об'єднання "Інтеграл" Удовенко Валентини Миколаївни свою трудову книжку, яку зобов'язуюся повернути до 24 квітня 2010 року* [3, с. 398]; ***автобіографія:*** *Я, Миколайчук Артем Васильович, народився 15 січня 1962 р. в родині службовців у місті Києві* [3, с. 378].

Деякі дослідники, зокрема Л. Мацько та О. Сидоренко, не вбачають у подібних висловлюваннях авторської індивідуальності, що, на їхню думку, «приховується стандартом документа» [9, с. 261].

4) спонукальні висловлювання інфінітивного типу: ***наказ:*** *ОГОЛОСИТИ ПОДЯКУ: Тимошенко Ганні Андріївні, викладачеві Київського національного університету внутрішніх справ, за багаторічну сумлінну працю* [3, с. 369]; *ПРИЗНАЧИТИ: Шевченка Василя Федоровича на посаду завідувача відділом постачання та збуту з 28 квітня 2010 року з окладом відповідно до штатного розпису* [3, с. 370]; *ЗВІЛЬНИТИ: Петренко Валентину Степанівну, начальника планового відділу, з обійманої посади* [3, с. 371]. Наказ є категоричною формою спонукання, що спрямована на негайне виконання якоїсь дії адресатом. Такі висловлювання ще називаємо імперативними, адже їх комунікативною метою є вимога, заборона, наказ, розпорядження (категорична імперативність), а також пропозиція, порада, рекомендація, застереження, запрошення, дозвіл (нейтральна імперативність).

5) складнопідрядні речення з'ясувального та обставинного типу із семантичними відношеннями причини, умови, наслідку, напр.: ***заява:***

Прошу надати мені чергову відпустку на період з 29.08.2009 по 01.09.2010 у зв'язку з від'їздом на лікування в санаторій [3, с. 366].

6) використання метакомунікативних елементів, формул ввічливості, що є допоміжними засобами при встановлюванні, супроводжуванні та завершенні комунікативної інтеракції. Вони, хоч і не містять у собі інформативної складової, все ж вважаються неодмінними атрибутами професійної комунікації і реалізуються за допомогою конструкцій мовленнєвого етикету. С. Шабат-Савка детермінує подібні висловлювання як інтенції *соціально-регулятивного характеру*, адже з їх допомогою чітко визначаємо потребу мовців у соціальній комунікації відповідно до їх соціальних ролей.

Основною сферою вжитку метакомунікативних інтенцій є усно-розмовний дискурс, окреслений стереотипами спілкування, що супроводжуються типовими, часто відтворюваними стійкими висловлюваннями, зафіксованими людською свідомістю. Однак без них не обійтися в контексті ведення службового листування, напр.: *Шановний Іване Васильовичу! Повідомляю, що оплату за ремонт комп'ютерів проведено 20.06.2010 р., у день підписання акта про здавання-приймання комп'ютерної техніки. Для підтвердження оплати надсилаю копію платіжного доручення № 138 від 20.06.2010 р. Сподіваюся на дальшу співпрацю* [3, с. 284].

Висновки і пропозиції. У службових листах представлений повний спектр комунікативних намірів, позаяк часто доводиться вибачатися, перепрошувати, відмовляти у чомусь, висловлювати стурбованість чи вдячність, гарантувати щонебудь, тобто виражати свої прагматичні потреби. Це може бути сприятливим полем для подальшого дослідження і вартує окремої наукової розвідки.

Основу професійного дискурсу становлять комунікативні наміри регламентування, що виражаються в адміністративному, статусно орієнтованому контексті і спрямовані на те, щоб регулювати ділові стосунки в закладах, установах, організаціях. Вони покликані обслуговувати суспільні потреби людей у різноманітних побутових ситуаціях з дотриманням певного регламенту відповідно до типу інституційного дискурсу: законодавчого, дипломатичного чи адміністративно-канцелярського. Погоджуємося, що дана розвідка не висвітлює усього прагматичного потенціалу окресленого дискурсу, тому потребує подальших студій.

Список літератури:

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
3. Діденко А. Н. Сучасне діловодство. Київ : Либідь, 2010. 480 с.
4. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
5. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: фахове і нефахове спілкування. Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО», 2010. 480 с.
6. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту. Київ : Знання, 2008. 423 с.
7. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. Київ, 2006.
8. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
9. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
10. Почепцов Г. Г. Основы прагматического описания предложения. Київ : Вища школа, 1986. 116 с.
11. Радзієвська Т. С. Текст як засіб комунікації. Київ : Видавництво НАН України, 1998. 194 с.
12. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2010. 844 с.
13. Шабат-Савка С. Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові : монографія. Чернівці : «Букрек», 2014. 412 с.

References:

1. Batsevych F.S. (2011). Vstup do linhvistychnoi prahmatyky. [Introduction to linguistic pragmatics]. Kyiv : VTs «Akademiia». (in Ukrainian)
2. Batsevych F.S. (2009). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv : VTs «Akademiia». (in Ukrainian)
3. Didenko A.N. (2010). Suchasne dilovodstvo [Modern office administration]. Kyiv : Lybid. (in Ukrainian)
4. Eshchenko T.A. (2009). Linhvistychnyi analiz tekstu [Linguistic analysis of the text]. Kyiv : VTs «Akademiia» (in Ukrainian)
5. Zahnitko A.P. (2010). Ukrainske dilove movlennia: fakhove i nefakhove spilkuvannia [Ukrainian business broadcasting: professional and non-factional communication]. Donetsk : TOV «VKF «BAO». (in Ukrainian)
6. Kochan I.M. (2008). Linhvistychnyi analiz tekstu [Linguistic analysis of the text]. Kyiv : Znannia.
7. Konstytutsiia Ukrainy. Pryiniata na p'iatii sesii Verkhovnoi Rady Ukrainy 28 chervnia 1996 r. Constitution of Ukraine. Adopted at the fifth session of the Verkhovna Rada of Ukraine on June 28, 1996. (in Ukrainian)
8. Matsko L.I., Kravets L.V. (2003). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [The culture of the Ukrainian professional language]. Kyiv : VTs «Akademiia». (in Ukrainian)
9. Matsko L.I., Sydorenko O.M., Matsko O.M. (2003). Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv : Vyshcha shkola. (in Ukrainian)
10. Pocheptsow H.H. (1986). Osnovyi pragmaticheskogo opisaniya predlojeniya [Basics of the pragmatic description of the sentence]. Kyiv : Vyshcha shkola. (in Russian)
11. Radzievska T.S. (1998). Tekst yak zasib komunikatsii [Text as a means of communication]. Kyiv : Vydavnytstvo NAN Ukrainy. (in Ukrainian)
12. Selivanova O.O. (2010). Linhvistychna entsyklopediia [Linguistic Encyclopedia]. Poltava : Dovkillia-K. (in Ukrainian)
13. Shabat-Savka S.T. (2014). Katehoriia komunikatyvnoi intentsii v ukrainskii movi [Category of communicative intention in the Ukrainian language]. Chernivtsi : «Bukrek». (in Ukrainian)

УДК 811.161.2'371

Коржак З.З.
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ ТЕКСТУ ПОЗИЦІЙНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ НОМІНАТИВНИХ РЕЧЕНЬ

Анотація. У статті розглядаються позиційні можливості номінативних експресивних речень в структурі тексту. Досліджується текстотворча функція номінативних речень, які вживаються на початку більш або менш протягнутого тексту, оскільки вони виступають важливою пресупозитивною основою для всього наступного тексту. Завдяки своїй методиці до лаконічності, стислості препозитивні номінативні речення виявляють різний рівень експресивності. Інтерпозитивне положення номінативних речень робить їх уживання одночасно автосемантичним та інтегровуваним. Синтезуючи та формуючи конситуації різного семантичного змісту, такі речення мають властивості, що наближають їх до сентенції. Уповільнюючи оповідь і водночас посилюючи статичність опису, речення цього типу формують конотації "пасивність", "споглядальність" і подібні. У статті розглядаються також номінативні речення, які вживаються в кінці більш або менш протягнутого тексту. Пресупозиція, яка виступає головним джерелом адекватного сприйняття змісту кінцевих номінативних речень, зосереджена у попередньому контексті і встановлюється із ретроспективних зв'язків із ним. Ці речення вводяться в текст як висновок, результативне узагальнення того, про що вже сказано. Завдяки своїй тенденції до лаконічності, стислості та цілісності синтаксичних конструкцій постпозитивні номінативні речення виявляють різний рівень експресивності.

Ключові слова: препозитивні номінативні речення, номінативні речення-сентенції, інгерен-тна експресивність, вербалізована образність, експресивна актуалізація, постпозиція, постпо-зитивні номінативні речення, композиційна рамка.

Zoryana Korzhak
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

THE EXPRESSION OF THE TEXT EXPRESSIVITY BY POSITIONAL OPPORTUNITIES OF THE NOMINATIVE SENTENCES

Summary. This article is about positional opportunities of the nominative expressivity sentences in the text structure. It is searched text creation function of nominative sentences, which are used at the beginning of more or less stretched text as they are an important presuppositive basis for the rest of the text. Due to its tendency for conciseness and shortness the prepositive nominative sentences reveal a different level of expressivity. In the system of initial sentences, despite their structural inadequacy, each type obeys not only the actual syntactical, but also other regularities – creating a general semantic-syntactical text organization, providing its expressive parameters, clarifying situational accompaniments etc. That is the initial prepositive indicating features eventually determine the further challenge and, consequently, is a text-creating component. The interpositive position of nominative sentences makes their use both autosemical and integrated. By synthesizing content such sentences have properties that approximate them to the maxim. Slowing down the narrative and at the same time increasing the statically character of the description, the sentences of this type form the connotations of 'passivity', 'contemplation' and the like. The article also deals with nominative sentences which are used at the end of more or less stretched text. The presupposition that serves as the main source of adequate perception of the content of final nominative sentences is concentrated in the previous context and is established from retrospective links with it. These sentences are entered into the text as a conclusion, a resultant generalization of what has already been said. Due to its tendency to conciseness, shortness and integrity of syntactical constructions, postpositive nominative sentences reveal a different level of expressivity. The compositional frame, formed by the initial and postpositive nominative sentences, serves as a specific stylistic method. The prepositional sentence enters the recipient into a general emotional and expressive context, and finishing sentence emphasizes the importance of assessing what is said in the statement. Nominative sentences with compositional load are especially noticeable in the text content, because they perform a dual stylistic function.

Keywords: prepositional nominative sentences, nominative maxim sentences, inertial expressivity, verbalized visualization, expressive actualization, postposition, postpositive nominative sentences, compositional frame.

Постановка проблеми. Вибір теми дослідження зумовлений підвищеною увагою сучасної лінгвістики до вивчення системно-функціональної природи мовлення та прагмалінгвістичного аспекту речення. Основний аспект зосереджується на особливостях вираження експресивності номінативними конструкціями. У роботі розглянуто особливості прагматичного значення експресивного мовленнєвого акту (зокрема модифікації сили експресивності) відповідно до мовленнєвої стратегії мовця, де визначальною є роль лексичних одиниць та синтаксичних засобів і їх вплив на прагматичне значення висловлювань. Досліджено комунікативну структуру експресивних висловлювань з точки зору домінуючого і допоміжного мовленнєвих актів, визначено їх функції у процесі мовлення.

Сучасним художнім текстам властива експресивність, яка ґрунтується переважно на своєрідності трансформацій синтаксичних структур. Специфічний афективний синтаксис – засіб вираження емоцій, що забезпечує можливість поетичної актуалізації завдяки його різноманітним зв'язкам з іншими аспектами художнього мовлення (ритмікою, мелодійною і семантичною структурою і т.д.) [1, с. 151–155].

© Коржак З.З., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. С. Ульман розрізняє два види стилістичних явищ: 1) ті, що породжують відгук, або "вроджені", які мають постійний і невід'ємний стилістичний потенціал; 2) експресивні одиниці, які набувають стилістичного потенціалу у контексті [7, с. 96]. Таке ж розуміння стилістичних явищ лежить в основі поняття про інгерентну та адгерентну експресивність. Номінативні речення виділяються серед інших синтаксичних одиниць як своєю формою, так і стилістичною семантикою і тому є інгерентно експресивними.

Авторське мовлення передбачає розмаїття використання синтаксичних конструкцій, що є проявом художнього мислення. Матеріал дослідження засвідчив, що номінативні утворення як спосіб лаконічного відтворення думки стають облігаторним компонентом багатьох прозових художніх текстів. Номінативні речення виявляють можливості передавати окремі розрізнені спостереження, миттєві враження; номінувати поняття, предмети, явища, багатьом із них властива вербалізована образність – категоріальна ознака, яка виділяє їх серед інших лінгвістичних одиниць, що формують образне світобачення синтаксичними засобами мови. І хоча такі речення за своїми функціональними й семантико-синтаксичними властивостями є самостійними одиницями, вони мають різну контекстуальну зумовленість. На необхідність урахування цієї особливості у синтаксико-стилістичних дослідженнях звертали увагу І. Чередниченко [5, с. 390], А. Коваль [2, с. 204], О. Пономарів [3, с. 177]. Характерним є те, що дослідження стилістико-експресивних особливостей номінативних речень поза контекстом неможливе, адже у синтаксичній характеристиці номінативів різноманітні відтінки стилістичної конотації пов'язані з використанням їх у конкретному контекстуальному оточенні, де така форма змістового ядра предикації набу-вае значення факту стилістичної граматики. Експресивні можливості цих речень якнайповніше розкриваються у межах парадигми, на тлі інших синтаксичних побудов, оскільки "нагромадження самих номінативних структур поза контекстом справляло б враження штучності, випадкового набору слів" [3, с. 177].

Мета статті. Враховуючи значні розходження у поглядах на природу і статус номінативних речень, у даній статті здійснюється аналіз способів вираження експресивності таких одиниць і розглядаються позиційні можливості номінативних експресивних речень в структурі тексту.

Виклад основного матеріалу. Серед численних зачинів, що суттєво позначаються на структуруванні більш або менш протягнутого тексту, номінативним одиницям належать особливе місце. Ужиті на початку твору, його частини,розділу,номінативні речення створюють специфічний номінативний зачин – тло, на якому розгорається оповідь. Такі речення безпосередньо включають читача (слухача) в загальну ситуацію мовлення, вони насичені значною інформацією, що дає змогу актуалізувати виклад (оповідь). Оскільки кожен номінатив має меншою або більшою мірою експресивні емоційно-оцінні конотації, подібний початок твору безпосередньо вводить співрозмовника к загальний емоційно-експресивний контекст. Ініціальні номінативні утворення як улюблений прийом та стильовий пошук використовують у мові своїх художніх творів багато авторів. Простежимо початкові рядки поезії Ліни Костенко:

Останні квіти.
Перший іней.
Свинцеве листя.
Срібний ґанок.

На перший погляд, це статичні фіксації явищ довкілля, однак при більш глибокому вчуванні в них простежується своя логіка розвитку, свої сутності характеристики. Перші елементи цих номінацій – атрибути – перебирають на себе функції предикативів і, таким чином, стають основою пропозиції даних номінативних речень. Накопичення таких прикмет (***срібний, перший, свинцеве, срібний***) забезпечує враження багатобарвності, мінливості, пластичності, образів-деталей в конкретиці їх виявів і водночас створює загальний мінорно-мажорний настрій. До того ж атрибути – узгоджені означення і поза субстантивами вмотивовано пов'язані між собою. Пара атрибутів (***останні – перші***) засвідчує кінець старої і початок нової якості, друга пара (***свинцеве – срібний***) – перехід пригніченого стану в життєстверджувальний. Подібні перепади настроїв і оцінок створюють неповторний колорит, посилену експресію як відображення неспокійної вдачі авторки – невтомної шукачки істини.

За функціями та характером змісту номінативні речення цього типу належать до описово-розповідних, які вживаються як засіб викладу (під час опису подій, вчинків, переживань тощо). У художніх творах зображення подій може здійснюватись по-різному: або наратор виступає в ролі об'єктивного спостерігача, або оповідь ведеться від особи-учасника описуваних подій (цим учасником може бути і сам наратор); або ж відображення подій здійснюється через сприйняття тих чи інших персонажів оповіді, що реалізується за допомогою невласне-прямої мови. Відомо, що автор (наратор) не може обмежуватися роллю об'єктивного спостерігача, адже завжди у його сприйнятті дійсності буде присутня її об'єктивна оцінка. Наприклад, у Ольги Слоньовської поетичну строфу вірша починають номінативні утворення:

Сірий день. Сірий світ. Сіре сміття
двірничка підпалює.
І димить на квартал
мала пригорща бруду й золи.
А порожні автобуси, наче звірі
з боками запалими,
Мовчки пруться вперед,
обпікаючи поглядом злим
Кожний кут, перехресток,
зупинку, шлях засвітлофорений.

У кожному з цих висловлюваннях повторюється стрижневий компонент ***сірий***, що визначає і стан природи, і душевний настрій поетеси (спільна сема – ознака одноманітності, буденності); а звідси автором дається негативна оцінка сірості самого життя. Як бачимо, якщо ініціальні речення починають оповідь, то це робить їх відправним пунктом у самому сприйняті зображуваної події: подія сприймається ніби крізь призму

цих препозитивних номінативних речень. Отже, ініціальні речення за своєю сутністю та місцем у семантичній структурі тексту є своєрідним пресупозитивним компонентом, вони є цінними не тільки для даного висловлювання, а й виступають важливою пресупозитивною основою для всього наступного тексту, і, таким чином, забезпечується їхня текстотворча функція.

З огляду на багатофункціональність номінативних речень у структурі художнього тексту визначається типологія, побудована на принципах визначення їхнього місця і значення в організації текстового матеріалу. Основними типами, які в свою чергу мають розгорнуту класифікацію й поділяються на групи,виступають ініціальні речення. Оскільки внутрішня диференціація номінативних речень орієнтована насамперед на співвіднесеність змісту повідомлень з дійсністю у плані модальних оцінок відповідних фактів, то на цій підставі традиційно виділяються буттєві, вказівні, емоційно-оцінні номінативні речення [4, с. 384]. Що стосується препозитивних речень, то така їхня класифікація видається недостатньо послідовною, оскільки, по-перше, на буттєвість і вказівність таких речень здебільшого накладається експресивно-емоційний план, по-друге, речення, віднесені до емоційно-оцінних тією чи іншою мірою передають буттєвість. Отож, такий поділ є умовним, таким, що визначає лише основну функцію речень. Розглянемо приклад: ***Блідий осінній ранок.*** *Сонце не спішиться на небо. Не цікаво йому. Поля пусті. Чого не забрали люди, те столочили коні й вози. Кругом толока. Куди не глянь – дорога. Скрізь сліди коліс і кінських підков. Тут здохлий кінь, там лежить людський труп. Не позаховували ще (*Б. Лепкий. Мазепа: Мотря). Зачинає оповідь номінативне речення ***Блідий осінній ранок.*** З одного боку, воно кваліфікується як буттєве речення, бо включає значення екзистенції, з іншого боку, виявляється його експресивність, емоційно-оцінний план. Здавалося би це експозиція наступного викладу, яка створює лише ситуацію подальшого мовлення, але дане номінативне речення має експресивний характер, оскільки позначає стан, несприятливий для доброго настрою, визначає елементи суму, смутку, горя. У зв'язку з цим точніше було б щодо буттєвих і вказівних визначити не стільки відмінність від емоційно-оцінних, скільки наявність у їхній структурі різного ступеня експресивності. І тоді дане речення характеризувалося би помірним рівнем експресивності.

Водночас, навіть ті номінативні речення, які вжиті без атрибутів і виражені іменниками, що не мають у своєму лексико-семантичному наповненні семи оцінності, теж містять елемент експресії, але такий, який визначається здебільшого контекстом. Розглянемо приклад: *Сіре небо. Облізлий сніг.* ***Вежі****. Ворони над ратушею.* ***Черепиця****. Жовті мури.* ***Тиша****,десята, ні одинадцята ранку,* ***п'ятниця****, зимно, високогір'я, Високоальп'я, що ще?* (Ю. Андрухович. Перверзія). Номінативне речення *Сіре небо* є зачином тексту, далі йде ряд висловлювань, серед них Вежі, Черепиця, Тиша, п'ятниця, які виступають свого роду розгортанням попередніх номінативних речень. Дані речення поза контекстом логічно сприймаються як нейтральні стилістичні засоби мови, але в даному випадку, під впливом контекстуальних умов, розглядаються нами як оцінно-знижені, тобто такі, які мають свій рівень експресивності.

Серединне положення номінативних речень у тексті робить їх уживання одночасно автосемантичним та інтегровуваним. Синтезуючи та формуючи конситуації різного семантичного змісту, такі речення мають властивості, що наближають їх до сентенції: *Замучені, зганьблені, голодні, нещасні жінки плакали, цілували наших бійців, цілували все, що було на них, цілували зброю, припадали до холодних танків на снігу і поливали їх горючими сльозами. І на все це не можна було нікому дивитися без сліз.* ***Радість і горе.*** *То сльози наших матерів, нашої розтерзаної многостраждальної України* (О. Довженко. Україна в огні). Таким чином, серединні номінативні речення стають емоційною характеристикою-узагальненням розгорнутої конситуації, мають складну семантичну структуру, яка в конструктивному плані відповідає багатокомпонентній синтаксичній одиниці, входить складовою частиною у номінативний ряд.

З комунікативною видозміною висловлювання пов'язане значення його експресивної актуалізації. Виділення значущого (актуалізованого) компонента висловлювання відбувається за допомогою варіювання текстової організації і створення сильної позиції для нього у структурі суміжних речень, об'єднаних єдиним змістом і загальним комунікативним завданням. Зважаючи на роль актуалізації в комунікативній реалізації висловлювання, можна погодитися з Л. Шевченко, яка тлумачить термін *актуалізований* не лише як "дійсний, сучасний", а передусім як "сутнісний, важливий" [6, с. 6].

Кінцеве (постпозитивне) положенням у тексті визначає ступінь синтагматичного злиття і зумовленості номінативних структур з одиницями, які входять в єдине контекстне ціле, а також ступінь формування експресивного впливу від сприйнятого і виділеного у висловлюванні фрагменту дійсності. Інтонаційно виділювана постпозиція є сильною позицією номінативного речення у загальній семантико-синтаксичній організації тексту. Пресупозиція, яка служить головним джерелом адекватного сприйняття змісту кінцевих номінативних речень, зосереджена у попередньому контексті і здобувається із ретроспективних зв'язків із ним: *Якийсь падлюка і кретин – білогородський комендант вирішив перед мостом перевірити путівки у всіх машин. Внаслідок цього кретинізму збилося в купу більше трьох тисяч різних машин з усім, що тільки можна уявити.* ***Лайки, суперечки, бедлам.*** (О. Довженко. Щоденник); *Як сумно доньці чути таке про батька. І він, значиться, також належав до тих, що чинили заколот на Украйні, щоби з того заколоту винести для себе булаву.* ***Старі гріхи!*** (Б. Лепкий. Мазепа: Мотря). За комунікативним результатом постпозитивні висловлювання становлять перманентне утворення контекстного значення, його породження та підсумок, характеризуються як носії значення, що об'єднує їх з художнім текстом в одну цілісність. Постпозитивні номінативні ре-

чення визначаються семантикою аксіологічного підсумку. Вони стають засобом емоційного завершення, образно-метафоризованої характеризації, і, таким чином набувають значного ступеня експресивності.

Композиційна рамка спеціально обробленого синтаксису художньої мови створюється номінативними реченнями [2, с. 208], одне з яких є початком опису, а друге – його завершенням: ***Золота осінь…*** *Ах, як не хочеться листу з дерева падати, – він аж ніби кров'ю з печалі налився і закривавив ліси. Сумовито рипить дуб, замислився перед зимовим сном ясен, тяжко зітхає клен, і тільки берізка, жовтаво-зелена й "раскудря – кудря – кудрява", – ген там на узліссі білявим станом своїм кокетує, ніби на побачення з Левітаном жде чи, може, Чайковського симфонію викликає. Креслять тригонометричні фігури високо в небі запізнілі журавлі, запитуючи своїм "кру-кру": – "Чуєш, брате мій, товаришу мій?" Відлітаємо!* ***Золота осінь…*** (Остап Вишня. Вишневі усмішки). Препозитивне оцінне речення ***Золота осінь*** вводить реципієнта у загальний емоційно-експресивний контекст, а завершальне номінативне речення підкреслює важливість позитивної оцінки з елементами суму. Такі номінативні утворення, які обрамлюють пейзажний опис, служать засобом посилення експресії, загальної стилізації викладу.

Висновки і пропозиції. Досліджуваний матеріал свідчить, що номінативні речення у художньому творі відіграють важливу синтаксико-композиційну та емоційно-експресивну роль. Ужиті в середині тексту, в абсолютному кінці оповіді чи обрамлюючи її у композиційній рамці, вони є одним із засобів урізноманітнення розповіді, створення колориту живого мовлення, активізації уваги читача, поліпшують сприйняття художнього твору, увиразнюють його. Тексти, яким властиве широке використання номінативних речень, віднесені до специфічно побудованих, часом імітованих, часом спонтанних, але, як правило, експресивно насичених, художньо виправданих.

Список літератури:

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози / Роксолана Петрівна Зорівчак. – Львів : Львів. ун-т, 1989. – 216 с.
2. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови : [підручник] / Алла Петрівна Коваль. – К. : Вища школа, 1987. – 349 с.
3. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови : [підручник] / Олександр Данилович Пономарів. – [3-тє вид., перероб. і допов.]. – Тернопіль : Навчальна книга, 2000. – 248 с.
4. Українська енциклопедія. – К. : Вид-во Укр. Енциклопедія, 2000.
5. Чередниченко І. Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови : [підручник] / Іван Григорович Пономарів. – К. : Радянська школа, 1962. – 495 с.
6. Шевченко Л. І. Інтелектуальна еволюція української літературної мови: теорія аналізу : [монографія] / Лариса Іванівна Шевченко. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2001. – 478 с.
7. St. Ullmann. Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 1973. – 278 s.

References:

1. Zorivchak R. P. (1989). Realiya i pereklad (na materiali anglomovny`x perekladiv ukrayins`koyi prozy` [Reality and translation (based on the material of English translations of Ukrainian prose]. L`viv : L`viv. un-t, 216 p.
2. Koval` A. P. (1987). Prakty`chna sty`listy`ka suchasnoyi ukrayins`koyi movy` [Practical stylistics of contemporary Ukrainian language]. K . : Vy`shha shkola, 349 p.
3. Ponomariv O. D. (2000). Sty`listy`ka suchasnoyi ukrayins`koyi movy` [Stylistics of modern Ukrainian language]. Ternopil` : Navchal`na kny`ga, 248 p.
4. Ukrayins`ka ency`klopediya (2000). [Ukrainian Encyclopedia]. K. : Vy`d-vo Ukr. Ency`klopediya.
5. Cheredny`chenko I. G. (1962). Nary`sy` z zagal`noyi sty`listy`ky` suchasnoyi ukrayins`koyi movy` [Essays on general stylistics of modern Ukrainian language]. K. : Radyans`ka shkola, 495 p.
6. Shevchenko L. I. (2001). Intelektual`na evolyuciya ukrayins`koyi literaturnoyi movy`: teoriya analizu [Intellectual evolution of the Ukrainian literary language: thetheory of analysis]. K. : VPCz "Ky`yivs`ky`j universy`tet", 478 p.
7. St. Ullmann. Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre. – Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 1973. – 278 s.

УДК 811.81'373

Корнієць К.А.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПОНЯТТЯ МОВНОГО ПУРИЗМУ ТА ПРОБЛЕМА НОМІНАЦІЇ ЙОГО ПРОЯВІВ У ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ

Анотація. У цій статті розглядається питання про місце мовної політики в сучасній науці про мову, наводиться класифікація форм та проявів мовної політики, робиться спроба дати найбільш повне визначення поняття «мовного пуризму», а також дається характеристика різних варіантів номінації проявів мовного пуризму в турецькій мові. Відзначається, що по відношенню до запозичених одиниць нерідко виникають дві крайності: з одного боку, пере-насичення мови іноземними словами і зворотами, з іншого – заперечення всього іншомовного і прагнення вжити лише споконвічне слово. На даному етапі розвитку турецької мови, незважаючи на діяльність Турецького лінгвістичного товариства, спостерігається явний надлишок запозичених слів, при цьому процес їх входження в турецьку мову не слабшає. Саме тому в цьому дослідженні порушується актуальне для сучасної турецької лінгвістиці питання запозичень з європейських мов.

Ключові слова: мовний пуризм, запозичення, тюркологія, мовна реформа, мовна політика, Турецьке лінгвістичне товариство.

Korniets Katerina
Taras Shevchenko National University of Kyiv

CONCEPT OF LINGUISTIC PURISM AND PROBLEM OF NOMINATION OF ITS MANIFESTATION IN TURKISH LANGUAGE

Summary. This article deals with the problem of the place of language policy in modern language science, the classification of forms and manifestations of language policy, an attempt to give the most complete definition of the concept of «linguistic purism», and also describes the various variants of the nomination of manifestations of linguistic purism in the Turkish language . It is noted that in relation to borrowed units, two extremes are often encountered: on the one hand, oversaturation of the language with foreign words and turns of speech, on the other – the denial of all the foreign language and the desire to use only the original word. At this stage of the development of the Turkish language, despite the activities of the Turkish linguistic society, there is a clear surplus of borrowings, while the process of their entry into the Turkish language is not diminished. That is why in this research the issue of borrowing from European languages is relevant for contemporary Turkish linguistics. The actuality of this article is due to the fact that borrowing from one language to another is simultaneously part of the language and part of the process of globalization itself. In addition, this issue can be considered in the context of other European languages. Borrowing arises as a result of innovation in any field of science or technology. So, in their example, you can trace the development of any language, as well as analyze the positive and negative impact on a particular language. Borrowing is partly a reflection of the desire for scientific progress and to civilization, because on their basis the language of international terminology is formed. This opinion is followed by many researchers of this phenomenon. But there is another point of view on the problem of borrowing. Many scholars believe that borrowing leads to clogging the language, its limitations, simplicity. As a result, it leads to a loss of authenticity of the language, cultural aspects, etc. The subject of the article is Turkish language, because nowadays Turkey is a country where huge efforts are aimed at preserving the purity of the language. The object is linguistic purism in Turkish language as a way of combating borrowing. The purpose of this article is to analyze the problem from the point of view of «language» on the basis of the Turkish language.

Keywords: linguistic purism, borrowing, turkology, linguistic reform, language policy, Turkish linguistic society.

Постановка проблеми. Актуальність статті обумовлена тим, що запозичення з однієї мови в іншу є одночасно частиною мови й частиною самого процесу глобалізації. Крім того, дану проблематику можна розглядати в контексті інших європейських мов. Запозичення виникають як результат новаторства в якій-небудь галузі науки або техніки. Отже, на їхньому прикладі можна простежити тенденції розвитку будь-якої мови, а також проаналізувати позитивний і негативний вплив на конкретну мову.

Запозичення є частково відображенням прагнення до наукового прогресу й до цивілізації, оскільки на їхній основі створюється мова міжнародної термінології. Такої думки дотримуються чимало дослідників цього явища. Але є й інша точка зору на проблему запозичень. Багато вчених уважають, що запозичення ведуть до засмічення мови, його обмеженості, спрощеності. Як наслідок, це призводить до втрати автентичності мови, культурних аспектів тощо.

Предметом статті є турецька мова, тому що на даний час Туреччина – країна, де величезні зусилля спрямовані на збереження чистоти мови. Об'єкт – мовний пуризм у турецькій мові як спосіб боротьби із запозиченнями.

Мета статті. Мету статті вбачаємо в тому, щоб на основі турецької мови проаналізувати дану проблему з точки зору «мови».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовний пуризм (використо-ваний у вітчизняній лінгвістиці термін походить від французького слова-прототипу «purisme», що сходить до латинського «purus» – «чистий»; відповідні терміни в німецькій («Purisme») і англійській («purism») мовах ма-ють аналогічне походження) – це діяльність, заснована на науковому (частіше ненауковому, тобто

© Корнієць К.А., 2019

нелінгвістичному) підході щодо вдосконалення мови, піддана внутрішньомовним і позамовним впливам, що й ставить своєю основною метою очищення, головним чином, лексичної системи мови від непотрібних, «шкідливих» (з погляду пуристів) елементів і заміну їх засобами рідної мови відповідно до літературної норми [7, с. 11].

Поняття мовного пуризму розробляється в монографіях Р.О. Будагова (1965), Р.Е. Келлера (1995), В.М. Ярцевої (2004), у навчальних посібниках М.М. Гухмана, Н.М. Семенюк і Н.С. Бабенко (1984), М.Д. Степанової і І.І. Чернишової (1986), дисертаційних дослідженнях М.Є. Геєрс (2002), Л.В. Житнікової (1998), С.С. Ізюмської (2000), публікаціях Б.Б. Кашру (1985), Р. Хоберга (2000). У даних роботах дається уявлення про конкретні фактори, що сприяють зародженню мовного пуризму, про його творців, типи й ефективності.

Виклад основного матеріалу. Перші прихильники мовного пуризму вели, переважно, практичну діяльність по втіленню своїх поглядів і підкріплювали її лише ідеологічними аргументами. Коли ж стали з'являтися теоретичні роботи з пуризму, то й тоді необхідність у його визначенні виникла не відразу через семантичну прозорість самого терміна. Якщо ж і робилися спроби сформулювати визначення, то це, найчастіше, зводилося до розширеного опису окремих його характерних ознак.

Одними з перших на нове поняття відреагували лексикографи. Так, в енциклопедичному словнику Брокгауза й Єфрона пуризмом називається «пе-ребільшене прагнення до чистоти літературної мови, до вилучення з неї будь-яких сторонніх елементів» [9, с. 76]. За Ахмановою пуризм – боротьба проти неологізмів, проти введення у вживання запозичених і інтернаціональних слів і т.п., не заснована на науковому дослідженні тенденцій розвитку даної мови [4, с. 143].

У міру розвитку лінгвістичної науки підходи до визначення даного поняття змінювалися. Чеський дослідник А.Д. Шевчик, прихильник функціонального підходу в лінгвістиці, визначав пуризм як «єдність поглядів щодо регулювання мовного кодексу й розвитку літературної мови відповідно до ідеальної моделі «чистої» мови, виражених у викорінюванні мовних елементів, які не відповідали цій моделі» [9, с. 56]. М.Е. Геєрс у своєму дисертаційному дослідженні вказує, що «мовний пуризм – це мовна політика, орієнтована на перетворення словникового складу мови, виходячи з певних уявлень про прийнятність тих або інших лексичних одиниць, словотворчих або синтаксичних моделей» [1, с. 4].

Характерно, що при визначенні поняття «мовного пуризму» лінгвісти США й Великобританії, наприклад Д. Крістал, підкреслюють, у першу чергу, другу складову частину пуризму – протидія проникненню в літературну мову діалектизмів, варваризмів та інших елементів самої мови, відмінних від стандарту [12, с. 62]. Безсумнівно, подібний підхід є результатом специфіки мовної ситуації, що склалася в країні, коли мова не зазнає надмірного впливу з боку інших мов. На цьому прикладі можна помітити, що дефініція поняття мовного пуризму залежить від склавшоїся мовної ситуації, і для кожної із ситуацій найбільш відповідним може бути своє визначення, що відображає її характерні ознаки. Оскільки подібних ознак чимало, то й визначення можуть мати помітні відмінності. Таким чином, дефініції поняття мовного пуризму виходять або короткими й загальними – «рух за чистоту мови», або детальними, що розкривають значення даного поняття за низкою характеризуючих його ознак [10, с. 48].

До факторів, які сприяють зародженню мовного пуризму, прийнято відносити історичні, політико-економічні, соціальні й культурні події, що відбуваються на території народу-носія певної мови. Необхідною умовою здійснення пуристичної діяльності є початок або закінчення становлення національної літературної мови, лише в рамках якої й можливий мовний пу-ризм.

У наукових працях з питань відношення лінгвістів і суспільства до активного процесу запозичення в рідну мову наводяться наступні класифікації пуризму.

З точки зору спрямованості пуристичної діяльності різниться внутрішній (соціальний) пуризм, що прагне викорінити споконвічні одиниці, які перебувають за межами мовної норми, наприклад, діалектизми, жаргонізми, архаїзми, і зовнішній (ксенофобний) пуризм, спрямований проти запозичень із інших мов.

З точки зору типу пуристичних замін можливе виділення архаїчного пуризму, що використовує лексичний і словотворчий матеріал, накопичений у мові за попередні роки його розвитку, етнічного пуризму, який полягає у використанні діалектної й просторічної лексики, а також елітарного пуризму, який не допускає в мові еліти архаїзми й діалектизми й віддає перевагу запозиченням.

З точки зору мети пуристичної діяльності, розрізняють реформаторський, захисний, традиційний, націоналістичний види пуризму, а також пуризм-гру [13, с. 352].

Творцями мовного пуризму зазвичай є окремі пуристи (письменники, учені, суспільні діячі), мовні групи, гуртки, товариства, академії, а також усе суспільство.

У Туреччині цим явищем займається Турецьке лінгвістичне товариство, сформоване 12 липня 1932 року і очолене Ататюрком, яке є однією з найго-ловніших наукових організацій сучасної Туреччини, чия діяльність і публікації тривають донині.

Метою Лінгвістичного товариства було виявлення самобутності і багатства турецької мови і надання їй міжнародного статусу серед мов світу. Для здійснення цієї мети це товариство протягом 78 років вело дослідницьку роботу, результатом якої є 912 опублікованих книг, серйозних творів, тисячі проведених засідань, відкритих зборів і лінгвістичних конгресів. Ця організація очистила турецьку мову від іноземних запозичень, запропонувавши використовувати в мові споконвічно турецькі еквіваленти, тим самим внесла величезний внесок, розвиваючи і збагачуючи мову. Не володіючи санкціонованою силою, будучи академічною організацією, всю свою діяльність Лінгвістичне товариство направляло на захист і просвіту суспільства. Після реформ 1983 року воно досягло того високого рівня, про який мріяв Ататюрк.

Діяльність Лінгвістичного товариства, відома під назвою özleşme в галузі перетворення турецької лексики, термінології та вироблення норм загальнонаціональної літературної мови, була спрямована на максимальне використання внутрішніх ресурсів турецької мови і поповнення лексичного складу. Була пророблена робота, яка включала в себе:

1) збір генетичної тюркської лексики з турецьких письмових літературних пам'яток з XIII ст. (Tarama);

2) збір лексики з діалектів турецької мови (Derleme), яка була сконцент-рована в «Збірці турецької діалектної лексики» і в «діалектологічному словнику»;

3) створення нових слів – неологізмів – шляхом використання словотворчих засобів турецької мови, її діалектів, а також низки інших сучасних і стародавніх тюркських мов (Türetme) [3, с. 239].

Шляхи становлення і розвитку нової літературної мови, звісно, не були легкими. Донині багато вчених, письменників, громадськіх діячів наполягають на збереженні так званої «живої турецької мови», значну частину якої становить арабо-перська лексика. І навпаки, є прихильники «лінгвістичної революції», які наполягають на необхідності звільнити мову від багатовікових іншомовних нашарувань [2, с. 109]. Так чи інакше, в сучасній турецькій мові знаходить широке застосування як арабо-перська лексика, так і її турецькі еквіваленти. Наприклад: тур. konuk – ар. misafir – гість; тур. yüzyıl – ар. asır – століття, епоха; тур. tanık – ар. şahit – свідок; тур. kez – ар. defa – раз; тур. eğitim – ар. terbiye – виховання, правила пристойності.

Витоки вкрай негативного ставлення турецьких лінгвістів до запозичень з іноземних мов лежать в історичній долі турецької мови. Як відомо, в певний історичний момент турецька літературна мова зазнала великий наплив іншомовної (арабської і перської) лексики, яка в деяких текстах становить до 90%. Початок республіканського періоду ознаменувався боротьбою за очищення турецької мови від арабізмів і фарсизмів, і одночасно мова зазнала напливу термінів, запозичених з європейських мов (fotoğraf – «фотографія», televizyon – «телебачення», röket – «ракета», komünizm – «комунізм», metro – «метро» і т. п.) [11, с. 91].

У роботах турецьких лінгвістів, зокрема, у праці проф. Хамзи Зульфікара Terim sorunları ve terim yapma yolları («Питання термінології і способи термінотворення»), питання про запозичення з іноземних мов розглядається виключно з точки зору можливих шляхів позбавлення від них [15, с. 27].

Проте запозичення в галузі термінології неминучі. На даний момент джерело запозичення термінів – європейські мови, головним чином англійська. Як правило, запозичуються терміни, пов'язані з тими галузями знань, які переживають швидкий розвиток. Так, велику кількість термінів було запозичено в сфері комп'ютерної техніки, інформаційних технологій, зв'язку, біології (генетики): skaner – «сканер», printer – «принтер», dijital – «цифровий», klon – «клон», internet – «інтернет», gen – «ген», kromozom – «хромосома».

Від запозичених термінів за допомогою способів словотвору утворюються нові терміни. Так, від терміна klon були утворені терміни klonlama – «клонування», klonlanmış – «клонований». Запозичені терміни також включаються до складу термінів, що представляють собою словосполучення: skan etmek – «сканувати», internet bağlantısı – «підключення до інтернету» [14, с. 209].

Деякі терміни, що не цілком впевнено закріпилися в мові, даються в тому написанні, в якому вони присутні в мові свого походження. Прикладом такого написання є виявлені в турецькій пресі: ecstasy – «екстазі» (психотропний наркотик), i-mode (термін з галузі мобільного зв'язку).

Окрім того, в деяких випадках частина терміна може залишатись в оригінальному написанні, а інша частина – взагалі перекладена турецькою мовою, як в терміні зі сфери інтернет-зв'язку «e-posta». Даний термін походить від англійського e-mail – «електронна пошта», де «e» – скорочення від слова electronic.

Як і в будь-якій іншій мові, в турецькій присутні як виправдані, так і невиправдані запозичення. Деяким термінам (так званим «інтернаціональним») не має сенсу шукати заміну, для інших її не встигли знайти. Але зустрічаються і приклади невиправданих запозичень у тих випадках, коли цілком можна обійтися засобами турецької мови. Так, слово destinasyon, виявлене в статті, присвяченій туристичній тематиці, у тлумачному словнику турецької мови відсутнє, але вочевидь воно є запозиченням з французької мови (від destination – «місце призначення»). Виходячи з контексту очевидно, що дане слово було вжито в значенні «план, задум» і цілком могло бути замінено вже укоріненими в турецькій мові словами plan або proje [6, с. 59].

Традиційно головною умовою запозичення іншомовних слів вважається наявність контакту мови-реципієнта з мовою-джерелом і, як наслідок цього, наявність двомовності у мовців. Причини подібного впливу однієї мови на іншу можуть бути як екстралінгвістичними (престижність, комунікативна актуальність, прагнення показати свою обізнаність), так і лінгвістичними (номінація нового поняття, спеціалізація нового поняття, економія мовних зусиль). Поряд з цими причинами можна виділити й інші причини поширення саме англіцизмів в турецькій мові – розвиток професійної діяльності в сфері бізнесу, розвиток комп'ютерної техніки, поява Інтернету, зміна в дозвіллі, поширення поп-мистецтва і спорту, все те, що можна визначити як соціально-психологічна налаштованість на прийняття «нового світу».

Так, в літературі і газетних публікаціях на релігійні теми західноєвропейські запозичення практично відсутні, що визначається тісним зв'язком ісламу з арабської і перської культурою, і, відповідно, лексика повністю відображає даний зв'язок. При розгляді текстів, які відносяться до військової або дипломатичної сфер, слід відзначити велику кількість використовуваної лексики з французької мови [5, с. 117].

В області міжнародного бізнесу постійно зростає кількість компаній, що проводять політику

використання англійської мови в роботі своїх відділень, які знаходяться не в англомовних країнах. Таку мовну політику проводять американські та англійські фірми і в Туреччині, де одним з перших вимог до персоналу міжнародної корпорації є володіння англійською мовою.

У політичній та економічній лексиці кількість слів, запозичених з англійської мови також помітно зростає. Багато в чому це пов'язано з про-західною орієнтацією, яку займає Турецька Республіка в своєму зовнішньополітичному курсі, орієнтованому на США, партнера Туреччини по НАТО, а також бажанням вступити в Європейський союз [8, с. 19].

Таким чином, при розгляді процесу запозичення іншомовної лексики нашого часу і умов, що підсилюють його протікання, слід вказати наступні причини:

– усвідомлення значною частиною населення Туреччини своєї країни як частини Західного світу;

– прагнення Туреччини увійти в Європейський союз;

– переважання в ідеології і офіційній пропаганді об'єднавчих тенденцій над тенденціями, що відбивали протиставлення способу життя традиційного ісламського зразка західним зразкам;

– переоцінка соціальних і моральних цінностей і зміщення акцентів з класових і релігійних пріоритетів на загальнолюдські;

– відкрита орієнтація на Захід в сфері економіки, політичної культури держави, в сферах культури, спорту, торгівлі, моди, музики та ін. Як вважають деякі дослідники, об'єднання запозичених слів в групи за ознакою тематичної спільності є показником їх затребуваності розмовляючими та високий ступінь їх адаптації в лексичній системі, «чим більше залучена та чи інша сфера діяльності в міжнародне співробітництво, тим більш відкрита лексика і термінологія цієї сфери іншомовними словами».

Висновки і пропозиції. Отже, відзначимо, що запозичення з іноземних мов є природнім і неминучим процесом. З іншого боку, цей процес служить своєрідним «каталізатором» пуристичної діяльності Турецького лінгвістичного товариства, і, таким чином, добродійно впливає на розвиток способів термінотворення, властивих турецькій мові.

Список літератури:

1. Брейтер М.А. Процесс языкового заимствования как способ реализации коммуникативных потребностей в рамках межкультурного взаимодействия // Лингвокогнитивные проблемы коммуникации. М., 1997. С. 4.
2. Кондратьев В.Г. Турецкий язык и проблема внешней среды // Вестник ЛГУ. СПб., 1991, № 1. С. 109–110.
3. Кононов А.Н. XI конгресс Турецкого лингвистического общества // Народы Азии и Африки. 1967. № 1. С. 238–240.
4. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М. : Наука, 1996. С. 142–161.
5. Магницкий М.Н. К вопросу о классификации французских терминологических заимст-вованиях в турецком языке // Семантико-синтаксические проблемы теории языка и перевода. М., 1986. С. 114–122.
6. Магницкий М.Н. К вопросу о фонетической и морфологической адаптации французских заимствований в турецком языке (на материале военно-технических терминов) // Система языка и перевод. М., 1983. С. 5562.
7. Никольский Л.Б. Языковая политика как форма сознательного воздействия общества на языковое развитие // Язык и общество. М., 1968.
8. Орлов С.А. Проблема эквивалентов заимствованной лексики в современном турецком литературном языке // Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1977. 26 с.
9. Пфандль Х. О силе и бессилии пуризма. Англицизмы и интер-национализмы и их возможные альтернативы (на материале русского, словенского и хорватского языков) // Вопросы языкознания. М., 2003, № 6.
10. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. – Л.: Наука, 1972. 72 с.
11. Старостов Л.Н. Из истории становления турецкого литературного языка // Современные литературные языки стран Азии. М. : Наука, 1989.
12. Усыпенко Н.А. Английские заимствования как фактор современной языковой ситуации // Русский язык в России на рубеже XX-XXI вв. Материалы международной научной конференции (5-6 мая 2003 года). Самара, 2003.
13. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972. С. 344–382.
14. Юсипова Р.Р. О некоторых путях «очищения» современного турецкого литературного языка // Социолингвистические проблемы развивающихся стран. М. : Наука, 1975. С. 208–213.
15. Sadoglu H. Turkiye'de Ulusguluk ve Dil Politikalan // Bilgi Univ. Yay. Istanbul, 2003. 42 p.

References:

1. Brayter M.A. The process of language borrowing as a way to fulfill communicative needs in the framework of intercultural interaction // Linguocognitive problems of communication. M., 1997. S. 4.
2. Kondratyev V.G. Turkish language and the problem of the environment // Bulletin of Leningrad State University, St. Petersburg., 1991, № 1. S. 109–110.
3. Kononov A.N. The XI Congress of the Turkish Linguistic Society // Peoples of Asia and Africa. 1967. №1. P. 238-240.
4. Krysin L.P. The foreign-language word in the context of modern public life // Russian language of the end of the XX century (1985-1995). M. : Science, 1996. Pp. 142–161.
5. Magnitsky M.N. To the question of the classification of French terminological borrowings in the Turkish language // Semantic-syntactic problems of the theory of language and translation. M., 1986. Pp. 1414–122.
6. Magnitsky M.N. On the question of the phonetic and morphological adaptation of French borrowings in Turkish (on the material of military technical terms) // Language system and translation. M., 1983. P. 5562.
7. Nikolsky L.B. Language policy as a form of conscious influence of society on language development // Language and society. M., 1968.
8. Orlov S.A. The problem of equivalents of borrowed vocabulary in modern Turkish literary language // Avtoref. diss. ... cand. filol. sciences. M., 1977. 26 p.

9. Pfandl X. On the strength and powerlessness of purism. Anglicisms and internationalisms and their possible alternatives (on the material of the Russian, Slovenian and Croatian languages) // Questions of linguistics. M., 2003, No. 6.
10. Rosenzweig V.Yu. Language contacts. Linguistic problems. – L. : Science, 1972. 72 p.
11. Starostov L.H. From the history of the formation of the Turkish literary language // Modern literary languages of Asian countries. M. : Nauka, 1989.
12. Usypenko N. English borrowing as a factor in the modern language situation // Russian language in Russia at the turn of the XX-XXI centuries. Proceedings of the international scientific conference (May 5-6, 2003). Samara, 2003.
13. Haugen E. The process of borrowing // New in linguistics. Issue 6. M., 1972. S. 344–382.
14. Yusipova P.P. On some ways of "purification" of the modern Turkish literary language // Sociolinguistic problems of developing countries. M. : Nauka, 1975. P. 208–213.
15. Sadoglu H. Turkiye'de Ulusguluk ve Dil Politikalan // Bilgi Univ. Yay Istanbul, 2003. 42 p.

УДК 811.161.2'42

Кравців М.М., Соболь Л.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

АЛФАВІТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: УЗАГАЛЬНЕННЯ ДІАХРОНІЧНОГО АНАЛІЗУ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню походження графічної системи англійської мо-ви. У даній роботі простежено хронологічний процес формування англійської алфавітної писемності; проаналізовано етимологію деяких літер сучасного англійського алфавіту, а саме: перехід літер з фінікійського алфавіту в грецький, а з грецького в латинський алфавіт, що ліг в основу формування англійської графічної системи. Доведено, що саме латинський алфавіт є основне джерело формування графем англійської мови.

Ключові слова: алфавітна писемність, графічна система, грецький алфавіт, латинський алфавіт, латинське письмо, фінікійський алфавіт, хронологічний процес, буква, діахронічний аналіз, графема.

Kravtsiv Mariya, Sobol Lilia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE ENGLISH ALPHABET: THE GENERALISATION OF THE HISTORICAL ANALYSIS

Summary. The article defines the peculiarities of the emergence of the alphabet and the historical development of language systems to the present stage. The thesis is aimed to determine the place and role of the Latin script in the formation of the system of modern English, to trace the process of transition of Latin script into English as a result of intercultural interaction, to identify the main areas of application of graphic symbols of the English language. The formation and development of the English alphabetical writing have been analyzed. So its chronological process has been traced. The article mentions that on the British Isles the runic script was originally used. The history of the English language begins from the time of the Anglo-Saxon conquest. Due to the spread of Christianity, the Latin language became the official language of the church and the runic alphabet was overshadowed by the Latin one. The Latin alphabet has been elucidated as the main source of the formation of the graphic system of the English language. It is known that Latin letters are particularly based on Phoenician and Greek alphabets. The historical changes in the English writing at different stages of its development have been considered. The basic spheres of application of graphic symbols of the modern English alphabet, in particular have been determined. The object of the research is a system of graphic signs of English linguoculture (alphabet, letters), units of which are distinguished by peculiar internal and external forms, history, the expression of meanings, etc.

Keywords: alphabetical writing, graphic system, Greek alphabet, idiomatic expressions, Latin alphabet, Latin writing, lexical shortenings, Phoenician alphabet, chronological process.

Постановка проблеми. Відомо, що звукобукви (графеми) є предметом дослідження такого мовознавчого напряму, як графічна лінгвістика. На відміну від інших галузей мовознавства, графічна лінгвістика є недостатньо дослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням цієї галузі займалися такі мовознавці, як Р. Кросланд, І. Гельб, Ф. Болхорн, В. Ренегел, О.О. Волков, Л.Р. Зіндер, О.М. Кондратов. Ці вчені пропонували ввести в науковий обіг різні терміни на позначення науки про писемність. Р. Кросланда можна вважати фундатором графічної лінгвістики, адже саме він вважав, що писемне мовлення є надзвичайно важливим, і тому повинно мати власне методологічне підґрунтя. Саме він сміливо вводить у науковий обіг термін «графічна лінгвістика», в такий спосіб започатковуючи нову галузь лінгвістики [12]. Згодом І. Гельб намагався ввести термін «граматологія» на позначення науки про писемність [4, с. 102]. Учений В. Ренегел схилявся до терміну «графістика», а в лінгвістиці 50-80-их років XX ст. дослідники часто використовували термін «граматологія». Найґрунтовнішого висвітлення «графічна лінгвістика» набула в працях Т. Амірової. На думку вченої, передусім, завданням графічної лінгвістики є всебічний аналіз писемності, писемної форми мови, писемних традицій [8, с. 16–21].

© Кравців М.М., Соболь Л.І., 2019

Деякі науковці схильні до такого пояснення: графічна система (графіка) – це «розділ мовознавства, що вивчає літери алфавіту та діакритичні знаки в їхньому відношенні до звукового ладу мови і розглядає співвідношення між звуками і літерами» (А.П. Загнітко). У цій роботі ми розглядаємо поняття графіки дещо вужче, а саме: літери алфавіту (А.П. Загнітко, О.О. Селіванова).

Актуальність дослідницького напряму зумовлена важливістю аналізу теорій походження літер сучасного англійського алфавіту; вона полягає в поясненні історично зумовлених відмінностей написання англійських слів від їхньої вимови, висвітленні латинського письма як основного джерела формування системи англійської мови, зокрема на сучасному етапі її розвитку в умовах зростання продуктивності і розширення сфери її популяризації.

Мета статті. Метою даного дослідження є простеження хронологічного процесу зародження та розвитку англійської писемності, висвітлення особливостей виникнення букв англійського алфавіту та історичного розвитку цих літер до сучасного етапу, визначення місця і ролі інших алфавітів, зокрема фінікійського, грецького та латинського у формуванні системи сучасної англійської мови як наслідок міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Графічну систему англійської мови становлять літери (графеми) англійського алфавіту, що базуються, в основному, на латинському письмі.

Серед науковців існує неоднозначне трактування терміна графеми. У цій роботі спираємося на його вузьке трактування. Отже, *графема* – це «найменша одиниця системи письма, що виражає відношення одиниці усного мовлення до її графічного зображення» [5, с. 177].

Побудова англійської графічної системи будувалася шляхом запозичення латинського алфавіту майже «без будь-яких його змін і доповнень».

Значна кількість слів та найменувань з латинської мови увійшла до анг-лійської як і до всіх європейських мов. Зрозуміло, що науковий прогрес у різних областях знань знайшов своє відображення в численних працях, написаних латинською мовою.

Розвиток англійської мови та писемності пройшов довгий шлях, була внесена значна кількість змін та поправок у графічну систему цієї мови під впливом історичних подій. Англійський алфавіт або, точніше кажучи, англійський правопис настільки відрізняється від вимови, що написання багатьох слів стали ледь не довільними їх символами.

Англійська мова виникла із англо-фризьких діалектів, що входили до складу західнонімецької групи мов. Історію англійської мови прийнято поділяти на 3 періоди: 1) давньоанглійський (або англо-саксонський), 2) середньоанглійський, 3) новоанглійський. У свою чергу, писемність давньоанглійського періоду поділяється за своїм оформленням на дві групи: рунічні пам'ятки і пам'ятки латинського шрифту. До нас дійшли в рунічному письмі лише декілька написів; найвідоміші з них: напис на Рутвельському хресті та на, так званій, рунічній скриньці з китового вуса, знайденій у Франції.

Аналіз теоретичного матеріалу показав, що графічна система англійської мови, зокрема алфавіт, базується на латинському письмі. Форма написання літер та їх порядок повністю збігаються із латинським алфавітом. В Англії латинське письмо прийшло на зміну рунічному та отримало широке застосування, про що свідчать численні збережені пам'ятки. Створення англійського алфавіту на основі латинського зробило можливим зберігання та передачу культурних надбань нації для наступних поколінь.

Разом із запровадженням християнства в Англії латинська мова стає мовою церкви та церковної науки. Після прилучення англо-саксів до римської культури рунічне письмо було витіснене латинським алфавітом. Після норманського завоювання писемність в Англії перебувала в руках французьких переписувачів. Ці писці перенесли в англійську мову особливості французької графіки; сліди багатьох французьких графічних традицій збереглися в англійській мові до нашого часу.

Вирішальне значення для розвитку англійської національної мови мали події кінця XV ст. Протягом цього часу лондонська літературна мова поступово поширювалася, витісняючи місцеві діалекти. Літературна мова проникає в усі сфери спілкування. Розмовна мова в різних районах Англії поступово включається в загальну літературну норму, і відмінності між писемною нормою і народно-розмовною мовою стираються.

Нагадаємо, що система англійської мови зазнавала змін разом із розвитком культури (особливо в розділі графіки). Змінювалась графічна форма літер, в орфографії одні букви замінювались іншими для позначення окремих звуків, що стало причиною значної графічної плутанини.

У результаті дослідження змін в системі англійської мови на різних етапах її розвитку можемо зробити висновок, що сучасний правопис англійської мови є етимологічним; в цілому це правопис XVI ст. Майже всі староанглійські приголосні звуки, а також більшість коротких голосних в закритих складах зберегли своє фонетичне значення, довгі голосні і більшість коротких голосних у відкритих складах в результаті поступового і непомітного розвитку змінились повністю. П'ять умовних знаків – традиційні *a, e, i, o, u*, успадковані з античності, – використовуються в наш час настільки непослідовно, що сильно спантеличують всіх, хто хоче правильно розмовляти англійською. Один і той самий голосний в різних частинах країни вимовляється цілком по-різному. Лондонцю інколи важко зрозуміти мову жителя північної або західної Англії не так через відмінності у вимові приголосних, як через відмінності у вимові голосних. Справжні звуки англійської мови вимовити не дуже складно, але, через те що вони настільки непослідовно відображаються алфавітом, англійська орфографія розглядається як одна з найгірших.

П'ять голосних букв використовуються для передачі восьми різних окремих голосних звуків і дванадцяти дифтонгів; тим не менш велика плутанина спричинюється не стільки цим фактом, скільки тим, що кожна голосна буква може приймати п'ять або більше число фонетичних значень.

Простежуються також непослідовності і у використанні приголосних букв, що значно ускладнює процес засвоєння мови.

З іншого боку, ефективна реформа правопису, тобто реформа англійського алфавіту, проведена з метою більш або менш точного відображення мовної норми, знищила б сполучні ланки в історії англійської мови.

А.Загніткопропонуєтаківизначенняалфавіту: алфавіт – це «сукупність літер якого-небудь фактографічного письма, розташованих в історично встановленому порядку і прийнятих у письмовій системі певної мови» [5, с. 38]; буква або літера – це «1) знак на письмі, що вказує на звук або склад, який необхідно вимовити; 2) знак (графема) фонетичного письма, що відповідає фонемі» [5, с. 95]. Для прикладу розглянемо історичне походження найбільш характерних літер англійського алфавіту.

A – літера, яка стояла на чолі алфавіту протягом всього періоду його історичного розвитку. Назва літери у фінікійський період нагадувала єврейську назву aleph, що означало «бик»; вважається, що форма походить від символу, що нагадував голову бика. Стародавні греки перейняли літеру у формі alpha. У фінікійському алфавіті літера використовувалась як придихова, оскільки голосні не були представлені у семітських алфавітах [15; 16].

Греки переглянули колишню к-подібну форму, перевернувши її вертикально – подібно до сучасної великої букви, або маюскулу, ***A***. Римляни перейняли грецький алфавіт через етрусків. Подібно до етрусків, римляни зберігали форму фонеми незмінною; таким чином, утворився сучасний англійський голосний ***A*** [3].

A – це третя найчастіше використовувана буква в англійському алфавіті (на першому місці буква E, наступна – T). Буква ***A*** любить багатозадачність, представляє три різні фонеми: [æ], як у словах apple та cat, довгий звук [α:], як у словах father та March, та [ei], як у словах made та fade [11].

Літера ***B*** була частиною фінікійського алфавіту більше 3 тис. р. тому в 1000 р. до н. е. У той час літера називалась beth і виглядала дещо поіншому, але вона представляла звук [b] та була другою в алфавіті. Форма літери нагадувала план поверху будинку і слово beth означало «будинок». Найбільш рання форма з'явилась на Моабітському камені, що датується IX ст. до н. е. Ранньогрецькі форми поступилися місцем проміжним грецьким і латинським інтерпретаціям, що були практично ідентичними до сучасного ***B*** [2; 14; 15].

Англійська мала літера ***b*** є нащадком латинської курсивної форми, в якій верхня петля була надзвичайно витягнута і майже відсутня. Звуком, який представляє літера, є дзвінкий губно-губний проривний. Літера представляла цей звук у семітських мовах та грецькій і латинській. З II ст. н. е. цей звук у латинській мові став губно-губним щілинним, бо є приклади помилок у орфографії між ***b*** та v. Звук завжди був присутній у англійській мові, де він був похідним від індоєвропейської [13, с. 123–124].

У грецькому алфавіті, літера прийняла назву beta, і слово beta укорінилось у англійській мові на позначення другого в будь-якому переліку. В астрономії, друга найяскравіша зірка у сузір'ї на носить назву Бета Центавра або Бета-Таурі [6, с. 125].

Відомо, що ***C*** – третя літера алфавіту, яка відповідає семітському gimel (що, ймовірно, походить від давнього знаку «верблюда») та грецькому gamma (Γ). Заокруглена форма зустрічається в Коринфі та в халкідському алфавіті, і обидві, гостра та заокруглена форми зустрічаються в ранньому латинському алфавіті, як і в етруському. Заокруглена форма прижилась та стала загальною, і з тих пір форма літери майже не змінилась [10; 14; 16].

У Стародавньому Римі, коли латинський алфавіт був запозичений з грецького та етруського алфавітів, G і C стали неоднозначними внаслідок додавання перетинки до нижнього кінця літери ***C***. Коли латина поширилась на Британські острови, літера ***C*** була підходящою для багатьох тлумачень та була проникнута звуками давньоанглійської, валлійської та інших кельтських мов. Оскільки запозичення потрапляли в англійську мову з норманського діалекту французької мови (Norman French), використання літери поширювалось ще більше [3; 15].

Англійська мова є складною особливо через те, що орфографія заплутує навіть носіїв мови, так як букви набувають різного звучання в залежності від того, з якими літерами вони межують. Лише декілька літер наочно демонструють цю проблему на тому ж рівні, як це робить третя буква англійського алфавіту: ***C***. Звернемо увагу, наприклад, на такі слова: cease, coin, chic, indict та discrepancy. У цьому переліку слів C звучить як звук [s], [k], [ʃ] і в одному випадку не вимовляється взагалі. Навіть в межах одного слова ця літера не завжди представляє один звук. Частково через цю фонетичну гнучкість, ***C*** є 13-ою найбільш вживаною літерою алфавіту. Проте спочатку непостійний характер цієї літери не вважався перевагою. Так як американський варіант англійської мови поширювався у 1700-х рр., Бенджамін Франклін намагався вилучити літеру ***C*** з алфавіту взагалі, хоча його зусилля не принесли значного результату [1, с. 197–202].

Звук, представлений буквою у семітській та грецькій мовах, був дзвінким велярним проривним, представлений у англійській мові «твердим» g. У латинському алфавіті він почав представляти глухий велярний проривний (позначений у англійській як k та c) і на деякий час використовується для обох, дзвінкого та глухого, звуків. Ця зміна, скоріш за все, пов'язана з етруським алфавітом з якого походив латинський алфавіт, фонематичної різниці між дзвінкими та глухими проривними, очевидно не існувало в етруській мові. Існує ранній латинський напис, у якому зустрічається слово RECEI (очевидно, рання давальна форма від rex, «король»), де літера ***C***, як і раніше, використовується для позначення дзвінкого звуку. Згодом, новий символ G використовувався для дзвінкого звуку, і ***C*** замінило K для позначення глухого проривного [1, с. 197–202].

D, літера, що зберегла четверте місце в алфавіті з того самого моменту, як з'явилася в історії. Літера відповідає семітській daleth та грецькій delta (Δ). Вважається, що форма походить від давньої піктограми, можливо єгипетської, що позначала складні двері намету. Заокруглена форма ***D*** зустрічається в халкідському алфавіті, звідки латинський алфавіт міг запозичити її за

посередництвом етрусків. Літера зберегла заокруглену форму, яку вона мала у латинському алфавіті, до наших днів.

У латинських курсивних формах V та VI ст., заокруглена праворуч лінія великої літери була проведена значно вище рівня стику з основою. З цих форм та унціалу виникла каролінгська форма та мала літера ***d*** [2].

Висновки і пропозиції. Як бачимо, саме латиниця послужила основою для формування графічної системи англійської мови; стала рушійною силою в культурному розвитку англійської нації; зумовила утвердження англійської мови як міжнародної в сучасному світі.

Отже, становлення сучасної англійської мови це довгий процес, який тривав декілька століть, а основними факторами її формування стали історичні події. Графічна система англійської мови зазнала значних змін протягом усіх етапів її розвитку та на сучасному етапі стала джерелом поповнення словникового складу національної мови.

Перспективу дослідження вбачаємо в простеженні проблеми латинізації мов світу, використання латинського алфавіту для транслітерації з метою спрощення комунікації та дослідження нових сфер вживання графем сучасного англійського алфавіту.

Список літератури:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского язика / И. В. Арнольд. – М., 1959. – 305 с.
2. Введение в германскую филологию: учебник для I-II курсов филол. фак. ун-тов / Арсентьева М. Г., Балашова С. П., Берков В. П., Соловьева Л. Н. – М. : Высш. школа, 1980. – 319 с.
3. Википедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Latin_alphabet/
4. Гельб И. Опыт изучения письма / И. Гельб. – Едиториал УРСС, 2004. – 368 с.
5. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : [у 4 т.] / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2012. – Т. 1 : А–Й. – 402 с.
6. Зацний Ю.А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Ю. А. Зацний. – Львів : ПАІС, 2007. – 228 с.
7. Истрин В.А. О возникновении буквенно-звукового письма / В. А. Истрин // Вестник истории мировой культуры. – 1967. – № 4. – С. 56–70.
8. Макарук Л. Графічна лінгвістика: становлення, сучасний стан та перспективи розвитку / Л. Макарук // Іноземна філологія : зб. наук. пр. – Львів, 2013. – № 125. – С. 16–21.
9. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.
10. Соболь Л. І. Латинський алфавіт як наслідок міжкультурної взаємодії / Л. І. Соболь // Мова. Культура. Взаєморозуміння : зб. наук. пр. / відп. ред. Т. А. Космеда. – Дрогобич, 2012. – Вип. II. – С. 73–81.
11. Brian K. Letter frequencies / K. Brian // UK Free Software Network. – 2008. – № 19.
12. Crossland R. A. Graphic Linguistics and its Terminology / R. A. Crossland // Mechanical Translation. – Vol. 3, No. 1, July. – Massachusetts Institute of Technology, 1956. – P. 8–11.
13. Pflughaupt L. Letter by Letter: An Alphabetical Miscellany / L. Pflughaupt. – New York : Princeton Architectural Press, 2007 p. – P. 123–124.
14. Encyclopedia Britannica [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.britannica.com/
15. Fischer S. R. A History of Writing / Steven Roger Fischer. – London : Reaction Books, 2001. – 352 p.
16. New Webster's Dictionary & Thesaurus of the English Language / Lexicon Publications, 1992. – 1248 p.

References:

1. Arnold Y. V. (1959). Leksykolohyia sovremennoho anhlyiskoho yazyka [Lexycology of Modern English]. M., 305 p.
2. Vvedenye v hermanskuiu fylolohyiu: uchebnyk dlia I-II kursov fylol. fak. un-tov [Intoduction to German Philology]. M. : Vyssh. shkola, 1980. – 319 s.
3. Vykypedyia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://en.wikipedia.org/wiki/Latin_alphabet/
4. Helb Y. Opyt yzuchenyia pysma [Experience of Teaching Writing]. – Edytoryal URSS, 2004. – 368 s.
5. Zahnitko A. P. Slovnyk suchasnoi linhvistyky : poniattia i terminy : [u 4 t.] [Dictionary of Modern Linguistics: Definitions and Terms]. – Donetsk : DonNU, 2012. – T. 1 : A–I. – 402 p.
6. Zatsnyi Yu. A. Suchasnyi anhlomovnyi svit i zbahachennia slovnykovoho skladu [Modern English-Speaking World and Expanding of Vocabulary] Yu. A. Zatsnyi. – Lviv : PAIS, 2007. – 228 s.
7. Ystryn V. A. O voznyknovenyy bukvenno-zvukovoho pysma [About Origin of Alphabetical Writing]. Vestnyk ystoryy myrovoi kultury. – 1967. – № 4. – S. 56–70.
8. Makaruk L. Hrafichna linhvistyka: stanovlennia, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Graphic Linguistics: Its Origins, Current Status and Prospects for Future Development] // Inozemna filolohiia: zb. nauk. pr. – Lviv, 2013. – № 125. – S. 16–21.
9. Selivanova O. O. Linhvistychna entsyklopediia [Linguistic Encyclopedia]. – Poltava : Dovkillia-K, 2010. – 844 s.
10. Sobol L. I. Latynskyi alfavit yak naslidok mizhkulturnoi vzaiemodii [The Latin Alphabet as a Result of Intercultural Interaction]. Mova. Kultura. Vzaiemorozuminnia : zb. nauk. pr. / vidp. red. T. A. Kosmeda. – Drohobych, 2012. – Vyp. II. – S. 73–81.
11. Brian K. Letter frequencies / K. Brian // UK Free Software Network. – 2008. – № 19.
12. Crossland R. A. Graphic Linguistics and its Terminology / R. A. Crossland // Mechanical Translation. – Vol. 3, No. 1, July. – Massachusetts Institute of Technology, 1956. – P. 8–11.
13. Pflughaupt L. Letter by Letter: An Alphabetical Miscellany / L. Pflughaupt. – New York : Princeton Architectural Press, 2007 pp. – P. 123–124.
14. Encyclopedia Britannica [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.britannica.com/
15. Fischer S. R. A History of Writing / Steven Roger Fischer. – London : Reaction Books, 2001. – 352 p.
16. New Webster's Dictionary & Thesaurus of the English Language / Lexicon Publications, 1992. – 1248 p.

УДК 811.161.2'367.625

Легка Л.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

АКЦЕНТНІ НОРМИ У МОВІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ (ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ)

Анотація. Пропоновані дидактичні матеріали та методичні рекомендації при вивченні орфо-епічних норм, зокрема акцентних, на заняттях з української мови за професійним спряму-ванням для студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів. Запропоновані також диференційовані, проблемно-пошукові завдання, вправи, що будуть стимулювати сту-дентів шукати аналогії, класифікувати, аналізувати акцентні явища, формувати гнучкість, критичність мислення. Акцентні норми в українській мові є сформовані, мають суспільний характер, тобто дотримання їх є обов'язковим для всіх мовців. В українській мові наголос, як і в інших східнослов'янських, словесний, тобто є індивідуальною ознакою кожного слова як фонетичного явища, де наголошується певний склад слова; силовий, або динамічний, вимовляється з більшою силою, ніж усі інші; вільний, тобто наголошеними можуть бути різні за порядком склади; рухомий, бо зі зміною форми слова він може переміщуватися з однієї частини слова на іншу. Дотримання літературних норм наголосу надає мовленню органічної краси, високої естетичної довершеності.

Ключові слова: акцентуація, акцентні норми, варіантне наголошування, культура мовлення.

Lehka Lesia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ACCENT NORMS IN THE LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION (DIDACTICS MATERIAL)

Summary. The article deals with the didactic materials and methodical recommendations in the study of orphoepic norms, in particular accent, in classes on the Ukrainian language for professional orientation for the students of non-specialized faculties of higher educational institutions. The differentiated, problem-solving tasks and exercises that will encourage students to look for analogies, to classify, to analyze accent phenomena, to form flexibility and critical thinking have been suggested. In each national literary language there are established norms, that is, a set of linguistic means corresponding to the system of language, which are perceived by its bearers as an example of social communication at a certain historical stage. The accent norms in the Ukrainian language have already been formed. They are of a social character, that is, the observance of them is obligatory for all speakers. In the Ukrainian language, like in the other East Slavonic languages, the stress is wordal – that means it is an individual feature of each word as a phonetic phenomenon, in which a certain sillable of the word is emphasized. It may also be dynamic (is pronounced more forcefully than all others), free (when syllables, different in their order, may be accentuated) or moving (as with the change of the form of the word it can move from one part of the word to another). Every full-fledged word has its permanent emphasis. In the case when some words function with variant accents, then one of them is main, and the other one is variant, acceptable. Auxiliary words in the stream of speech are not emphasized, but they convey their emphasis to full-fledged words. Such words are called anclitics (which have rendered their emphasis to the previous word) or proclitics (which have given their emphasis to the following word). The words of each lexical-and-grammar class have their accentuational features, which in general reflect the system of the language accentuation. Most words in the Ukrainian language have only one emphasis, but multi-syllable words, in particular those that consist of several bases, may have two or more emphases. The adherence to the norms of the literary language contributes to the enhancement of the culture of speech, forms the corresponding linguistic taste.

Keywords: accentuation, accent norms, variant emphasis, culture of speech.

Постановка проблеми. У кожній національній літературній мові є усталені норми, тобто сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування на певному істо¬ричному етапі. Акцентні норми в українській мові є сформовані, мають суспільний характер, тобто дотримання їх є обов'язковим для всіх мовців

Слова кожного лексико-граматичного розряду мають свої акцентуаційні особливості, які загалом відображають систему акцентуації мови.

Більшість слів української мови має один наголос, але багатоскладові слова, зокрема ті, що складаються з кількох основ, можуть мати два і більше наголосів. Дотримання літературних норм наголосу надає мовленню органічної краси, високої естетичної довершеності.

Опанування норм літературної мови сприяє підвищенню культури мовлення, формує відповідний мовний смак.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню наголошування слів у сучасній літературній мові приділяють значну увагу, позаяк правильне акцентування слів свідчить про високу культуру мовлення. У працях відомих українські лінгвістів І. Огієнка, Л. Булаховського, В. Русанівського, В. Скляренка, В. Винницького визначені основні закони та тенденції наголошування слів. Акцентуванню слів у поетичних творах присвячені праці А. Зинякової, О. Пономаренка, М. Сачко, К. Іваночка, Л. Легкої, Р. Міджина, Г. Кобиринки та ін.

Мета статті. Схарактеризувати акцентну систему сучасної української мови, пояснити основні характеристики та функції наголосу. З'ясувати основні чинники, що зумовлюють акцентні помилки. На прикладах різноманітних завдань та систематичного засвоєння удосконалити навички правильного наголошування слів.

© Легка Л.І., 2019

Виклад основного матеріалу. В українській мові наголос, як і в інших східнослов'янських, словесний, тобто є індивідуальною ознакою кожного слова як фонетичного явища, де наголошується певний склад слова; силовий, або динамічний, вимовляється з більшою силою, ніж усі інші; вільний, тобто наголошеними можуть бути різні за порядком склади; рухомий, бо зі зміною форми слова він може переміщуватися з однієї частини слова на іншу, наприклад: привітай же, на столі. Інколи наголос може переходити з самостійного слова на службове: зо сміху.

Аналізуючи акцентуацію слів різних морфологічних класів, наголос ви-ступає як явище морфологічне, оскільки закріплений за певною морфемою. В українській мові можуть бути наголошені усі морфеми. Наприклад: виїхати, батько, любити, ласкавий, маршовий.

Важливою рисою словесного наголосу є те, що він виконує диференціюючу функцію: смислорозрізнювальну, тобто коли служить засобом розмежування суто лексичного значення графемно тотожних слів: мука (страждання) мука (борошно); форморозрізнювальну, тобто виступає засобом диференціації лише граматичних значень фонемно однакових словоформ: слова – слова, прислухатись – прислухатись

Завдання *З-поміж вказаних ознак виберіть ті, які властиві українському наголосові:*

Постійний, силовий, вільний, варіантний, різномісний, рухомий.

Завдання *Як називається наголос, що використовується в мовленні для емоційного вираження:*

1. Смисловий.
2. Логічний.
3. Емфатичний.

Завдання *На прикладі поданих слів схарактеризуйте природу українського словесного наголосу, зокрема вкажіть, на які склади може падати наголос. Доведіть, що українській наголос визначається як рухомий. Поставте, де слід, головний і побічний наголоси.*

Визнання, морозостійкий, господарський, багатовіковий, байдуже, магістерський, типовий, результат, мовець, сільськогосподарський, деревонасадження, європейський.

Завдання *Запишіть слова, поставте наголоси.*

Батьківський, визвольний, визнання, вимова, виразний, вичерпний, вірші, довідник, жевріти, живопис, житловий, іконопис, занести, навіжений, надбання, наскрізний, ненавидіти, одинадцятеро, позначка, позаочі, показник, разом, середина, снідання, чорнозем, чорнослив, одноразовий, проміжний, різновид.

Завдання *Поставте наголос у поданих словах. Перевірте себе за словником.*

Черствий, драматургія, видання, байдуже, аналог, агрономія, слабий, завжди, ознака, веземо, баржа, чарівний, здобуток, металургія, цегляний, корисний, дробовий, порядковий, кроїти, всередині, ідемо, текстовий, ветеринарія, зібрання, ринковий, каталог, величина, спина, залоза, мережа, призов, заробіток

Завдання *Поставте наголос у словах. Значення незрозумілих слів з'ясуйте за словником.*

Уподобання, фаховий, вичерпний, безготівковий, договірний, житловий, завершити, ринковий, перепустка, загальнокорисний, заняття, визнання, вилучення, розрахунковий, аналог, безпристрасний, біржовий, ваги, використання, урочистий, виправдання, відсотковий, гуртожиток, збутовий, зізнання, черговий, зубожіння, надбання, пільговий, феномен, центнер.

Завдання *Випишіть подані слова у дві колонки:*

1) ті, що мають варіантне наголошування,

2) ті, в яких наголос виступає засобом семантичної диференціації,

3)ті, в яких наголос виконує форморозрізнювану функцію

Складіть речення з виділеними парами слів.

Вла'дар – влада'р, ту'га – туга, за'пал – запа'л, ні'куди – ніку'ди, ко'ристь – кори'сть, зви'чай – звича'й, зна'ку – знаку', ла'со – ласо', за'гадка – зага'дка, за'мок –замо'к, дзво'ни – дзвони', **пі'дмети – підмети'**, ди'ва – дива', ро'си – роси', **о'рган – орга'н**, сі'яти – сія'ти, скли'кати – склика'ти, бра'ти – брати'

Завдання *Подані дієслова змініть за особами, з'ясуйте особливості їх наголошування в особових формах. Утворіть від них іменники на -ння і поставте наголос.*

Бажати, креслити, казати, везти, ходити, підсумувати, класти, молоти, дослідити, знати, вчити.

В українській мові є досить велика кількість слів, які існують у вигляді двох фонетичних варіантів, до того ж часто різницю їх фонемного складу ви-значає місце наголосу, наприклад: алф'аві'т, до'гові'р, зокре'ма', ма'бу'ть, та'ко'ж, я'сни'й, весня'ни'й, ба'йдуже', пе'рві'сний. Те, що у всіх цих варіантах маємо не різні слова, а саме фонетичні варіанти того самого слова, не виникає сумнівів, бо між ними неможливо виявити ніяких розбіжностей ані у значенні, ані у вживанні, ані у стилістичних конотаціях

Завдання *У котрому рядку усі слова уживаються з варіантним наголошуванням.*

1. Байдуже, мабуть, маркетинг, самітний, заключний.
2. Виразний, первоцвіт, маршовий, мовчанка, мрійливий.
3. Нафтовий, ненаситний, недоторканий, обжинки.

Завдання *Чи однакові за значенням подані пари слів:*

А'дресний – адре'сний, хара'ктерний – характе'рний, на'званий – назва'ний, госпо'дарський – господа'рський, ні'коли – ніко'ли, похі'дний – похідни'й', те'рен – тере'н.

Завдання *Чи однакові за значенням подані пари слів? Складіть із ними словосполучення.*

Ба'тьківщина – батьківщи'на, про'шу – прошу', шко'да – шкода', за'хід – захі'д, по'рання – пора'ння, ви'года – вигo'да, неска'заний – несказа'нний, розхо'дитись – розходи'тись

Завдання *Подані іменники поєднайте з числівниками два, три, чотири. Поставте наголоси, поясніть особливість наголошування.*

Автор, брат, директор, син, номер, міст, стіл.

Завдання *Випишіть слова, які можуть мати варіантне наголошування та вкажіть за яких умов:*

зерно, дівчина, човен, кажу, прощення, косий, цінник, вигода, знамено, корогва, новий, запал, прошу, весняний, ясний, напій, приятель, повітряний, владар, визвольний, магістерський, обіцянка, віршовий, виразний, характерний, бюлетень.

Завдання *У кожному рядку підкресліть слово, яке різниться від інших наголошуванням:*

1. Псевдонім, антонім, топонім.
2. Перепетія, піцерія, травестія.
3. Вчення, читання, завдання.
4. Діалог, монолог, некролог.
5. Вести, брести, тліти.

Завдання *У кожному рядку підкресліть слово, яке різниться від інших наголошуванням:*

1. Семестровий, порядковий, скрипковий.
2. Товстий, тонкий, косий.
3. Веземо, сидимо, будемо.
4. Бешкет, благовіст, добуток.
5. Обіцянка, проміжок, соломинка.

До речі! З морфологічного погляду в межах лексико-граматичних розрядів слів виділяють такі типи наголосу: префіксальний, кореневий, суфіксальний, флексійний. А з погляду фонетичного ми можемо говорити про те, що наголос падає на перший, другий, третій склад.

Завдання *Позначте рядок, у якому всі слова мають наголос на першому складі:*

1. Палка, вода, земля, четвірка.
2. Руки, галченя, радість, весняний.
3. Олень, сила, мати, жовтий.
4. Шофер, русло, черствий, новий.
5. Дочка, вівця, вітчим, голова.

Завдання *На першому складі наголос у всіх словах, окрім:*

1. Щипці.
2. Рубель.
3. Устілка.
4. Статуя.
5. Фольга.

Завдання *На другому складі наголос у всіх словах, окрім:*

1. Тризуб.
2. Урочистий.
3. Центнер.
4. Щелепа.
5. Мережа.

Завдання *На третьому складі наголос у всіх словах, окрім:*

1. Довідник.
2. Індустрія.
3. Аритмія.
4. Каталог.
5. Черемош.

Завдання *Позначте рядок, де в усіх наведених словах зміна місця наголосу змінює значення слова.*

1. Вікна, руки, казки, моря.
2. Мука, замок, плачу, сім'я.
3. Пізнаю, виміряю, вивозити, переказати.
4. Хліба, жита, городина, зерна.
5. Рано, город, погляд, славно.

Завдання *Поміркуйте, які частини мови розрізняє наголос у поданих парах слів. Уведіть їх у речення:*

те'пло – тепло', ве'рхи – верхи', со'ром – соро'м, ведме'жа – ведмежа', ро'дові – родові', го'луб – голу'б, повто'ри – повтори.

Цікаво! У чеській, естонській, угорській, норвезькій, голландській, фінській, шведській, данській мовах наголошується перший склад. В англійській мові здебільшого теж наголошений перший склад; у німецькій мові в основному кореневий наголос. У італійській, іспанській, румунській мовах наголос переважно на другому складі від кінця; у польській – на передостанньому. У французькій, турецькій, вірменській наголос припадає на останній склад.

Завдання *Поставте наголос в іншомовних словах, вкажіть з якої мови запозичення:*

Аваль, гарант, майстер, шедевр, рандеву, салямі, бароко, фреска, шофер, амплуа, бухгалтер, адажіо, монтаж, арбітраж, ратуша, кастинг, каденція, факсиміле, футбол, імплементація, брифінг, омбудсмен, трансфер, форс-мажор.

Завдання *Позначте рядок, у якому наголос у словах падає на третій склад*

1. Український, одинадцять, несемо, горошина.
2. безготівковий, фаховий, феномен, перепустка.
3. Перехідний, пільговий, прибутковий, дробовий.
4. Ненавидіти, нескінченний, нескінчений, обхідний.

Завдання *Позначте рядок, у якому наголос у словах падає на перший склад.*

1. Кілометр, новий, документ, черговий, сантиметр.
2. Договір, факсимільний, простий, видання, фарфор.
3. Квартал, ознака, чарівний, приятель, текстовий.
4. Громадський, бюрократія, читання, діалог, подруга.

Завдання *Наголос на другому складі у всіх словах рядка*

1. Засуха, зозла, русло.
2. Щовесни, текстовий, площина.
3. Кажу, вичерпний, поляк.

Завдання *З'ясуйте значення наведених слів, різних за наголосом. У складних випадках звертайтеся до довідкових видань.*

Ви'года – виго'да, а'тлас – атла'с, ві'домість – відо'мість, про'шу – прошу', ні'коли – ніко'ли, а'дресний – адре'сний, за'пал – запа'л, вида'ння – ви'дання, типов'ий – типови'й, пере'їзд – переї'зд, відко'ли – відколи'.

Завдання *Поставте наголос у поданих словах. Перевірте себе за словником. Значення незрозумілих слів теж з'ясуйте за словником.*

Звисока, передовсім, драматургія, збірник, навзнак, байдуже, аналог, агрономія, слабий, завжди, ознака, веземо, баржа, фетиш, веретено, індустрія, чарівний, здобуток, металургія, цегляний, корисливий, дробовий, порядковий, кроїти, всередині, ідемо, текстовий, ветеринарія, зібрання, ринковий, каталог, курятина, кавовий, виразний, дворазовий, семестровий.

Завдання *Поставте наголос у словах:*

Фаховий, вичерпний, договірний, житловий, завдання, завершити, перепустка, загальнокорисний, заняття, визнання, вилучення, розрахунковий, аналог, безпристрасний, біржовий, ваги, використання, урочистий, виправдання, відсотковий, гуртожиток, збутовий, зізнання, черговий, зубожіння, корисний, надбання, перепустка, пільговий, феномен, центнер.

Завдання *Поставте головний та побічний наголос у словах:*

Високоосвічений, церковнопарафіяльний, західноєвропейський, церковнословянський, одноразовий, північноатлантичний, гідрометеослужба, високоврожайний, вельмишановний, сімсотріччя, двоскладовий.

Завдання *Підкресліть правильно наголошені слова:*

беремо – бере́мо, бо́вта́ти – бовта́ти, боги́ (мн.) – бо́ги, була́, було́, були́ – бу́ла, бу́ло, бу́ли; ненавиді́ти – не́нави́діти, ва́лови́й – валови́й, вести́ – ве́сти, верба́ – ве́рба, веретено́ – веретено́, випадок – випа́док, вираз́ний – виразни́й, візник – ві́зник, вітчим – ві́тчим, гостей – го́стей, граблі́ – гра́блі, дошка – до́шка, дрова́ – дро́ва, залоза – залоза́, кидати – кида́ти, Коваль – Ко́валь, колія – ко́лія, контрактовий – контра́ктовий, коромисло – коромисло; косий – ко́сий.

Завдання *Підкресліть правильно наголошені слова:*

Фо́рзац – форза́ц, порядко́вий – поря́дковий, фольга – фо́льга, приятель – прия́тель, пурхати – пурха́ти, ринковий – ри́нковий, сердити – серди́ти, середина – се́редина, сироватка – сироватка, сімдесят– сі́мдесят, смаку́ (род. відм. від слова смак) – смаку́, стари́й – ста́рий; тверди́й – твердий; текстовий – те́кстовий, обруч – о́бруч, терези – тере́зи, факсиміле – факсиміле́, оптовий – опто́вий.

Завдання *Позначте рядок, у якому наголос у словах падає на третій склад.*

1. Український, маляр, несемо, спина, перепис.
2. Правий, фаховий, феномен, перепустка.
3. Перехідний, пільговий, прибутковий, дробовий, нульовий.
4. Ненавидіти, нескінченний, нескінчений, обхідний, одинадцять.

Ненормативне наголошування слів може бути зумовлене впливом діалектного мовлення, двомовної практики мовців, дією аналогії, та нерозумінням мовцями лексичного значення слів, у яких наголос виконує смислорозрізнювальну роль.

Завдання *Підкресліть правильно наголошені слова. Вкажіть, які чинники зумовлюють акцентні помилки*

то́впитися – товпи́тися; товсти́й – то́встий, то́нкий – то́нкий, сумісництво – сумісни́цтво, у́спіх – успі́х, фарту́х – фа́ртух, поляк – по́ляк, фахови́й – фа́ховий, феномен – феноме́н, хапати – ха́пати; ци́ган – цига́н; часу (р. відм. від слова час) – часу́; черка́ти – черкати, легкий – ле́гкий, черстві́ти – черстві́ти, шляху – шляху́, щипці – щипці́; я́ловичина – яловичина, кропива – кропи́ва.

Завдання *Проаналізуйте інформаційні телепередачі і запишіть та проаналізуйте порушення дикторами акцентуаційних норм.*

1. Квартал, сантиметр, документ, черговий, сантиметр.
2. Договір, факсимільний, простий, видання, фарфор.
3. Полілог, каталог, чарівний, заробіток, текстовий.
4. Громадський, бюрократія, читання, діалог, подруга.

Завдання *Проаналізуйте усне мовлення друзів, одногрупників із погляду дотримання ними наголосових норм.*

Відомо, наголос виконує ритмомелодійну функцію. У цьому ви переконаєтеся, аналізуючи поетичні твори улюблених письменників. Зробіть висновки про роль логічного та поетичного наголосу.

Завдання *Підготуйте випуск мовного бюлетеня , присвяченого проблемам наголошування загальновживаних слів та професійного мовлення студентів.*

Висновки і пропозиції. Отже, виконання студентами завдань різного характеру: тестових диференційованих, проблемно-пошукових, інформаційних, творчих будуть стимулювати студентів шукати аналогії, класифікувати, аналізувати акцентні явища, формувати гнучкість, критичність мислення та сприятимуть піднесенню культури мовлення студентів.

Список літератури:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Львів : Світ, 1990.
2. Винницький В. М. Українська акцентна система: становлення, розвиток. – Львів, 2002. – С. 576.
3. Головащук С. І. Складні випадки наголошення. Словник-довідник. – К. : 1995. – С. 191.
4. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. – К. :1995. – С. 470.
5. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради : Навч. посібник. – 3-те вид. – К. : Либідь, 2008.
6. Сербенська. О. Культура усного мовлення. Практикум : Навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури, 2004.

References:

1. Babych, N. D. (1977). Osnovy kultury movlennia [Fundamentals of the culture of speech]. – Lviv : Svit (in Ukrainian)
2. Vynnytskyi, V. M. (1977). Ukrainska aktsentna systema: stanovlennia, rozvytok [Ukrainian accent system: formation, development]. Lviv, 576 p. (in Ukrainian)
3. Holovashchuk, S. I. (1977). Skladni vypadky naholoshennia. Slovnyk-dovidnyk [Complicated cases of accentuation. Dictionary-directory]. Kyiv, 191 p. (in Ukrainian)
4. Karavanskyi, S. (1977). Praktychnyi slovnyk synonimiv ukrainskoi movy [Practical dictionary of synonyms of the Ukrainian language]. Kyiv, 470 p. (in Ukrainian)
5. Ponomariv, O. (1977). Kultura slova: Movnostylistychni porady [Culture of the word: Speech-style advice]. Kyiv, Lybid (in Ukrainian)
6. Serbenska, O. (1977). Kultura usnoho movlennia. [Culture of oral speech]. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury (in Ukrainian)

УДК 811.161.2

Петришин О.Л., Лужецька О.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

СТАТУС СПОЛУЧНИХ СЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Анотація. Статтю присвячено визначенню статусу та функціональної орієнтації сполучних слів як одного із важливих засобів реалізації значення "сполучниковість" у загальній мовній системі. Категорія "сполучниковості" має складну ієрархічну структуру, охоплюючи різнорідні елементи, об'єднані спільністю функціонального призначення. Їй, як і будь-якій функціонально-семантичній категорії притаманні специфічні особливості. Встановлено, що сполучникові слова виявляють подвійні ознаки, виконуючи одночасно як функцію приєднання залежної частини складної предикативної структури до головної, так і функцію одного із членів цієї структури. Досліджено, що сполучні слова є поліфункціональними мовними одиницями зі змішаним генезисом та гібридними характеристиками, а також базою для утворення омонімів.

Ключові слова: сполучні слова, функціонально-семантична категорія, синтаксичні ознаки, морфологічні ознаки, омоніми, сполучниковість.

Petryshyn Olha, Luzhetska Oleksandra
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE STATUS OF CONNECTIVE WORDS IN MODERN ENGLISH

Summary. The article is devoted to determining the status and functional orientation of connective words as one of the important means of realizing the meaning of "connectivity" in the general lan-guage system. The category "connectivity" has a complex hierarchical structure, covering heteroge-neous elements, united by the commonality of functional purpose. It has its own peculiarities as well as any functional-semantic category. Particular attention in this regard should be paid to the sign contacts of those constituents of the general field structure, which show a clear ambiguity of functional-semantic characteristics. It is established that conjunctive words show double signs, performing simultaneously as a function of joining the dependent part of the complex predicative structure to the main, and the function of one of the members of this structure. Connecting words are considered to be multifunctional linguistic units with mixed genesis and hybrid characteristics as well as a base for the formation of homonyms.

Keywords: connective words, functional-semantic category, syntactic features, morphological features, homonyms, connectivity.

Постановка проблеми. Сполучні слова є одним із важливих засобів реалізації значення "сполучниковість" і мають певний статус у сучасній лінгвістиці. Вони вважаються однією з найменш вивчених лексичних груп англійської мови. Зазначимо, що в сучасних лінгвістичних дослідженнях, причетних до цього питання, відсутній їх системний, послідовний опис, а в багатьох із них – навіть чіткий номенклатурний перелік елементів із цієї групи. Факт відсутності у сполучних слів статусу стабільного мовного утворення, що існує на самостійній основі, пояснюється як різнокомпонентністю їх складу, так і розмаїттям їх функціональних проявів. Ситуація ускладнюється ще й тим, що характерні ознаки традиційної, умовної класифікації частин мови фактично ґрунтуються лише на певних статичних її засадах. При цьому абсолютно не враховується роль наявних у ній динамічних процесів упродовж реалізації різними мовними одиницями тих чи тих конкретних значень за мінливих умов їх функціонування. Усе це довго давало привід багатьом ученим або виключати сполучні слова із загальної системи [37; 35; 26; 30], або розробляти альтернативні підходи до їх тлумачення [2]. Нові дані, отримані під час недавніх їх досліджень [19; 32; 34], все більше актуалізують необхідність чіткого визначення як статусу, так і функціональної орієнтації зазначеної групи мовних елементів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазвичай, проблемою сполучних слів цікавилися переважно вітчизняні лінгвісти (Буніятова І.Р., Жлуктенко О.Ю., Левицький А.Е., Мороховський О.М.). Зарубіжні науковці, як правило, не виокремлювали їх із загального складу одиниць мови [27; 31; 36]. Найбільший інтерес аналізоване питання викликало у 50-60-і роки XX століття. У наступні десятиліття увага до сполучних слів помітно ослабла, хоча окремі дослідження з цієї теми продовжували з'являтися [2; 16]. На думку фахівців, зниження інтересу до сполучних слів, яке спостерігалося досить довго, пояснюється, в основному, розв'язанням завдань, визначених теорією [15]. Однак його підхід лише одна з можливих граней дослідження сполучних слів, поряд з якою існує багато інших.

У працях частини дослідників найбільш поширене трактування сполуч-них слів як функціональних омонімів запитально-відносних прислівників і займенників [3; 14; 15]. Відповідно до їхнього підходу сполучні слова розглядаються у мові як окрема група зі спеціалізованими ознаковими властивостями, збігаючись із запитально-відносними займенниками / прислівниками за звуковою та графічною формами. Другий підхід, якого дотримується багато вчених, полягає у трактуванні сполучникових слів як одного з проявів граматичної полісемії / функціональної багатозначності. Втілюючись у запитально-відносних займенниках / прислівниках, вона реалізується за певних умов синтаксичних дистрибуцій [2; 6; 7; 13]. На їхню думку, "кістяк" цієї групи конституюється запитально-відносними: 1) займенниками: *whose, whom, which, what, that* і 2) прислівниками *when, where, why, however*.

© Петришин О.Л., Лужецька О.М., 2019

Деякі лінгвісти включають до неї додатково прислівники *thus, moreover, furthermore, therefore* [17; 18]. Представники зарубіжних лінгвістичних шкіл [30; 36] дотримуються інших поглядів на сполучникові слова, зараховуючи їх до сполучників, не виділяючи в окрему групу. Природно, що за таких умов ігноруються властиві їм ознаки повнозначності, тобто акцентується на вузько-функціональних проявах.

Значні розбіжності з аналізованого питання, зумовлюють необхідність уточнення місця сполучних слів і причетних до них кон'юнктиватів як у загальній мовній системі, так і в межах загальнопоняттєвого поля "кон'юнкції". У зв'язку з цим доцільно визначити основні аспекти їх ознакової взаємодії з різними елементами центральної та периферійної зон поля за типом як інтеграції, так і диференціації.

Мета статті. Мета пропонованої статті – ідентифікувати статус сполуч-них слів та дослідити їхні властивості у світлі найсучасніших методик.

Виклад основного матеріалу. Факт існування "сполучниковості" як феномена у мові не викликає сумнівів у жодного з лінгвістів, однак способи її вираження, роль різних методів у мовному оформленні " сполучниковості " пов'язані з питаннями, які не мають однозначної інтерпретації в лінгвістичній теорії. Традиційна для науки практика класифікації мовних засобів, здатних виконувати сполучникову функцію, за ознакою спеціалізованості / неспеціалізованості впритул наближає нас до необхідності чіткого визначення меж їх потенційного використання для вираження граматичного значення цього феномену. Оскільки розмаїття граматичних одиниць, об'єднаних у мовному "сегменті сполучниковості", передбачає факт їх близькості на основі спільності функціонального призначення, а саме – здійснення синтаксичного зв'язку між елементами різних структур, доцільно розглядати комплекс мовних засобів із цим призначенням з огляду на загальноприйняте поняття категорії. Використання зазначеного терміна ґрунтується на тому, що критерієм категорії є часткова спільність семан-тичних функцій мовних елементів упродовж їх взаємодії (наявність семантич-ного інваріанта за всіх варіантних відмінностей).

Як відомо, питання функціонально-семантичної категорії безпосередньо пов'язане з теорією поняттєвої категорії, тобто категорії змістових відношень [1; 4; 25]. На думку О. Есперсена [11], поняттєва категорія може реалізовуватися тільки через мовну категорію та має універсальне позамовне значення. Змістове поле будь-якої поняттєвої категорії, що становить її мисленнєвий сенс, становить базу мовної семантики. Воно пов'язане з логічними, філософськими, соціально-психологічними поняттями. Якщо поняття упродовж своєї передачі утворює в мові певну систему, то це сприяє формуванню семантичної категорії. На думку І.І. Мещанінова, будь-яка поняттєва категорія завжди має своє мовне вираження, тобто "…в самій мові, в її лексичних угрупованнях і відповідностях, у морфології та синтаксисі простежується вираження тих понять, які створюються нормами свідомості й утворюють у мові усталені схеми" [20, с. 34]. Ці схеми "передаються не через мову, а в самій мові, не тільки її засобами, а власне її матеріальною частиною ... Проте не кожне передане мовою поняття стає поняттєвою категорією, а лише те, що утвердилося як компонент мовної системи із притаманною йому структурою. Останнє набуває свого вираження в певній лексичній, синтаксичній системі" [20, с. 135].

Усупереч наявним суперечностям у поглядах лінгвістів із цього питання [1; 5; 9; 23], науковці простежують опосередкований зв'язок поняттєвих категорій із явищами граматичної системи через мовні функціональні категорії. Навіть за логічного підходу до проблеми з позицій універсальних поняттєвих категорій стає зрозуміло, що всі лінгвістичні й, зокрема, граматичні категорії мови завжди ґрунтуються на загальних логіко-змістових поняттях.

Ґрунтуючись на принципі видової класифікації всіх наявних мовних категорій залежно від їх належності до певного ієрархічного рівня мови і співвіднесеності з відповідною поняттєвою сферою, вираженою конкретною формальною структурою з чітким граматичним значенням, "сполучниковість" можна тлумачити як "функціонально-семантичну" категорію, що має свій загальнопоняттєвий еквівалент у вигляді категорії "кон'юнкції". Цілком зрозуміло, що категорія "сполучниковість" може існувати на базі вихідної семантичної категорії "релятивності" як спеціалізоване граматичне вираження логіко-змістового сенсу загальнопоняттєвої категорії "кон'юнкція" на синтаксичному рівні. Іншими словами, основою загальносемантичного комплексу є елементи цих категоріальних значень. Природно, що це забезпечує її адекватне застосування як одного із "сегментів" граматичної системи мови.

Категорія "сполучниковості" має складну ієрархічну структуру, охоплюючи різнорідні елементи, об'єднані спільністю функціонального призначення. Природно, що, як і будь-якій функціонально-семантичній категорії, їй притаманні специфічні особливості – як в угрупованні полів, так і у встановленні меж між ними. Функціонально-семантична категорія "сполучниковості" вже із самого початку за характером свого уніфікованого значення не може належати до якогось одного мовного рівня чи аспекта, тобто вона утворена елементами різних рівнів, різних аспектів мови ("комплексна" категорія). Унаслідок такого об'єднання в мовленні взаємодіють різні елементи, що утворюють семантичні комплекси. Звідси, необхідно ретельно диференціювати значення тих чи тих мовних одиниць із метою їх точної локалізації в межах загальної структури.

Будь-яка категорія, незалежно від її рівневоієрархічної приналежності, як відомо, має ґрунтуватися на опозиції двох або більше форм [1; 4]. Відсутність основотвірних опозицій унеможливлює надання певному феномену чіткого категоріального статусу. З огляду на загальну спрямованість об'єднаних у рамках цього феномену граматичних одиниць, можна бути впевненим, що його основу становить бінарна опозиція двох варіантів вираження релятивної семантики синтаксичних відношень, тобто сполучникового і безсполучникового.

Оскільки вона об'єднує у своєму складі всі мовні засоби, що регулюють синтаксичні відно-

шення і виражають зміст за допомогою одного або двох планів, "сполучниковість" можна трактувати як двопланову категорію. А відповідно до традиційної класифікації двопланових категорій на недиференційовані (з поняттєвими варіантами, що не диференційовані мовними засобами) і диференційовані (з поняттєвими варіантами, які мають різні способи вираження) "сполучниковість" можна вважати диференційованою категорією з поняттєвим варіантом, вираженим різними мовними засобами (спеціалізованими і неспеціалізованими).

А тепер стисло характеризуємо загальну концепцію поля "кон'юнкції". Оскільки будь-яка категорія мовної системи, граматичний устрій якої базується на змістовому прототипі, функціонує на синтаксичному рівні, остільки розглядати її слід у руслі концепції польової структури. "Сполучниковість" як своєрідний граматичний "корелят" загальнопоняттєвої категорії "кон'юнкції" в мові може існувати лише у формі окремого "мікрополя", локалізованого в межах загального польового простору "кон'юнкції". Цілком зрозуміло, що це мікрополе має конституюватися насамперед мовними одиницями, які спеціалізуються на виконанні функції синтаксичного зв'язування, причому як службовими, так і "напівслужбовими", а також найтісніше перетинатися з іншими мікрополями й мікрозонами загально поняттєвого польового простору.

Загальновідомо, що будь-яке поле завжди розглядається відповідно до поліфонії своїх функціональних проявів. Оскільки прояви загальнопоняттєвої категорії "кон'юнкції" утворюють (унаслідок широти свого варіативного діапазону) цілу впорядковану ієрархічну систему, її польовий простір потребує стратифікації. Цілком зрозуміло, що основою кожної стратифікації має бути певний принцип. З огляду на свою явну функціональну спрямованість, поле "кон'юнкції" має володіти структурою, організованою за принципом звуження / розширення синтаксичного потенціалу. А оскільки функціональний аспект більшості мовних елементів, які здійснюють "сполучникову" функцію, невіддільний від семантичного, то обидва вони розглядаються як конституанти двоєдиного початку. У зв'язку з цим найбільш доцільним постає структурування категоріального поля на засадах функціонально-семантичного принципу.

Звісно, кожну польову структуру можна моделювати за ступенем вира-женості категоріальних ознак – або від центру до периферії, або від периферії до центру. Власне тому необхідно зазначити, що найбільш оптимально можна вибудувати загальнопоняттєве поле "кон'юнкції" за двома принципами: 1) звуження змістового потенціалу й, відповідно, розширення синтаксичного потенціалу (від периферії до центру); 2) розширення синтаксичного потенціалу й одночасного звуження змістового.

Безперечно, будь-яка польова структура передбачає максимальну концентрацію категоріальних ознак у центральній частині. У зв'язку з цим доцільно структурувати поле "кон'юнкції" за принципом розширення синтаксичного потенціалу і звуження змістового до центру й, відповідно, одночасного звуження синтаксичного потенціалу та розширення змістового від центру до периферії. Зрозуміло, в центрі цього поля, як і будь-якої польової структури взагалі, перебуватимуть елементи, що за своєю функціональною призначеністю є узуально закріпленими в мові спеціалізованими засобами вираження певного граматичного значення [1; 9; 12; 13; 23]. А елементи з меншим ступенем його вираженості, що перебувають на перетині кількох полів (займенниковість, субстантивність, прислівниковість, сполучниковість, препозитивність, нумеральність), ро-зташовуватимуться навколо носіїв узуально закріплених за ними суто синтаксичних сем як елементів загальнокатегоріальної семантики – конституентів центральної частини поля по різних периферійних колах.

Припустимо, що перехідна та периферійна зони польової структури мають багатоступеневу конфігурацію. Коли йдеться про локалізацію конституентів різних мікрополів загально поняттєвого польового простору "кон'юнкції" один стосовно іншого та їх ієрархічні взаємовідношення, необхідно стисло охарактеризувати тенденції переміщення з одного його ярусу або з одного його мікрополя в інше. Безумовно, їх визначають за допомогою сукупності критеріїв: 1) ступеня спеціалізованості, опосередкованості сполучникових функцій; 2) ступеня трансформованості ознакових властивостей унаслідок кон’юнктивації: а) семантичних, б) морфологічних, в) функціональних; 3) ступеня узуалізованості "сполучникового" вживання в мові. Оскільки дуже багато тенденцій у мові не мають узуальної закріпленості, йдеться не тільки про фіксовані конституенти окремих "мікроструктур", у складі загальнокатегоріального поля, а й про елементи, що так би мовити, "кочують" оказіонально поповнюючи собою певне мікрополе, вільно переміщаючись з одного ієрархічного рівня на інший.

Природно, що при аналізі ознакових взаємозв'язків окремих конституентів "мікроструктур" польового простору "кон'юнкції" як за внутрішніми, так і за зовнішніми полями враховують "істотність/неістотність" ознакових властивостей мовних елементів у сферах семантичній-морфологічній-синтаксичній.

Особливу увагу в цьому плані слід звернути на ознакові контакти тих конституентів загальної польової структури, які виявляють явну неоднозначність функціонально-семантичних характеристик і, відповідно, мають тенденцію до одночасної локалізації в межах кількох її зон/мікрополів. Такими, як відомо, є кон'юнктивати "перехідного" типу, що поєднують у своїй комплексній семантиці ознаки-властивості двох і/або більше морфологічних категорій. Це численні групи мовних поліфункціональних, синкретичних одиниць, найбільш характерною з яких є сполучникові слова.

Як відомо, для чіткого визначення статусу певної мовної одиниці в мові необхідно враховувати сукупність трьох основних ознак: 1) семантичних; 2) морфологічних; 3) синтаксичних. Лише з’ясування наявності або відсутності, а також характеру вираженості кожної з цих ознак як в індивідуальному, так і в комплексному їх прояві, дає змогу визначити місце елемента/групи мовних елементів у загальній ієрархіч-

ній системі. Сполучні слова виявляють подвійні ознаки, виконуючи одночасно як функцію приєднання залежної частини складної предикативної структури до головної, так і функцію одного із членів цієї структури. Іншими словами, вони є синкретичними. Зрозуміло, що комплексність функціональних проявів цих слів обумовлена багато в чому їх змішаним генезисом як основою неоднозначності "сполучникового" застосування.

Багатозначність розглядуваних мовних одиниць зумовлює специфічний розподіл їх ознак за трьома основними сферами: семантичною, морфологічною та синтаксичною. Звідси, функціональний аспект прояву ознакових властивостей безпосередньо пов'язаний зі змістовим [7; 12]. Оскільки слова-зв'язки виражають відношення між поняттями, предметами та явищами, недостатність лексичного аспекта їх загальної семантики доповнюється функціональними можливостями. Тобто їх можна вважати носіями лексичного значення поряд із самостійними, повнозначними словами. Власне тому в контексті недавніх досліджень [19] недоречно вважати сполучникові слова лексично неповнозначними. Натомість слід акцентувати на їх більшій чи меншій широко / вузькозначності порівняно з іншими розрядами самостійних / службових слів. Морфологія при цьому, так би мовити, "відступає" на задній план: адже досліджувані утворення практично незмінні. За цією ознакою вони тяжіють до незмінних частин мови і розрядів слів у межах певних конкретних класів.

Безперечно, що граматична словоформа у змістовому аспекті – складна одиниця,що поєднує лексичне, словотвірне, категоріальне і граматичне значення. Лексичне значення увиразнюється як у похідній, так і в початковій словоформах, а словотвірне значення – тільки в похідних. Категоріальне значення виявляється в усіх словоформах в межах певної частини мови, а граматичне значення – в будь-якій словоформі [8; 10; 22; 24; 38]. Це підтверджує, що "наскрізними" компонентами, які охоплюють усі слова мови, увесь її лексемний склад, є лексичне і категоріальне значення. Адже будь-яке слово щось означає і належить до конкретної частини мови. Саме лексичне значення – це те індивідуальне в загальній семантиці, що відрізняє одне слово від інших.

Зазначимо, що деякі категорії слів можуть виражати поняття, не називаючи їх. Це, наприклад, числівник, що виражає поняття математичних чисел, не пов'язане з реальними предметами, або займенник, що увиразнює зв'язок із денотатами опосередковано через свою дейктичну функцію. Характерною особливістю так званих "слів відношень" [7] є переважання в їх загальній семантиці релятивного компонента. Однак не слід забувати, що все в мові релятивне. Релятивна функція будь-якого слова розкривається через певний його зміст у конкретних умовах вживання [12; 19]. Наявність сильного ступеня вираженості релятивного компонента в загальній семантиці зближує сполучникові слова з більшістю розрядів неповнозначних слів. Загальновідомою є слабо виражена номінативна функція займенників (їх горезвісний "номінативний занепад"), зумовлена їх загальнодейктичною семантикою, та обмеженість семантичних проявів прислівників, що приводять до релятивізації їх загальнокатегоріального значення і зведення його до суто граматичного плану.

Як відомо, запитально-відносні займенники і прислівники, які здійснюють функцію зв'язку частин складних синтаксичних конструкцій, можуть одночасно відображати реальні відношення і зв'язки, вербалізуючи процес мислення упродовж передачі інформації. Саме тому, незважаючи на невисоку комунікативну здатність цих слів в ізольованому стані, їх роль при використанні в мові дуже велика [28; 29; 33]. Сукупність самостійної лексико-граматичної семантики і певного набору ознак більшості самостійних слів постає своєрідним "маркером", який диференціює в семантичному плані сполучні слова і прилеглі до них кон'юнктивати від основного складу як службової, так і повнозначної лексики мови.

Висновки і пропозиції. Завершуючи статтю, увиразнимо її основні ви-сновки. Отже, по-перше, "сполучниковість" – це комплексна диференційована функціонально-семантична категорія, яка існує в мові в рамках початково-семантичної категорії "релятивності" на синтаксичному рівні і є логічним граматичним вираженням змісту загальнопоняттєвої категорії "кон'юнкції"; вона конституюється мовними засобами різних типів – як спеціалізованими, так і неспеціалізованими. По-друге, функціонально-семантична категорія "сполучниковість" становить окреме мікрополе в межах загальнопоняттєвого польового простору "кон'юнкції", яке є мобільною ієрархічною структурою з багатоступеневою конфігурацією. Вона утворена кількома зонами (центральною, перехідною та периферійною), кожна з яких, зі свого боку, включає безліч мікрополів, субмікрополів і мікрозон. Перелічені компоненти містять як перманентні, так і "кочові" мовні одиниці, ознаки яких постійно взаємодіють – то інтегруючись, то диференціюючись.

Як бачимо, сполучні слова і прилеглі до них кон'юнктивати є поліфункціональними мовними одиницями зі змішаним генезисом та гібридними характеристиками, проміжним результатом незавершеного мовного процесу кон'юнктивації, яскравим прикладом взаємодії морфологічного типу одного класу з асоціативним типом іншого, а також базою для утворення омонімів. Актуальним залишається дослідження функціональних особливостей цих структур.

Список літератури:

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая тео-рия грамматики. – Л. : Изд.-во "Наука", 1988. – 240 с.
2. Баскакова А.Н. Союзные слова в британском варианте современного анг-лийского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1970. – 28 с.
3. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз." / М.Я. Блох. – М. : Высш. шк., 1986. – 160 с.
4. Бондарко А.В. Грамматическая категория и контекст. – М. : Изд-во "Наука", 1971. – 114 с.

5. Бондарко А.В. Теория функционального поля. – М. : Изд-во "Наука", 1983. – 208 с.
6. Бурлакова В.В. К вопросу о грамматической омонимии // Исследования по английской филологии. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – Вып. 2. – С. 37–48.
7. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка (на материале современного английского языка). – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984.– 135 с.
8. Головин Б.Н. К вопросу о сущности грамматической категории / Вопросы языкознания. – М., 1955. – NL – С. 117–124.
9. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. – М: Изд-во "Просвещение", 1969. – С. 8–10.
10. Гухман. М.М. Грамматическая категория и структура парадигм // Исследования по общей теории грамматики. – М., 1968. – С. 117–174.
11. Есперсен О. Философия грамматики. – М. : Издательство иностранной литературы, 1958. – 407 с.
12. Зернов Б.Е., Попова О.Д. К вопросу о "центре" и "периферии" в системе частей речи (на материале английского языка). – Л. : Изд-во ЛГУ, 1983. – С. 45–57.
13. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. – М. : "Высшая школа", 1981. – 285 с.
14. Ильенко С.Г. К проблеме исследования союза и союзного слова // Филологические науки. – М., 1972. – № 2. – С. 39–54.
15. Ильиш Б.А. Теоретическая грамматика английского языка. – Л. : Изд-во "Наука", 1979. – 260 с.
16. Иртеньева Н.Ф. Омонимия функциональных слов // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 1. – С. 9–18.
17. Кобрина Н.А. Синтаксические средства связи между самостоятельными предложениями в современном английском языке: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л. : Изд-во ЛГПИИЯ, 1953. – 29 с.
18. Ковнер Р.Л. Категория наречия в современном английском языке // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 6. – С. 11–18.
19. Кубрякова Е.С., Жарких О.Ю. Словотвірні процеси при транспозиції прикметників у прислівники № 6. – Київ : Мовознавство, 1985. – С. 27–31.
20. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. – Л. : Изд-во "Наука", 1987. – 322 с.
21. Недбайлик Сабина Рудольфовна. Союзные средства и поле конъюнкции: взаимодействие различных типов языковых единиц : На материале современного английского языка: дисс. … канд. филол. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 230 с.
22. Смирницкий А.И. Лексическое и грамматическое значение в слове / А.И. Смирницкий // Вопросы грамматического строя. – М. : Изд-во "Просвещение", 1955. – С. 1153.
23. Шендельс Е.И. О понятии транспозиции в современной грамматической теории // Многозначность и синонимия в грамматике. – М. : Изд-во "Просвещение", 1970. – С. 37–49.
24. Arapoff N. The semantic role of sentence connectors in extra-sentence logical relationships // Tesol Quarterly, Vol. 2, № 4. – NY. : Academic Press, 1968.
25. Borg E. Semantic category and surface form // Analysis, Vol. 58, № 3. – Oxford : Oxford Higher school, 1998. – P. 232–238.
26. Curme G.O. A Grammar of English Language. Parts of Speech and accidence, Vol. 11, III. Syntax. – NY. – Boston : Boston Higher school, 1935.
27. Fries C. Language, Vol. 31, № 1. – NY. : Academic Press, 1955.
28. Grimshaw B. English wh-constructions and the Theory of Grammar (dissertation). – New York and London : Garland Publishing, Inc., 1985.
29. Guinier C. Syntaxe de Tadverbe anglais. – Lille : Universite Presse, 1988.
30. Jespersen O. A Modern English Grammar on Historical Principles, Part VI–VII – L.: G Allen and Unwin, 1946.
31. Kruisinga E. A handbook of present-day English, Part II – L.: Groningen, 1932. – P. 518 – 524.
32. Lazzlo B. English grammar: Theory and practice. – Bdp. : Tankonyvk, 1981.
33. Long R.B. The sentence and its parts. – Chicago – London : Longman, 1961.
34. Nilsen D.L. English adverbials. – Hague : The Hague Mouton Press, 1972.
35. Onions. Л. An advanced English Syntax. – L. : Longman, 1932.
36. Poutsma H. A Grammar of Late Modem English, Part I, Section II – L. : Longman, 1946 – P. 120–200.
37. Sweet H. A new English grammar, Part I. – Oxford : Academic Press, 1892.
38. Zhang Ning. The interactions between construction meaning and lexical meaning // Linguistic: An interdisciplinary journal of the language sciences, Vol. 36, № 5. – NY. : Academic Press, 1998. – P. 957–980.

References:

1. Admony V.H. Hrammatycheskyi stroi kak systema postroenyia y obshchaia teoryia hrammatyky [Grammatical structure as a system of construction and the general theory of grammar]. – L. : Yzd-vo "Nauka", 1988. – 240 s.
2. Baskakova A.N. Soiuznye slova v brytanskom varyante sovremennoho anhlyiskoho yazyka [Connective words in British modern English]: Avtoref. dys. ... kand. fylol. nauk. – M. : Yzd-vo MHU ym. M.V. Lomonosova, 1970. – 28 s.
3. Blokh M.Ia. Teoretycheskye osnovy hrammatyky [Theoretical Basics of Grammar]: ucheb. posobye dlia stud. ped. yn-tov po spets. "Ynostr. yaz." / M.Ya. Blokh. – M. : Vyssh. shk., 1986. – 160 s.
4. Bondarko A.V. Hrammatycheskaia katehoryia y kontekst [Grammatical category and context]. – M. : Yzd-vo "Nauka", 1971. – 114 s.
5. Bondarko A.V. Teoryia funktsyonalnoho polia [Functional field theory]. – M. : Yzd-vo "Nauka", 1983. – 208 s.
6. Burlakova V.V. K voprosu o hrammatycheskoi omonymyy [On the question of grammatical homonymy] // Yssledovanyia po anhlyiskoi fylolohyy. – L. : Yzd-vo LHU, 1961. – Vip. 2. – S. 37 – 48.
7. Varshavskaia A.Y. Smyslovye otnoshenyia v strukture yazyka [Semantic relations in the language structure] (na materyale sovremennoho anhlyiskoho yazyka). – L. : Yzd-vo LHU, 1984.– 135 s.
8. Holovyn B.N. K voprosu o sushchnosty hrammatycheskoi katehoryy [To the question of the essence of the grammatical category] / Voprosy yazykoznanyia. – M., 1955. – NL – S. 117–124.
9. Hulyha E.V., Shendels E.Y. Hrammatyko-leksycheskye polia v sovremennom nemetskom yazyke [Grammar-lexical fields in modern German]. – M. : Yzd-vo "Prosveshchenye", 1969. – S. 8–10.
10. Hukhman. M.M. Hrammatycheskaia katehoryia y struktura paradyhm [Grammatical category and paradigm structure] // Yssledovanyia po obshchei teoryy hrammatyky. – M., 1968. – S. 117–174.

11. Espersen O. Fylosofyia hrammatyky [Grammar Philosophy]. – M. : Yzdatelstvo ynostrannoi lyteratury, 1958. – 407 s.
12. Zernov B.E., Popova O.D. K voprosu o "tsentre" y "peryferyy" v systeme chastei rechy [On the issue of "center" and "periphery" in the system of parts of speech] (na materyale anhlyiskoho yazyka). – L. : Yzd-vo LHU, 1983. – S. 45–57.
13. Yvanova Y.P., Burlakova V.V., Pocheptsov H.H. Teoretycheskaia hrammatyka sovremennoho anhlyiskoho yazyka [Theoretical grammar of modern English] : Uchebnyk. – M. : "Vysshaia shkola", 1981. – 285 s.
14. Ylenko S.H. K probleme yssledovanyia soiuza y soiuznoho slova [To the problem of research of the conjunction and the connective word] // Fylolohycheskye nauky. – M., 1972. – № 2. – S. 39–54.
15. Ylysh B.A. Teoretycheskaia hrammatyka anhlyiskoho yazyka [Theoretical grammar of English]. – L. : Yzd-vo "Nauka", 1979. – 260 c.
16. Yrteneva N.F. Omonymyia funktsyonalnykh slov [Homonymy of functional words] // Ynostrannye yazyky v shkole. – 1972. – № 1. – S. 9–18.
17. Kobryna N.A. Syntaksycheskye sredstva sviazy mezhdu samostoiatelnymy predlozhenyiamy v sovremennom anhlyiskom yazyke [Syntactic means of communication between independent sentences in modern English]: Avtoref. dyss. ... kand. fylol. nauk. – L. : Yzd-vo LHPYYIa, 1953. – 29 s.
18. Kovner R.L. Katehoryia narechyia v sovremennom anhlyiskom yazyke [Category of adverbs in modern English] // Ynostrannye yazyky v shkole. – 1951. – № 6. – S. 11–18.
19. Kubriakova E.S., Zharkykh O.Iu. Slovotvirni protsesy pry transpozytsii prykmetnykiv u pryslivnyky [Word-forming processes when transposing adjectives into adverbs] № 6. – Kyiv : Movoznavstvo, 1985. – S. 27–31.
20. Meshchanynov Y.Y. Chleny predlozhenyia y chasty rechy [Sentence members and parts of speech]. – L. : Yzd-vo "Nauka", 1987. – 322 s.
21. Nedbailyk Sabyna Rudolfovna. Soiuznye sredstva y pole konjunktsyy: vzaymodeistvye razlychnykh typov yazykovykh edynyts [Connective means and the field of conjunction: the interaction of different types of language units]: Na materyale sovremennoho anhlyiskoho yazyka: dyss. … kand. fylol. nauk. – Sankt-Peterburh, 2003. – 230 s.
22. Smyrnytskyi A.Y. Leksycheskoe y hrammatycheskoe znachenye v slove [Lexical and grammatical meaning in the word] / A. Y. Smyrnytskyi // Voprosy hrammatycheskoho stroia. – M. : Yzd-vo "Prosveshchenye", 1955. – S. 1153.
23. Shendels E.Y. O poniatyy transpozytsyy v sovremennoi hrammatycheskoi teoryy [On the concept of transposition in modern grammatical theory] // Mnohoznachnost y synonymyia v hrammatyke. – M. : Yzd-vo "Prosveshchenye", 1970. – S. 37–49.

УДК 398.6(477):811.111

Лучечко Т.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

КОЛІРНИЙ КОД В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ ПАРЕМІЙНИХ КАРТИНАХ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ КОЛЬОРОНАЗВ «ЗОЛОТИЙ» ТА «СРІБНИЙ»)

Анотація. Статтю присвячено зіставному дослідженню колірної картини світу в українських та англійських пареміях. Проаналізовано специфіку вторинної концептуалізації дійсності у свідомості носіїв української та англійської мов, вербально репрезентовану в її образному переосмисленні в пареміях через золотий та срібний кольори з урахуванням їх аксіологічної маркованості. Виявлено спільне та відмінне в мотиваційній базі аналізованих кольороназв та схарактеризовано їх асоціативні паралелі, вербалізовані в текстах зіставлюваних паремій.

Ключові слова: прислів'я, кольороназва, паремійна вербалізація, конотація, асоціативне поле.

Luchechko Tetiana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

COLOUR CODE IN ENGLISH AND UKRAINIAN PAROEMIOLOGICAL PICTURES OF THE WORLD

Summary. The paper deals with contrastive research of the color picture of the world in the Ukrainian and English proverbs which are assumed to reflect the outlook peculiarities of a definite group of speakers in the light of empirical, historical or cultural experience through associative par-allels. Particular attention is paid to the specificity of the secondary conceptualization of reality in Ukrainian and English common consciousness, verbalized in its figurative reinterpretation in paremiological units through golden and silver colors with regard to their axiological marking. The associative background of colour terms in the Ukrainian and English proverbial corpora is researched with regard to the cultural context which generates the most significant features of colour term meanings in the languages under comparison; the similarities and dissimilarities with respect to the connotations (positive, neutral, negative) of the basic colour terms in English and Ukrainian are unveiled. The obtained results made it possible to reveal the external (verbal) and internal (semantic) originality of the paremias under analysis, which, however, does not exclude the similarities of mechanisms of reality comprehension in the consciousness of the native speakers, and, consequently, similarities of the figurative basis of the paremias under comparison.

Keywords: proverb, colour term, proverbial manifestation, connotation, associative background.

© Лучечко Т.М., 2019

Постановка проблеми. Колір є однією із домінантних категорій культури, оскільки фіксує унікальну інформацію про колорит навколишньої природи, особливості історичного розвитку, взаємодії різних етнічних традицій, особливості поетичного сприймання довкілля [3, с. 109].

Переосмислення колірної семантики у свідомості представників певної лінгвокультури мовно об'єктивовано в узагальнено-образній пареміологічній системі, яка формувалася під впливом етнокультурних та історичних факторів. Колірна лексика як структурний компонент паремійної моделі світу формує зміст цієї моделі. Таким чином, назва кольору допомагає зрозуміти ті когнітивні процеси й механізми, які лежать в основі не лише первинної мовної категорії, а й вторинної номінації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному мовознавстві наукові студії колоронімів проводились з урахуванням головно антропологічного (Б. Берлін, П. Кей), психологічного (І. Рош), гендерного (Р. Лакофф, Д. Сімпсон, А. Таррант), а також лінгвокультурологічного підходів (А. Вежбицкая, Л. Ісаєва, Ш. Жаркинбекова та ін.).

Мета статті. Мета розвідки – дослідити особливості паремійної репрезентації золотого та срібного кольорів в українській та англійській мовах, позаяк зіставне дослідження кодування дійсності в різних мовах – один із найпопулярніших та малодосліджених напрямів сучасного мовознавства.

Виклад основного матеріалу. Основні кольори спектру традиційно відносять до прототипних, оскільки ключовою семою у визначенні їх значення є ознаки вже існуючих об'єктів реальності. А. Вежбицька звертає увагу на здатність кольоративів асоціюватися, «малювати» у свідомості реципієнта прототип. Наприклад, прототипом для позначень кольорів синьої барви спектру є небо, зеленого кольору – рослинність; для червоного – вогонь та кров тощо [2, с. 237].

Теорія прототипів пояснює еволюцію кольоронайменувань від відтворення семантики кольору шляхом співвіднесення із асоціаціями, збереженими у пам'яті мовця до абстрактної репрезентації набору стимулів, що втілюють ключові семантичні характеристики кольору [4, с. 175].

На думку А. Вежбицької, колірні концепти пов'язані з певними універсальними елементами людського досвіду, тобто з днем, ніччю, сонцем, вогнем, небом, землею і т. ін., які виконують роль когнітивних зачіпок під час колірної номінації [13, с. 131].

Сучасні мовознавці детермінують *колір* як сукупність відтінків, що формують символічну структуру, яка залежить від емоційно-особистісних рис людини. Кожен колір викликає емоції. С. Упорова визначає основні атрибути прояву емоційності, спричиненої кольороназвами: 1) будь-яка кольороназва емоційно забарвлена і виражає ставлення людини до довкілля; 2) колір може бути вираженим експліцитно (через кольороназву) та імпліцитно (через називання предмета, який асоціюється з певною кольорономінацією) [9, с. 52].

Золотий колір асоціюється, в першу чергу, із золотом як металом, багатством, грішми й успіхом. Окрім того, *золотий* – колір сакральності, чудесності, верховенства, недосяжності, святковості. Тому найчастіше поєднується з іншими атрибутами особливості, царственості, влади, особливої магічної сили. В українських весільних піснях, приміром, *золотий* має лише позитивну семантику, будучи всемогутнім він здатний трансформувати негативне в позитивне [8, с. 255]. Подібне виключно позитивне осмислення золотого спостерігається і в українських замовляннях. Оскільки із найдавніших часів центр осмислювався міфологічною свідомістю як осередок влади та чаклунства, то золотими стають центральні предмети і персонажі: дуб, світове дерево, магічні яблуня і груша, гніздо, крісло, ліжко, на яких лежить або сидить володар хтонічного царства. Слово *gold*, яке походить від Old English *gold,* що співвідноситься з Old Norse *gull*, Gothic *gulth*, Old High German *gold* має спільний індоєвропейський корінь з *yellow* [12].

В англійській фразеологічній картині світу лексема *golden* позначає значні привілеї, переваги та винагороди, як-от, *golden handshake* – звільнення з великою компенсацією, *golden parachute* – контракт менеджерів з компанією про виплату великої винагороди у разі звільнення. У сленговій лексиці колоронім *golden* має також позитивну семантику: *golden balls* – солідний клієнт, *golden handcuffs* – надбавка до заробітної плати, щоб працівник не звільнився з роботи [7, с. 105].

Ймовірно, що семантична ознака *багатство та гроші* слугувала основою мовної об'єктивації *золотого* кольору в англійському прислів'ї *a golden key can open any door* та його українських відповідниках *Золото не говорить, а чудеса творить; Красне слово – золотий ключ.* За допомогою грошей можливо отримати будь що бажане, проте важкодоступне, особливо за допомогою хабарів та зловживання владою. Вперше цитоване англійське прислів'я з'явилось у творі Дж. Лілі «Юфус та його Англія» у 1580 р. [11, с. 105]. Англійське *golden key* та українське *золотий ключ* будучи концептуальними прототипами *всемогутності та надмірного достатку* надають відповідним пареміям пейоративного забарвлення, що суперечить виключно позитивній символіці *золотого* у народному фольклорі. Визначена суперечливість, ймовірно, мотивується спорідненою етимологією номенів *золотий* і *жовтий*. В асоціативному полі останнього присутні негативні почуття через зв'язок із гірким присмаком жовчі.

Подібна співвіднесеність *золотого* кольору з надмірним достатком у негативному аспекті вербально репрезентована в англійській сентенції *gold may be bought too dear,* адже усе багатство зводиться нанівець, якщо за нього віддати непомірну жертву, приміром, втрата друзів, родичів, здоров'я. Коли золото перестає бути символом багатства, а саме стає багатством, воно втрачає символіку *святості* й стає символікою *тлінної наживи*. Вперше прислів'я було письмово зафіксоване у 1546 р. у «Діалозі прислів'їв» Дж. Хейвуда [11, с. 105].

Смисловий центр *a pot of gold* у паремійній одиниці *there's a pot of gold at the end of the rainbow* виступає основним засобом концептуалізації золотої барви через нейтральний, або радше

негативний конотативний компонент *непомірності*. Інколи людські мрії суперечать реальній дійсності, а тому ніколи не будуть реалізовані. Походження прислів'я тісно пов'язане із забобоном про золотий горщик, який можна знайти у місці, де веселка торкається землі, вперше зафіксованим у 1836 р. [11, с. 262].

В українському паремійному просторі негативне символічне осмислення *золотого* через конотацію *багатство* прослідковується у пареміі *коли золото наверх спливає, тоді правда на дно поринає*, де, наближаючись до пейоративного вектора аксіологічної осі категоризації дійсності, вербалізується через опозиційний дуалізм *правда – обман*, що суперечить його традиційній сакральній символіці, підтвердженій в інших фольклорних одиницях.

Символічне осмислення золотого кольору через ключовий елемент *devil's gold ring* у прислів'ї *give a thing, and take a thing, to wear the devil's gold ring* має яскраво виражене негативне забарвлення. Побутуючи здебільшого у дитячому фольклорі, паремія вперше була записана у 1571 р. і повчала дорослих не вимагати повернення своїх подарунків. *Devil's gold ring* сприймалося як зловісний подарунок, який віщував неприємності та ризик його втрати [11, с. 101].

Однак в асоціативному полі колороніма *золотий* в українському та англійському паремійних корпусах існує значна кількість позитивно маркованих образів. Приміром, *золоте дно* в українському прикладі *ремесло має золоте дно* акцентує на яскраво вираженому позитивному забарвленні аналізованого номена, що хоч і втілює поняття джерела грошей та достатку, проте не надмірного.

Остенсивне засвоєння значення колірного номена *gold* реалізується у ключовому елементі *glitter* англійської мудрості *all that glitters is not gold – не все те золото, що блищить* [1, с. 24]. Не варто сприймати речі за їх виглядом, бо не все блискуче та привабливе є цінним. В оригінальному варіанті паремії функціонувало слово *glister* замість *glitter*. Різноманітні версії аналізованої сентенції побутували в англійському фольклорі ще до XVI ст., а саме часів У. Шекспіра, котрий вважається автором лише останнього варіанту паремії з ключовим елементом *glitter*. Ще у XII ст. французький теолог Алан де Ліль попереджав *не вважати золотом все те, що виблискує*. Згодом, у 1380 р. Дж. Чосер використав подібний вислів у своєму творі «Осередок Слави» [11].

Семантичний компонент *багатство* (позитивна конотація) виділяється також в англійському та українському виразах *golden eggs – золоті яйця*. Прислів'я *don't kill the goose that lays the golden eggs – убити курку, що несе золоті яйця; підрубувати сук, на якому сам сидиш* [1, с. 572] повчають бути обережними зі своїми недоліками (жадібністю, нетерплячістю, бажанням швидкої наживи), що можуть зруйнувати щось істинно цінне, приміром, джерело доходу. Джерелом походження обох української та англійської паремій є байка Езопа про фермера, який володів гускою, що несла золоті яйця. Не задовольнившись одним золотим яйцем на день, чоловік убив птаха, сподіваючись отримати доступ до решти золота, тим самим знищивши джерело стабільного прибутку [11, с. 62].

Золотий вік вважається прототипом часу найбільшого розквіту в зіставлюваних культурних просторах. Як основний композит він набуває позитивного конотативного співзначення у контексті паремії *the golden age was never the present age,* адже минуле та майбутнє у людській свідомості завжди превалюють над площиною теперішнього часу. Людина цінує минулі спогади або майбутні сподівання, забуваючи, що саме теперішнє – це вчорашнє майбутнє і завтрашнє минуле. Перша письмова згадка про цю мудрість з'явилась у працях Т. Фуллера у 1732 р. [11, с. 105].

Срібний колір – універсальний символ чистоти, здоров'я, світла та краси завдяки своїй білизні, блиску та здатності з його потускнілого стану набувати яскравості. Належність срібла до дорогоцінних металів, а також його роль в економіці та побуті (як матеріал для виготовлення грошей) визначають його домінантну символіку – багатства, щастя та плодючості. Як і всі метали, срібло має амбівалентну семантику: з одного боку, пов'язане зі сферою небесного та божественного, а з другого – має хтонічну природу. У фольклорних текстах срібло використовується здебільшого як ознака чи елемент образності, а не як реальний предмет [6, с. 626].

Silver походить від Old English *siolfor*, споріднений з Old Norse *silfr*, Gothic *silubr*, Old High German *silabar* і старослов'янського *sirebro* [12].

Традиційне тлумачення *срібного* кольору виражається у прагненні до свободи та долання перешкод. У мові англійського сленгу, приміром *silver hair* позначає старшого за чином чоловіка [7, с. 106]. У фразеології значення срібла, переважно, пов'язане з дорогоцінним металом або ж з його кольором: *silver coin* – срібна монета, *silver stock* – срібний запас, *silver spoon* – срібна ложка, *silver screen* – кіноіндустрія, *срібний блиск, срібне весілля, срібна справа*.

У фольклорі золото, срібло та мідь утворюють синонімний ряд та володіють спільною символікою багатства, а завдяки своєму кольору та блиску позначають світло, небесні світила. Статус *срібла* як дорогоцінного металу мотивує його символіку як синонімну золоту (світло, сакральний світ, краса, багатство) [6, с. 627]. Приміром, в українському прислів'ї *Срібний молоток залізні двері пробива* мотиваційною базою ключового елемента *срібний молоток* є сема *багатства*, що символічно зближує цей образ із *золотим ключем* (*golden key*), який спроможний відкрити будь-які двері.

На глибинний зв'язок *срібного* кольору із *багатством* у свідомості представників англійського лінгвокультурного ареалу вказує сентенція *genius without education is like silver in the mine,* яка повчає, що людський інтелект є марним ресурсом, якщо він не підживлюється або ж не скеровується освітою. Концептуалізація срібла у даному випадку відбувається не опосередковано через аксіологічні конотації, а через актуалізацію його образу як дорогоцінного металу, що є рівноцінним золоту.

Проте інколи у стійкій тріаді золото – срібло – мідь порушується символічне ототожнення металів, що мотивує категоріальне розмежування *срібла* та *золота* з домінуванням останнього як

більш вартісного та ціннішого. Наприклад, англійське *speech is silver, but silence is golden – або розумне казать, або зовсім мовчать* [1, с. 877] нагадує про перевагу мовчання над розмовою, тобто золота над сріблом, хоча обидва кольорономени мають в цьому прислів'ї позитивну конотацію. З допомогою градації зображується ситуація, коли мовлення – це добре, але з мовчанням воно не зрівняється. Адже промовчати інколи набагато краще, ніж говорити нісенітниці. Мовчання також часом буває мудрим рішенням, так як сила людини полягає не в тому, щоб переговорити співрозмовника чи опонента, а в тому, щоб вчасно промовчати та уникнути можливого конфлікту. Перша письмова згадка про аналізовану сентенцію датується 1834 р., згодом з'явились його еквіваленти *there is a time to speak and a time to be silent; think before you speak; a word spoken is past recalling* [11, с. 252].

Позитивна конотація номену *silver* в англійській паремії *every cloud has a silver lining* втілює глибинні уявлення англійців про *срібний* як символ *світла, просвітлення*. Лексема *cloud* в даному випадку використовується в переносному значенні – те, що затьмарює життя, несе занепокоєння та засмучення. *Silver lining* символізує щось «хороше», «світле», сподівання. Адже навіть найбільш неприємний досвід чи складна ситуація можуть виявитись корисними. Перший запис прислів'я датується 1863 р. [11, с. 76].

Відтак, в англійській мові, у зіставленні з українською, рельєфніше представлене асоціативне поле колороніма *золотий,* мовно об'єктивованого в пареміях. Більшість із паремійних референтів актуалізують спільну для обох культурних традицій сему *надмірності* у негативному осмисленні. Однак в українських пареміях семантичними центрами переосмислення колороніма у свідомості носіїв мови є *золото* як матеріал та спільний з англійським *золотий ключ*, що підтверджує універсальність останнього як концептуального прототипу. Хоч більшість із цих образів не мають яскраво виражених пейоративних конотацій, певна тенденція до цього виявляється у скеруванні їхнього нейтрального забарвлення у бік негативного вектора. Уявлення українців та англійців про *золото* як позитивно маркований образ вербалізуються через асоціативні відповідники *золоте дно, золоті яйця, golden eggs*, *golden age, gold*. Концептуальний прототип *golden eggs – золоті яйця* можна вважати культурно-мовною універсалією, позаяк в обох паремійних фондах він є спільним ключовим елементом з однаковою мотиваційною базою.

Висновки і пропозиції. Звернення до українського та англійського паремійного матеріалу дає змогу окреслити цілком прогнозовану картину культурно-мовного освоєння срібного кольору, на відміну від золотого, де актуалізуються символьні суперечності пейоративних та меліоративних конотацій. Основні концептуальні прототипи срібла в українських та англійських прислів'ях мотивовані головним чином: 1) семою *багатства* (*silver – срібло* як дорогоцінний метал і рівноцінний золоту елемент стійкої тріади *золото – срібло – мідь,* який однак часом поступається золоту *(silver speech*)), щоправда подекуди у нейтральному забарвленні (*срібний молоток*); 2) семою, що позначає світло*, відчуття приємного* (s*ilver lining).*

Список літератури:

1. Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник. К.: Радянська Школа, 1969. 1052 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. 416 с.
3. Жаркынбекова Ш.К. Моделирование концепта как метод выявления этнокультурной специфики. *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ*. Братислава, 1992. С. 107–112.
4. Лук'янець Г. Семантика кольороназв крізь призму теорії прототипів. *Наукові записки*. 2012. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Вип. 105(1). С. 175–177.
5. Прислів'я та приказки: природа. Господарська діяльність людини / упоряд. М.М. Пазяк. К.: Наук. думка, 1989. 480 с.
6. Славянские древности. Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общей ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 2009. Т. 4: П – С. 656.
7. Тагільцева Я.М. Семантика кольоропозначень в англійській мові ділового спілкування. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. 2013. Сер.: Філологічна. Вип. 39. С. 105–106.
8. Телеуця В.В. Символи фольклору як засіб вербалізації відчуттів. *Літературознавчі студії*. 2013. Вип. 40(2). С. 253–260.
9. Упорова Л.С. О методологии анализа цвета в художественном тексте. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1995. № 4. С. 51–54.
10. English Proverbs [Електронний ресурс]. URL: http://www.phrases.org.uk/meanings/black-sheep-of-the-family.html
11. Manser M.H. The Facts on File. Dictionary of Proverbs / associate editor, Fergusson R., Pickering D. New York : An Inprint of Infobase Publishing, 2002. 499 p.
12. Online Etymology Dictionary [Електронний ресурс] / ed. director Douglas Harper, 2010. URL: http://www.dictionary.com/
13. Wierzbicka A. The Meaning of Colour Terms: Semantics, Culture and Cognition [Електронний ресурс]. *Cognitive linguistics*/ ed. J. Newman, de Gruyter. 1990. № 1. P. 99–150. URL: https://www.degruyter.com/view/j/cogl.1990.1.issue-1/cogl.1990.1.1.99/cogl.1990.1.1.99.xml

References:

1. Barantsev K. T. (1969). *Anhlo-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk* [English-Ukrainian phrase-book]. K.: Radianska Shkola.
2. Vezhbitskaya A. (1996). *Yazyik. Kultura. Poznanie* [Language. Culture. Cognition]. M.: Russkie slovari.
3. Zharkyinbekova Sh. K. (1992). Modelirovanie kontsepta kak metod vyiyavleniya etnokulturnoy spetsifiki [Concept modeling as a method for identifying ethnic and cultural specifics]. Proceedings of the *Materialyi IX Kongressa MAPRYaL*. Bratislava, pp.107–112.
4. Lukianets H. (2012). Semantyka koloronazv kriz pryzmu teorii prototypiv [Semantics of color names with regard to the theory of prototypes]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, no. 105(1), pp.175–177.

5. Paziak M.M. (ed.) (1989). *Pryslivia ta prykazky: pryroda. Hospodarska diialnist liudyny* [Proverbs and sayings: Nature. Economic Activity]. K.: Nauk. dumka.
6. Tolstoi N. Y. (ed.) (2009). *Slavyanskie drevnosti. Etnolingvisticheskiy slovar : v 5 t.* [Slavic antiquities. Ethnolinguistic dictionary]. M.: Mezhdunarodnyie otnosheniya, vol. 4: P–S.
7. Tahiltseva Ya. M. (2013). Semantyka koloropoznachen v anhliiskii movi dilovoho spilkuvannia [Semantics of Colour Terms in English Business Communication]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"]. Ser.: Filolohichna*, vol. 39, pp. 105–106.
8. Teleutsia V.V. (2013). Symvoly folkloru yak zasib verbalizatsii vidchuttiv [Folklore symbols as a means of verbalization of sensations]. *Literaturoznavchi studii,* vol. 40(2), pp. 253–260.
9. Uporova, L.S. (1995). O metodologii analiza tsveta v hudozhestvennom tekste [Methodology of Colour Analysis in belles-lettres]. *Gumanitarnyie nauki v Sibiri*. Novosibirsk, no 4, pp. 51–54.
10. English Proverbs [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.phrases.org.uk/meanings/black-sheep-of-the-family.html
11. Manser M. H. The Facts on File. Dictionary of Proverbs / associate editor, Fergusson R., Pickering D. New York : An Inprint of Infobase Publishing, 2002. 499 p.
12. Online Etymology Dictionary [Elektronnyi resurs] / ed. director Douglas Harper, 2010. URL: http://www.dictionary.com/
13. Wierzbicka A., The Meaning of Colour Terms: Semantics, Culture and Cognition. *Cognitive linguistics* [Elektronnyi resurs] / ed. J. Newman, de Gruyter. 1990. № 1. P. 99–150. URL: https://www.degruyter.com/view/j/cogl.1990.1.issue-1/cogl.1990.1.1.99/cogl.1990.1.1.99.xml

УДК 811.161.2'255(=112.2):821.161.2

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

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРИЗМІВ РОМАНУ П. КУЛІША «ЧОРНА РАДА» НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню історизмів роману П. Куліша «Чорна рада» в перекладацькій інтерпретації В. Горошовського німецькою мовою. Встановлено, що відтворення історичного колориту оригіналу засобами цільової мови вимагає від перекладача досконалого знання двох мов, ґрунтовних етнографічних і культурознавчих знань, а також дотримання принципу історизму. Зважаючи на часову специфіку перекладного тексту слід враховувати епоху, якою її побачив та відтворив в оригіналі автор, стан мови, що розкриває особливості часу створення оригіналу, соціальну дійсність віддаленої від нас епохи. На основі зіставного аналізу першотвору і перекладу продемонстровано способи відтворення історизмів німецькою мовою, які визначають рівень адекватності перекладів В. Горошовського. Крім еквівалентних відповідників, домінують методи комбінованої реномінації, дескриптивної перифрази, гіперонімічного перейменування, транскрипції.

Ключові слова: оригінал, художній переклад, зіставний аспект, історичні реалії, історизми, колорит, образність, адекватність.

Matviyishyn Oksana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TRANSLATIONAL INTERPRETATION OF HISTORICISMS OF P. KULISH'S NOVEL «THE BLACK COUNCIL» IN GERMAN LANGUAGE

Summary. The article is devoted to the investigation of the historicisms of P. Kulish's novel «The Black Council» in the translational interpretation of W. Horoshovskyi in German. It has been established that the reproduction of historical colouring of the original by means of the target language requires from the interpreter perfect knowledge of two languages, a thorough ethnographic and cultural knowledge, as well as observance of the principle of historicism. Despite the temporal peculiarities of the translated text, we should take into consideration the epoch in which it was percepted and reproduced in original by the author, the state of language, which reveals the time peculiarities of creation of the original, the social reality of the distant epoch. On the basis of the contrastive analysis and translation of the original we have demonstrated the ways of rendering historicisms into the target language that determine the level of adequacy of V. Horoshovskyi's translations. Methods of combined renomination, descriptive periphrasis, hyperonimic renaming dominate exept equivalent matches. The use of transcribed historicisms in translation is caused by the necessity of conveying semantics along with the connotative meaning of the realities. W. Horoshovskyi had Ukrainian origin, that contributed to the fully adequate reproduction of historical, social and cultural context of the novel «The Black Council». It has been proved that the language-style features of original were considered by the translator in relation to the modern language and aesthetic norm and the background knowledge of the reader. The expressiveness of the translated work is increased due to the use of W. Horoshovskyi archaic lexical units, in particular, of austriatisms.

Keywords: original, literary translation, comparative aspect, historical realia, historical words, color, imagery, adequacy.

© Матвіїшин О.М., 2019

Постановка проблеми. Однією із стрижневих проблем сучасного перекладознавства є питання відтворення національної, зокрема історичної, специфіки оригіналу. Труднощі у перекладі пов'язані насамперед з відтворенням національно неповторного: що своєрідніші обставини висвітлює першоджерело, що яскравіше в ньому відображені елементи історичного життя, то важче, а інколи й неможливо віднайти адекватні відповідники в мові перекладу. Проблема полягає і в тому, що тут ідеться не про окремі, конкретні елементи, які виступають із контексту, а, за словами І. Лєвого, про якість, що притаманна всім компонентам твору [5, с. 127]. Відтворення історичного колориту оригінального тексту засобами цільової мови вимагає від перекладача, крім досконалого знання обох мов, грунтовних етнографічних і культурознавчих знань, оскільки процес перекладу базується на зіставленні не лише двох різних мовних систем, а й двох різних культур. Особливого теоретичного та практичного значення в перекладознавстві набуває проблема відтворення історичних реалій в українсько-німецькому мовному спектрі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні принципи відтворення історичної стилізації загалом закладені у творчих доробках І. Лєвого [5], А. Федорова [9], А. Лілової, Т. Кияка [3], М. Рильського [7] та ін. В працях дослідниці Р. Зорівчак подано грунтовний термінологічний апарат щодо способів відтворення історичних реалій [2]. Варто звернути увагу на досягнення сучасних науковців, які розглядають роман П. Куліша «Чорна рада» в перекладознавчому аспекті: Н. Громова і В. Харченко аналізують безеквівалентну лексику першотвору в англомовних перекладах [1], Н. Слободянюк досліджує проблеми передачі національної своєрідності роману російською мовою, особливості автоперекладу [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведена дослідницька робота, без сумніву, заслуговує високої оцінки, однак автори зосереджуються головно на: 1) аналізі та диференціації історизмів роману «Чорна рада» без перекладознавчого акценту; 2) відтворенні лексико-стилістичних домінант першотвору англійською і/або російською мовами. Питання історизмів твору з погляду перекладацької практики залишається недостатньо вивченим, оскільки не розглядалося в площині перекладу німецькою мовою.

Мета статті. Головна мета цієї роботи полягає у виявленні особливостей відтворення історичних реалій німецькою мовою. *Об'єктом* дослідження виступає текстове полотно роману П. Куліша «Чорна рада» в німецькомовній інтерпретації В. Горошовського, *предметом* аналізу – історизми оригіналу та способи їх відтворення цільовою мовою. Мета наукової розвідки зумовлює вирішення таких *завдань*: 1) провести зіставний перекладознавчий аналіз оригінального та перекладного варіантів роману «Чорна рада»; 2) дійти певних висновків щодо способів перекладу історичних одиниць німецькою мовою; 3) окреслити основні штрихи перекладацького почерку В. Горошовського.

Виклад основного матеріалу. У мовній палітрі П. Куліша історизми, якими насичений роман «Чорна рада», багатофункціональні. Вони яскраво відтворюють епоху з притаманними їй подіями, характеризують колорит місця і тим самим надають твору урочистості та пафосності. Оскільки твір змальовує хронологічні події 1663 року, то в ньому і переважають мовні засоби для відтворення історико-суспільного й культурного колориту цієї доби. В німецькомовній інтерпретації австрійського перекладача, вихідця із України – Вільгельма Горошовського роман «Чорна рада» з'являється розпорошено на сторінках віденського часопису «Ruthenische Revue» в 1904 році. Примітно, що з невідомих причин, опубліковано окремі частини першотвору з видозміненою назвою «Saporoger Gericht».

Дослідниця Р. Зорівчак зауважує, що «історичні реалії – семантичні архаїзми, які внаслідок зникнення референтів входять до історично дистантної лексики, втративши життєздатність» [2, с. 70]. Історизми відносяться до основних чинників, які впливають на переклад художнього твору, віддаленого значною часовою дистанцією. Тому для адекватного перекладу історичного твору слід враховувати фонові знання сучасного читача, які є сукупністю уявлень про те, що становить реальне тло (фон), на якому розгортається картина життя іншої країни, іншого народу [9, с. 146]. Зважаючи на часову специфіку перекладного тексту, необхідно також дотримуватися принципу історизму. Це означає, що при перекладі потрібно враховувати: а) соціальну дійсність віддаленої від нас епохи, що відображається в творі такою, якою вона була (ідеї, мораль, менталітет, відношення); б) явища, події, відображені в творі, тобто епоху, якою її по-бачив та відтворив в оригіналі автор згідно зі своїми намірами; в) стан мови, що розкриває найхарактерніші ознаки, особливості часу створення оригіналу [3, с. 160].

Оскільки текст роману «Чорна рада» українською мовою з'явився друком у 1857 р., а згодом і його переклад німецькою мовою (1904 р.), то між ними не спостерігається значної часової дистанції, «прірви культур». Перекладач В. Горошовський був вихідцем із Галичини, тому був обізнаний з тогочасною культурою і суспільством, що значно полегшувало роботу в його перекладацькій діяльності. На шляху до адекватного перекладу, крім історико-соціального контексту першоджерела, одним із найважливіших чинників в німецькомовній інтерпретації австрійского перекладача були мовні особливості роману, його лексичний пласт – історизми.

У перекладах В. Горошовського досить широкий спектр методів відтворення історичних реалій. Творчий підхід і глибоке розуміння майстром перекладу історично забарвлених мовних одиниць сприяють досягненню максимальної відповідності першотвору – для них В. Горошовський подає повноцінні німецькомовні відповідники: «Над їм *військові хорунжі* держали *бунчук і хрещату корогов*» [4, с. 44] – «Über ihm hielten die *Militärfähnriche den Rossschweif* und das *kreuzförmige Banner*» [10, с. 603]. Аналоги цільової мови відтворюють національний колорит, надають текстові стилістичної виразності, сприяють відтворенню емоційної картини твору.

Деякі науковці стверджують, що транскрипція та й транслітерація – найлаконічніші спо-

соби, завдяки яким створюється певний експресивний потенціал, бо в контексті слів рідної мови транскрибоване слово виділяється як чуже, надає предмету, який воно позначає, конотацій небуденності, оригінальності [2, с. 93]. Транскрибовані історичні реалії зустрічаються і в перекладах В. Горошовського: «Обідали добрі молодці на траві, під дубами, усякий *курінь* особе, із своїм *курінним отаманом. Діди* обідали в *гетьманському курені*» [4, с. 87] – «Das Mittagmahl nahmen die braven Jungen auf dem Rasen ein, jeder *Kurynj* für sich mit seinem *Kurynj-Otaman. Die Ältesten* speisten zu Mittag im *hetman'schen Kurynj*» [10, с. 625]. Оскільки переклад повинен спиратися на фонові знання читача, включати мовні норми, то рішення В. Горошовського слід вважати не зовсім виправданим, бо транскрибовані лексеми не розкриють навіть семантичної наповненості і це призведе до нерозуміння історичних одиниць чужомовним читачем. Доцільність використання транскрибованих історизмів вбачається лише у збереженні екзотичності першотвору. А. Федоров, визначаючи мету перекладу архаїчного твору, зауважував, що вона передбачає в основному застосування сучасної мови в перекладі, хоча б і з відбором словникових та граматичних елементів, які у відомих випадках дозволяли б дотриматися потрібної історичної перспективи [9, с. 259].

У своїй перекладацькій практиці В. Горошовський схиляється до використання комбінованої реномінації, яка дає змогу пояснити віддалену в часі лексичну одиницю, наприклад, транскрибоване слово із подальшим його тлумаченням: «Не один із їх і сам бував *кошовим* на віку, так тепер їх шановано й поважано, як батьків [4, с. 50] – «Gar mancher von ihnen war selbst *Koschowyj (ältester der Saporoger Lager)* gewesen und deshalb waren sie nun von allen geehrt und geachtet, wie Väter» [10, с. 604]. Наведений приклад є яскравим свідченням майстерності перекладача, якому під силу розв'язати діалектичну суперечливість. Транскрибований варіант історизму не зміг би донести німецькомовному читачеві смислову значущість реалії, яка розкривається саме коментарем. Аналогічною є ситуація із використанням комбінованої реномінації, де поєднуються гіперонім із дескриптивною перифразою: «Боржій за всіх поспішали в раду *братчики*» [4, с. 49] – «Am meisten beeilten sich zum Rat *die Brüder (Benennung der Kosaken zur Unterscheidung von den Bürgern*» [10, с. 603]. Підрядкові примітки дають вірне уявлення про історичну реалію, її денотативне значення, проте надмірне їх вживання у тексті перекладу може призвести до стилістичної нерівності першотвору та викривлення манери письма автора оригіналу. Зауважимо, їхня кількість у тексті німецькою мовою є обмеженою. В. Горошовський лише на початку тексту пояснює мовну історично забарвлену одиницю, а далі послуговується лише гіперонімом чи аналогом німецької мови: «Пане *гетьмане*, і ви, батьки, і ви, панове *отаманнє*, і ви, *братчики*, хоробрії товариші, і ви, православні християне!» [4, с. 53] – «Herr *Hetman*, ihr Väter, ihr Herren *Otamane* und auch ihr *Brüder*, tapfere Genossen und auch ihr rechtgläubige Christen!» [10, с. 603].

Подекуди при відтворенні історичних реалій перекладацькі рішення В. Горошовського є невиправданими. Йдеться насамперед про використання транскрибованих історизмів, про семантику яких не можна здогадатися навіть з контексту: «Миряне й собі перлись наперед, щоб подивитись на *запорозький суд*, да не таківські були *низовці*» [4, с. 54] – «Auch das Volk drängte sich vor, um dem *Saporoger Gericht* anzuwohnen, doch waren die *Nysschower* nicht diejenigen» [10, с. 603]. Йдеться про другу реалію-історизм, яка не викликає відповідних асоціацій у німецькомовного читача. Інколи, зауважує М. Рильський, доводиться вставляти в переклад – для відтворення тієї чи іншої специфічної риси оригіналу – незнані широкому читачеві слова, причому підрядкові примітки до цих слів далеко не завжди бажані. Часом автори пояснюють ці невідомі слова безпосередньо в тексті [7, с. 55]. Гадаємо, що В. Горошовському краще було б вдатися до дескриптивної перифрази, яка б передала щонайменше історичне значення реалії.

Наступний приклад ілюструє майстерність перекладача відтворити і перенести на ґрунт німецької культури образ, закладений в реаліях-історизмах: «Два *кобзарі,* сидючи навпроти їх, іграли усяких *лицарських пісень»* [4, с. 89] – «Zwei *Lyramänner*, die ihnen gegenüber sassen, spielten verschiedene *Ritterlieder* [10, с. 625]. Виходячи із синонімічного ряду лексеми «кобзарі», В. Горошовський використав скалькований вислів до історичної одиниці «лірники» – «*Lyramänner*» і тим самим відтворив не тільки денотативні семи, а й конотативні нашарування мовної одиниці. Він збагатив світогляд німецькомовного читатача особливостями українських традицій, подаючи незвичний для нього образ співця і музиканта.

Ступінь перекладацької майстерності визначається також частотою вживання застарілих слів та особливо синтаксичних конструкцій, які служать засобом посилення експресивності. Особливе враження на читача справляє схильність В. Горошовського до вживання архаїзмів (здебільшого лексичних), навіть у тих місцях, де в оригіналі вони відсутні. Таку позицію можна пояснити тільки власним інтуїтивним бажанням перекладача. М. Рильський стверджує, що архаїзми самі по собі не є ані осудливими, ані похвальними. Усе залежить від того, з якою метою і чи на місці їх ужито [7, с. 249]. Для збереження часової дистанції В. Горошовський застосовує відповідні німецькомовні архаїзми, зберігаючи експресивне навантаження оригіналу: «…оця в кільканадцять *сажнів* заввишки верства текучої жовтої води» [4, с.46] – «…diese zehn und einige *Klafter* hohe Schicht fließenden gelben Wassers» [10, с. 603]. Зважаючи на час виникнення перекладу, слід враховувати і використання перекладачем тих лексем, денотати яких на сьогоднішній день витіснені іншими словами, як, наприклад: «адвокат» – «Advokat», m (загальновживаною сучасною німецькою лексемою слугує іменник «Rechtsanwalt», m); «зять» – «Eidam», m (літературною мовною одиницею сьогодення є лексема «Schwiegersohn», m); «штани» – «Beinkleider», Pl. (на заміну цьому архаїзму існує іменник «Hosen», Pl.). З-поміж усіх прикладів застарілих лексем варті уваги ті, при відтворенні яких перекладач послуговується ар-

хаїзмами суто австрійського характеру, як у наступному прикладі: «…вони вже давно самі, ще відколи Маник у *шпиталі*» [4, с. 91] – «…wohnen schon seit langem allein, noch seitdem Manyk im *Spital* ist» [10, с. 627]. Здебільшого ці марковані слова є територіальними дублетами німецької загальновживаної лексики [6, с. 364].

Висновки і пропозиції. Зіставний аналіз оригіналу «Чорна рада» П. Куліша та його німецькомовного варіанту дозволив встановити ключові моменти перекладацької майстерності В. Горошовського щодо відтворення історизмів. Високий ступінь образності цих мовних одиниць в перекладознавчому аспекті вимагав використання різноманітних методів перекладу: транскрипції, комбінованої реномінації, дескриптивної перифрази, гіперонімічного перейменування, віднайдення повноцінних відповідників та ін. Незважаючи на те, що текст першотвору характеризується авторською архаїзацією, в німецькомовній інтерпретації він звучить звичайною мовою. Особливістю перекладацького ідіолекту В. Горошовського є схильність до використання лексичних архаїзмів (за їх відсутності в оригіналі), що дає змогу посилити експресивність і зберегти жанр твору. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі низки інших історичних першотворів задля визначення загальних принципів відтворення історизмів мовою перекладу.

Список літератури:

1. Громова Н., Харченко В. Безеквівалентні одиниці та позначення назв дій у романі П. Куліша «Чорна рада» та особливості їх відтворення в перекладі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2015. Вип. 51. С. 185–187.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів, 1989. 215 с.
3. Кияк Т. Р., Науменко А. М., Огуй О. Д. Теорія та практика перекладу (німецька мова). Вінниця : Нова книга, 2006. 592 с.
4. Куліш П. О. Чорна рада: Хроніка 1663 року : роман. Київ, 1991. 168 с.
5. Левый И. Искусство перевода. М. : Прогресс, 1974. 397 с.
6. Мелех Г. Б. Територіально маркована лексика німецької фахової мови. *Філологічні науки : збірник наукових праць.* Суми, 2009. С. 361–367.
7. Рильський М. Мистецтво перекладу. Київ, 1975. 343 с.
8. Слободянюк Н. Національно-культурний компонент у лексиці роману П. Куліша «Чорна рада». *Мандрівець.* 2000. № 1-2. С. 35–37.
9. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы). М. : Высшая школа, 1983. 303 с.
10. Kulisch P. Saporoger Gericht. Aus dem Roman «Tschorna Rada». *Ruthenische Revue.* 1904. Jg. 2. № 21. S. 603–604; № 22. S. 622–627.

References:

1. Hromova N., Kharchenko V. (2015). Bezekvivalentni odynytsi ta poznachennia nazv dii u romani P. Kulisha «Chorna rada» ta osoblyvosti yikh vidtvorennia v perekladi [Nonequivalent units and designation of the names of actions in the novel by P. Kulish «Black Council» and peculiarities of their reproduction in translation]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», Seriia «Filolohichna»,* vol. 5, pp. 185–187.
2. Zorivchak R.P. (1989). *Realiia i pereklad (na materiali anhlomovnykh perekladiv ukrainskoi prozy)* [Realia and translation (based on the material of English translations of Ukrainian prose)]. Lviv. (in Ukrainian)
3. Kyiak T.R., Naumenko A.M., Ohui O.D. (2006). *Teoriia ta praktyka perekladu (nimetska mova)* [The theory and practice of translation (German language)]. Vinnytsia : Nova knyha. (in Ukrainian)
4. Kulish P.O. (1991). *Chorna rada: Khronika 1663 roku : roman* [Black Council: The Chronicle of 1663]. Kyiv. (in Ukrainian)
5. Levyy I. (1974). *Iskusstvo perevoda* [The art of translation]. M. : Progress. (in Russian)
6. Melekh H.B. (2009). Terytorialno markovana leksyka nimetskoi fakhovoi movy [Territorially marked vocabulary of the German professional language]. *Filolohichni nauky*: *zbirnyk naukovykh prats*, Sumy, pp. 361–367.
7. Rylskyi M. (1975). *Mystetstvo perekladu* [The art of translation]. Kyiv. (in Ukrainian)
8. Slobodianiuk N. (2000). Natsionalno-kulturnyi komponent u leksytsi romanu P.Kulisha «Chorna rada» [National-cultural component in the lexicon of the novel by P. Kulish «Black Council»]. *Mandrivets,* no.1-2, pp.35–37.
9. Fedorov A.V. (1983). *Osnovy obshchey teorii perevoda (Lingvisticheskie problemy)* [Fundamentals of the general theory of translation (Linguistic problems)]. Moscow : Vysshaya shkola. (in Russian)

УДК 458.8

Мацьків М.Я.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗОБРАЖЕННЯ ЖІНКИ ТА ЇЇ СТАНОВИЩА У СУСПІЛЬСТВІ ДОВІКТОРІАНСЬКОЇ ЕПОХИ У РОМАНАХ ДЖЕЙН ОСТІН

Анотація. У статті досліджено творчість Джейн Остін у контексті англійської літератури XIX століття. З'ясовано роль жінки довікторіанської епохи та визначено форми тиску суспільства на неї. Розкрито реалізацію категорії оцінки за допомогою таких стилістичних засобів, як епітет, порівняння, метафора, синекдоха, іронія, полісиндетон, асиндетон, апосіопезис та інші. Проаналізовано співвідношення «жінка і суспільство», охарактеризовано жіночі образи в романі. Окреслено вплив стилістичних засобів на формування образу жінки у художньому тексті та визначення її ролі у суспільстві тогочасної епохи. Висвітлено прагматичні функції розглянутих стилістичних фігур на основі тексту роману Джейн Остін «Гордість та упередження».

Ключові слова: стилістичні засоби, оцінка, прагматичні функції, текст, контекст, жінка і суспільство.

Matskiv Marta
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

STYLISTIC MEANS AS A TOOL FOR CHARACTERIZING A WOMAN AND HER POSITION IN THE SOCIETY OF PRE-VICTORIAN ERA IN THE NOVELS BY JANE AUSTEN

Summary. The article reviews the work of Jane Austen in the context of the 19th century English literature. The role of women of the Pre-Victorian era and the forms of society's pressure on her are determined. The implementation of the rating category with the help of such stylistic means as epithet, comparison, metaphor, synecdoche, irony, polysyndeton, asyndeton, aposiopesis and others are revealed. The interrelation "woman and society" is analyzed, the female images in the novel are described. The influence of stylistic means on the formation of a woman's image in the text and definition of her role in the society of the time is outlined. The pragmatic functions of the considered stylistic figures are highlighted on the basis of the novel by Jane Austen "Pride and Prejudice". Austen's novels are a picture of society given by the eyes of a woman belonging to it, which reflected her impressions. The greatest interest for Austen was represented by women, they were the true heroines of her novels, while male heroes appeared in them only in the society of women, and their images were revealed only in relation to women and in their relationship with them. None of the predecessors and followers of Austen failed to create such a large gallery of female types. Austen is interested in the question of morality rather than the social context. The writer constantly complements the description of events by analyzing the inner experiences of heroes and heroines, showing the correlation of their actions and statements. And she achieves her goal by effectively using phonetic, graphic, morphological and lexical stylistic devices. The novelty and skill of the writer mani-fested not so much in the plot of her novels as in her approach to the problem of character, as she understands and shows the fragile and sometimes contradictory inner world of her heroes and heroines.

Keywords: stylistic devices, evaluation, pragmatic functions, text, context, woman and society.

Постановка проблеми. Творчість Джейн Остін – насправді унікальне явище в історії світової літератури. Незважаючи на невелику літературну спадщину, що складається лише з семи романів та низки новел, її творчість і досі привертає неабияку увагу як читачів, так і дослідників. Роботами авторки захоплюються вже протягом двох століть, її книги читають на різних континентах. Зокрема, роман Джейн Остін "Гордість та упередження" щороку входить до сотні найпопулярніших книг у світі, посівши 2-ге місце у списку The Big Read – Top 100 Books, згідно досліджень BBC за 2003 рік.

Джейн Остін заслужено вважають «першою леді» англійської літератури. У силу сформованої літературної традиції більшість авторів – чоловіки. І «жіночій» літературі для того, щоб зайняти свою нішу, необхідно позиціонувати себе як своєрідне і незалежне культурне явище. Необхідно знайти інший, відмінний від «чоловічого», підхід до літературної діяльності. Жінка – автор, описуючи свою модель бачення і розуміння світу, робить акцент на особистих спостереженнях і переживаннях, вона шукає особливі способи сприйняття і оцінки дійсності, намагаючись не загубитися в сформованих стандартах чоловічої літературної традиції. Саме це і зробило романи Джейн Остін такими популярними [6, с. 7].

Немає жодних сумнівів у тому, що найважливіша роль у становленні передвікторіанського роману і реалістичної естетики поряд з Ч. Діккенсом, У.М. Теккереєм, Т. Гарді, належить саме Джейн Остін. Її переконаність у не-обхідності зміни ідеологічних установок епохи, суспільного устрою, традиційних сімейних норм та укладу, готовність до утвердження нових соціокультурних установок знайшли цілком закономірне і адекватне вираження в її художній творчості [1, с. 6].

Кожен з її романів називають історією морального прозріння. На відміну від своїх сучасників, Остін не ідеалізує свої персонажів, натомість вимагає від них осягнення моральних цінностей, самовдосконалення, розширення кругозору, готовності до мудрого компромісу.

Особливий інтерес, як вже було зазначено, вікторіанська письменниця приділяє вивченню ролі жінки в різних галузях суспільного життя. У своїх романах Джейн Остін намагалася об'єктивно зобразити життя своїх сучасниць, проблеми емансипації та зародження фемінізму.

© Мацьків М.Я., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творам Джейн Остін завжди приділяли багато уваги. Їх досліджували такі дослідники як М. Батлер, Р. Кларк, М. Кіркхам, Д. Міллер, Н. Пейдж, Дж. Уілдшір, Е. Райт, Н. Демурова, Є. Генієва, А. Палій та інші. Функціонуванням оцінки на рівні тексту займались І. Арнольд, В. Гак, А. Загнітко, Т. Космеда, А. Папіна, М. Михальченко та інші науковці.

Незважаючи на малу популярність творчості Джейн Остін в XIX столітті, вивчення літературної спадщини письменниці почалося ще за її життя. Ґрунтовну статтю авторці-початківцю присвятив В. Скотт, який став одним з її перших критиків і рецензентів. Він вважав, що Остін «творчо підходить до романтичної спадщини і багато в чому обганяє своїх попередників» [1, с. 220]. Письменник зазначив виникнення принципово нового «стилю роману», який зображає повсякденне життя людини, в чому він побачив зародження реалістичного зображення.

Важко не погодитися з У. Літцем, що писав у своїй монографії про Остін: «Ми називаємо її першим «сучасним» англійським романістом, тому що вона була першим прозаїком, який синтезував досягнуте Філдінгом і Річардсоном, тим самим передбачаючи класичні образи XIX століття, той метод його, який дозволив художникам відобразити як хід зовнішніх подій, так і всю складність індивідуальних вражень і сприймань особистості» [1, с. 9].

М. Бредбері підкреслює актуальність і злободенність творчості письменниці. На думку дослідника, приділяючи в романах основну увагу «моральному» світу, Остін, проте, робить акцент на тому, що є розумним і бажаним в соціальних відносинах (шлюб, матеріальна забезпеченість). З точки зору М. Бредбері, романи Остін відрізняє тип оповідної манери, прогресивної в порівнянні з попередньою літературою: всезнаючого оповідача змінюють роздуми героїв про події. Зіставлення різних точок зору поглиблює психологізм оповіді, а їх явна полярність породжує комічний ефект. Перераховані обставини, з точки зору дослідника, свідчать, як про певну залежність творчості Остін від естетики просвітителів, так і про зародження рис реалістичної свідомості автора [3, с. 146].

Об'єкт роботи – романи Джейн Остін («Гордість та упередження» та «Розум і почуття»).

Предмет роботи – стилістичні засоби як засіб характеристики жіночих персонажів та суспільства загалом.

Матеріал дослідження – текст роману Джейн Остін «Гордість та упередження» мовою оригіналу та в перекладі українською.

Методи дослідження – історико-літературний, описовий, системний, порівняльний, синтетичний.

Актуальність дослідження визначається недостатнім вивченням ролі стилістичних засобів у художньому творі з метою зображення ролі жінки у суспільстві.

Новизна дослідження полягає у визначенні ролі стилістичних засобів у зображенні жіночих образів та тиску суспільства на жінку в романах «Гордість та упередження».

Аналіз засобів, які використовуються письменницею для створення образів своїх персонажів, становить головне завдання цього дослідження.

Мета статті. Метою пропонованої статті є проаналізувати співвідношення «жінка і суспільство» з точки зори свободи вибору; охарактеризувати жіночі образи в романі та визначити вплив стилістичних засобів на формування образу жінки у художньому творі та її ролі у суспільстві тогочасної епохи.

Для досягнення поставленої мети в ході роботи були визначені наступні завдання:

1) ознайомитись з творчістю Джейн Остін у контексті англійської літератури XIX ст.;

2) дослідити роль жінки Англії XIX століття та визначити форми тиску суспільства на неї;

3) охарактеризувати способи подолання стереотипів у романах Джейн Остін;

4) простежити використання епітетів, метафор, іронії, порівнянь та інших виразових засобів для зображення жіночих персонажів;

5) проаналізувати прагматичні функції стилістичних засобів у романах авторки;

Практична цінність роботи полягає у тому, що даний матеріал можна застосовувати на практиці вузівського викладання при розробці курсів з історії англійської літератури XIX століття, лексикології та стилістики.

Виклад основного матеріалу. Шукаючи відповідь на запитання, у чому ж полягає таємниця популярності роману, було знайдено багато відповідей. Однією з них є, звичайно, цікавий сюжет та завжди актуальні теми: характеристика суспільства, становище жінки у ньому (а саме у Великій Британії доби георгіанства (передвікторіанства)), питання моральності й моралі, людські взаємини. Зокрема, тема шлюбу займає чи не найважливіше місце у творчості Джейн Остін. Проте весілля у творах письменниці – далеко не банальний літературний штамп романтичної історії з щасливим кінцем. Вона не ідеалізувала шлюбне життя, натомість чітко висловила своє бачення основ щасливого шлюбу: щирі почуття, взаєморозуміння, мудрість і вирішення проблем шляхом спілкування. За допомогою шлюбу між Елізабет і Дарсі авторка роману показує, наскільки хибними можуть бути наші перші враження від людини і наголошує на важливості часу для пізнання один одного. Її героїні здатні до самостійних суджень, мають власні погляди і думки, наділені не тільки розумом та розсудливістю, але й багатим внутрішнім світом. Елізабет та її сестра Джейн, нітрохи не поступаються чоловікам ні в моральному, ні в емоційному, ні в інтелектуальному плані.

Найбільше зацікавлення викликала наступна відповідь на запитання про секрет успіху творів Джейн Остін – це мова, яка не тільки красива у своїй структурі, але й іноді ускладнюється в розумінні. Ця унікальність починається з підбірки словника і специфічних виразів, які значно відрізняються від нашої нинішньої мови, коли мова йде про сенс, граматики та її значенню в романі, низки стилістичних засобів (фонетичних, графічних, морфологічних та синтаксичних), за допомогою яких авторка надзвичайно яскраво змалювала образи своїх персонажів. Недаремно вважають, що твори Джейн Остін є вершинними зразками англійського роману; вони виступають унікальним явищем в художній літературі і володіють особливим лінгвістичним потенціалом,

який розкривається в мовних характеристиках персонажів романів, створених творчою уявою цього автора.

Мовна характеристика персонажа або його мовний портрет є одним з головних засобів художнього зображення героя, що зображає картину індивідуальної мовної поведінки кожної дійової особи роману.

Критики, даючи характеристики героїв роману, звертають увагу на соціальну мотивацію поведінки і взаємовідносин героїв і приділяють значну увагу стилістичним прийомам, які застосовувала Джейн Остін, але механізм функціонування цих прийомів потребує більш конкретного і детального аналізу.

З метою розвитку персонажів та донесення головної думки Джейн Остін вдається до різних методів: реалізму, діалогу, антитези та інших. Проте, одним із найяскравіших стилістичних засобів зображення персонажів у творі є іронія.

• **Іронія**

Вже у першому рядку роману Джейн Остін майстерно встановлює головну тему і тон «Гордості і упередження». Вона стверджує "It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife" [7, c. 51]. Це речення вводить тему одруження, яка стає центральною, паралельно з іронією, якою Остін пронизує роман, як вербально, так і структурово. Таким чином, якщо прочитати перший рядок і зрозуміти його дослівно, це означатиме: "Існує незаперечна істина: молодий юнак при великих статках зобов'язаний шукати собі дружину." Проте, прочитавши це речення іронічно, значення буде іншим: "Усі знають, що неодруженого багатого мужчину будуть переслідувати жінки, які хотітимуть одружитися з ним."

Джейн Остін часто використовує іронію в структурі тексту, пропонуючи персонажам ситуації, які означають одне, а з часом, як виявляється, зовсім інше.

Іронічного ефекту авторка досягає як за допомогою граматичних засобів, так і за допомогою лексики, коли слова протилежні за значенням до того, про що йдеться в розмові. Так містер Беннет вдається до іронії, коли каже, що захоплючись своїми трьома зятями, найбільше любить містера Вікхема, в той час, коли відчуває до нього лише антипатію. "I admire all my three sons-in-law highly, but Wickham, perhaps, is my favorite" [7, c. 386].

Іронічний коментар авторка вживає і на початку 61 розділу "Happy for all her maternal feelings was the day on which missis Bennet got rid of her two most deserving daughters" [7, c. 393]. («Щасливим для материнських почуттів став той день, коли місіс Беннет позбулася двох своїх найкращих дочок») [2, c. 411]. Тут авторка яскраво підкреслює головну проблему матерів того часу – віддати вдало заміж своїх дочок.

Завдяки іронії уже на перших сторінках роману читачеві стає очевидна глупота місіс Беннет у її діалозі з чоловіком. "You take delight in vexing me. You have no compassion on my poor nerves. They are my old friends. I have heard you mention them with consideration these 20 years at least" [7, c. 52]. («Вам просто подобається мене дратувати. Ви не маєте і крихти співчуття до моїх нещасних нервів! – Помиляєтесь, люба. Я безмежно шаную ваші нерви. Вони – мої старі нерви. Я поштиво слухаю, як ви про них говорите, вже щонайменше 20 років поспіль») [2, c. 6]. Мова місіс Беннет така ж хаотична і безглузда, як і її думки. Вона намагається сказати відразу і багато, допускаючи багато помилок. Її чоловік, містер Беннет, невисокої думки про свою жінку, проте замість виховання дружини він відмежувався від її світу стінами своєї бібліотеки. Містер Беннет часто сипле критичними жартами в її бік та іронізує. Тут підкреслюється становище жінки довікторіанської епохи у шлюбно-сімейних відносинах. Освіченість була пріорітетом чоловіків, а культ родини і дому в ті часи ніяк не сприяв індивідуальній свободі жінки, в тому числі і у сфері освіти. За жінкою та чоловіком були прикріплені різні права і обов'язки: жінки займалися вихованням дітей, приготуванням їжі, шиттям, забезпеченням сімейного затишку, а чоловіки отримували освіту, брали активну участь у житті суспільства, дбали про добробут сім'ї і свої розваги.

Також іронічний відтінок має характеристика леді Лукас і місіс Беннет: "Lady Lucas was a very kind woman, not too clever to be a valuable neighbor to missis Bennet" [7, c. 65]. («Леді Лукас була жінка добра, хоч і не вельми щира, щоб стати для місіс Беннет цінною сусідкою») [2, c. 22]. Тут романістка вжила метод прихованої характеристики: якщо для персонажа, який автору не подобається, щось підходить, то насправді автор насміхається над людиною. Цим вислолюванням авторка засуджує небажання леді Лукас до саморозвитку.

"Well, my comfort is, I am sure Jane will die of a broken heart; and then he will be sorry for what he has done" [7, c. 148]. У цьому прикладі авторка використовує іронію, щоби описати місіс Беннет у ще більш дурному світлі, коли та говорить з Елізабет про сподівання щодо Джейн, які не збулися. Ця іронічна заява демонструє недоцільність цінностей, якими володіє місіс Беннет.

Центральна лінія іронії в романі – освідчення містера Дарсі Елізабет, яка його, здавалося б, ненавидить. Також у випадку Елізабет іронія торкається й її героїні, коли вона критикує свою сестру Джейн в ідеалізації людей і закриванні очей на їх недоліки. Елізабет дозволяє собі таке засудження сестри, бо вважає, що добре розуміється на людях, тому ніколи і не сумнівається в своїх висновках. Проте згодом це звинувачення виявиться іронічним, оскільки Елізабет зрозуміє, що саме вона була сліпою в своїх судженнях та упередженості до містера Дарсі. І вона не боїться визнати своєї провини, адже лише коли людина розвивається, розширює свій кругозір, щодня пізнає щось нове, вона здатна адекватно оцінювати речі і визнавати свої промахи.

Таким чином, саме завдяки іронії Джейн Остін вдається витончено передати емоційно-оцінююче ставлення до зображуваної дійсності.

• **Епітет.** Місіс Беннет не може похвалитися ні походженням, ні розумом, ні вихованням. Вона відверто дурна, кричуще нетактовна, вкрай обмежена і, відповідно, дуже високої думки про власну персону. Наділена неабиякою дурістю вона – втілення психології дрібного джентрі – служить предметом гостророзумних жартів пись-

менниці: "Mr. Bennet was so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice, that the experience of three-and-twenty years had been insufficient to make his wife understand his character. HER mind was less difficult to develop. She was a woman of mean understanding, little information, and uncertain temper. When she was discontented, she fancied herself nervous. The business of her life was to get her daughters married; its solace was visiting and news."

У відмові вийти заміж за священика Коллінза, образ Елізабет розкри-вається якнайкраще. Її слова переконують, що перед нами жінка, яка не піде наперекір своєму почуттю, для якої в любові і шлюбі важливі аж ніяк не міркування користі або наживи. "Your hope is rather an extraordinary one after my declaration. I do assure you that I am not one of those young ladies (if such young ladies there are) who are so daring as to risk their happiness on the chance of being asked a second time. I am perfectly serious in my refusal."

• **Метафора**

"The business of her life was to get her daughters married" [7, c. 3].

За допомогою метафори письменниця знову зображає найголовнішу проблему жінки довікторіанської епохи – вдало видати заміж своїх дочок.

"They attacked him in various ways..." [7, c. 6].

Це є ще одним доказом того, що головним завданням більшості жінок, що досягли шлюбного віку був пошук гідного нареченого. Крім того, самотній жінці було значно складніше взяти шлюб, ніж самотньому чоловікові.

Іншим прикладом метафори у творі, метою якої було підкреслити, що до списку жіночих чеснот не входили ані наявність роботи, ані високий інтелектуальний розвиток є наступний: " She was a woman of mean understanding, little information, and uncertain temper" [7, c. 17].

• **Порівняння** фігурують у тексті дуже часто. У наступному прикладі серце Елізабет через страждання, пов'язані з Дарсі порівнюється з пір'ям: "if you lament over him much longer, my heart will be as light as a feather."

За допомогою порівняння Остін показує, як Містер Беннет дражнить свою дружину через надмірне занепокоєння питанням одруження їх дочок.

"They have none of them much to recommend them" [7, c. 1].

• **Сатира.** Джейн Остін також використовує і сатиру, щоб підкреслити сміхотворні цінності тогочасного суспільства. Так, у наступній сцені сцені Остін показує здивування присутніх при появі Елізабет, одежа якої не відповідає нормам «витонченого» суспільства: "with weary ankles, dirty stockings, and a face glowing with the warmth of exercise. She was shown into the breakfast-parlour, where all but Jane were assembled, and where her appearance created a great deal of surprise."

• **Гіпербола** теж зустрічається у тексті. Так, через гіперболу Джейн Остін розповідає наскільки сильно містер Беннет сумує за дочкою, що не поз-бавляло мужчин сентиментальних і щирих почуттів до дітей, незважаючи на те, що їх вихованням займалися жінки. "Mr. Bennet missed his second daughter exceedingly; his affection for her drew him oftener from home than anything else could do."

• **Алітерація** допомагає Джейн Остін посилити значимість думок і дій персонажів, що дозволяє реципієнту запам'ятати найважливіші моменти розповіді. "From the further disadvantage of Lydia's society she was of course carefully kept, and though Mrs. Wickham frequently invited her to come and stay with her, with the promise of balls and young men, her father would never consent to her going" [7, c. 349].

• **Апосіопезис.** Використання апосіопезису додає справжніх життєвих емоцій та хвилювання, що посилює рівень хвилювання під час читання твору. "If, however… your feelings have changed… I would have to tell you, you have bewitched me body and soul, and I love… I love… I love you."

• **Синекдоха.** "You have no compassion on my poor nerves" [7, c. 3].

"They [nerves] are my old friends" [7, c. 8]. У цьому прикладі авторка застосовує синекдоху для позначення нервів як "старих друзів" містера Беннета, оскільки він вже звик до убогості мислення, неосвіченості та приземленості своєї дружини.

• **Полісиндетон.** "For you are a young lady of deep reflection I know, and read great books, and make extracts" [7, c. 3]. Цим прикладом Джейн Остін наголошує на начитаності і розумі сестри Елізабет Джейн, що траплялося не так вже й часто серед жінок того часу, оскільки їхнім основним завданням вважалося доглядати за дітьми та виконувати хатні справи.

• **Асиндетон.** "...his fine, tall person, handsome features, noble man..." [7, c. 22]. За допомогою асиндетону у цьому прикладі письменниця не просто описує характер містер Дарсі, а й підкреслює його строгість, стриманість і гонор.

• **Окличні речення**

Особливої емоційності та емфатичності додають окличні речення у творі.

Антиподом Елізабет виступає її сестра Лідія, хоча росли і виховувалися вони в одній родині. Вона найлегковажніша з п'яти дочок сім'ї Беннетів. Лідія пишається своїми новими кавалерами з числа військовослужбовців, і дорікає сестрам в їх перебірливості щодо панів. «Джейн скоро буде у нас старою дівою, чесне слово! Їй вже майже двадцять три! Якби я до цих років не зуміла роздобути собі чоловіка, я б згоріла з сорому» [2, c. 254]. Їй хочеться просто вийти заміж, вона не обтяжує себе думками про схожість інтересів, про внутрішні якості людей, про те, з ким саме жити, здається їй все одно з ким, головне – заміжня, і раніше старших сестер.

Висновки і пропозиції. Отже, проведене дослідження дозволяє виділити окремі риси авторського стилю, серед яких особливе місце займають гумор, іронія та сатира, за допомогою яких Джейн Остін критикує класове суспільство, а саме нерівний статус чоловіків і жінок довікторіанської епохи. Важливим для письменниці є також символізм, який можна вважати літературною стратегією письменниці. Тематика, реалістичність сюжету та персонажів, сукупність предметно-логічної та експресивно-стилістичної інформації, якою Остін наділила свої романи виділяють письменницю з-поміж інших авторів її епохи та приносять популярність навіть сьогодні.

Список літератури:

1. Гениева Е.Ю. Английская литература / Е.Ю. Гениева, М. Урнов // История всемирной литературы: в 9 т. М. : Наука, 1989. 138 с.
2. Джейн Остін. Гідність і гонор. Переклад Тетяни Некряч. Київ : Велмайт, 214. С. 415.
3. Ермаков О.П. Ирония и ее роль в жизни языка. – Калуга : Издательство КГПУ, 205. 202 с.
4. Остен Джейн. Собрание сочинений в 3 томах. Том первый. Чувство и чувствительность. Гордость и предубеждение: Романы. Перевод с англ. / Ред. кол.: Г. Анджапаридзе, Е. Гениева, М. Климова и др. Предисловие Е. Гениевой. Москва : "Художественная литература", 1988. 750 с.
5. Охримович К.В. Ирония и принципы вежливости в английских диалогах. Дис. канд. филолог. наук. Уфа, 2004.
6. Шамина Н.В. Женская проблематика в викторианском романе 1840-1870-х годов (Джейн Остен, Шарлотта и Эмили Бронте, Джордж Элиот): дис. ... канд. филол. наук / Наталья Викторовна Шамина. Саранск, 2005. 235 с.
7. Jane Austen. Pride and Prejudice. Penguin Books. 1972, p. 399.
8. Marian Cox. AS/A – Level Student Text Guide. Pride and Prejudice. Jane Austen. Bookpoint Ltd, Oxfordshire. 2009, p. 125.
9. Marie Kalil M.A. Cliffs Notes. Pride and Prejudice. Wiley Publishing, Inc. 2000, p. 90.
10. Martin and Laura Gray. Pride and Prejudice. Jane Austen. York Press. Longman. 2011, p. 151.
11. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki

References:

1. Henyeva E.Yu. Anhlyyskaya lyteratura / E.Yu. Henyeva, M. Urnov // Ystoryya vsemyrnoy lyt-eratury: v 9 t. M. : Nauka, 1989. 138 s.
2. Jane Austen. Hidnist′ i honor. Pereklad Tetyany Nekryach. Kyiv. Velmayt. 214, s. 415.
3. Ermakov O.P. Ironiya i yiyi rol′ v zhytti movy. Kaluha : Yzdatel′stvo KHPU, 205. 202 s.
4. Austen Jane. Sobranye sochynenyy v 3 tomakh. Tom pervyy. Chuvstvo y chuvstvytel′nost′. Hordost′ y predubezhdenye: Romany. Perevod s anhl. / Redkol.: H. Andzhaparydze, E. Henyeva, M. Klymova y dr. Predyslovye E. Henyevoy. Moskva : "Khudozhestvennaya lyteratura", 1988. 750 s.
5. Okhrymovych K.V. Ironiya i pryntsypy vezhlyvosti v anhliys′kykh dialohakh. Dys.kand.fyloloh.nauk. Ufa, 2004.
6. Shamyna N.V. Zhenskaya problematyka v vyktoryanskom romane 1840-1870-kh hodov: dys. kand. fylol. nauk / Natal′ya Vyktorovna Shamyna. Saransk, 2005. 235 s.
7. Jane Austen. Hordist′ i uperedzhennya. Knyhy pinhviniv. 1972, s. 399.
8. Marian Koks. AS / A – Riven′ Students′koho Tekstu. Hordist′ i uperedzhennya. Jane Austen. Bookpoint Ltd, Oksfordshyr. 2009, s. 125.
9. Mari Kalil M.A. Hordist′ i uperedzhennya. Wiley Publishing, Inc. 2000. S. 90.
10. Martin i Lora Hrey. Hordist′ i uperedzhennya. Jane Austen. York Press. Lonhman. 2011, s. 151.
11. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki

УДК 811.112.2:641.5

Мелех Г.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ФАХОВА МОВА КУЛІНАРІЇ ЯК ВЕРБАЛІЗОВАНИЙ ФЕНОМЕН ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Анотація. Стаття присвячена проблемі дослідження фахової мови кулінарії з позицій лінгво-культурології. У статті розглянуто суть поняття «фахова мова кулінарії» на прикладі німецької мови. Також обґрунтовано важливість дослідження такої лінгвістичної категорії як «фахова мова кулінарії» у тісному зв'язку з культурологічними особливостями відповідної етнічної спільноти. Важливим у цьому контексті є виявлення спільних точок зіткнення лінгвістики та кулінарії. Кулінарні поняття як лексична складова мови займають чільне місце у культурі народу і можуть розглядатися як носії та трансфери культури. Фахова мова кулінарії є особливим вербалізованим феноменом лінгвокультурології, яскраво презентованим у лексичній системі німецької мови.

Ключові слова: фахова мова кулінарії, лінгвокультурологія, гастрономічний код культури, кулінарія, вербалізація.

Melekh Halyna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PROFESSIONAL COOKING LANGUAGE AS A VERBALIZED PHENOMENA OF LINGUOCULTUROLOGY (BASED ON THE GERMAN LANGUAGE)

Summary. The article is devoted to the problem of studying the professional cooking language from the standpoint of linguoculturology. The article discusses the concept of "professional cooking language" on the German examples. It is also substantiated the importance of studying such a lin-guistic category as "professional cooking language" in close connection with the cultural characteristics of the german ethnicity. The purpose of our report is to describe interrelation of professional cooking language and linguoculturology. Food is the integral

© Мелех Г.Б., 2019

system having its own linguistic fea-tures and peculiarities and closely connected with historical, sociocultural and ethnic eating habits and methods of cooking.The tendency for different fields of knowledge to penetrate one into another is one of the determinative features of the modern science. Theoretically, the ability to synthesize knowledge about culture, expressed through language in the process of communication, provides linguoculture. Linguoculturology means the science, which appeared at the intersection of linguistics and culturology. It represents knowlege about national-cultural peculiarities of nation and their reflection in language. Important in this context is the identification of common points of contact between linguistics and cooking. Culinary concepts as a lexical component of language occupy a prominent place in the culture of the people, and can be considered as transfers of culture. In the article, the gastronomic code of culture is considered as a cumulation material experience gained by a separate nation in the process of its historical formation, the basis of which is a complex of realities associated with food and cooking. Cooking vocabulary is a special verbalized phenomenon of linguoculturology, vividly represented in the lexical system of the German language.

Keywords: professional cooking language, linguoculturology, gastronomic code of culture, cooking, verbalization.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших для буття людини, однак найменш досліджених є знакова система їжі. Культурні та міжкультурні аспекти харчування та кулінарії, а також їх міждисциплінарна тематика, відіграють для лінгвістів важливу роль. Проблема вивчення традицій харчування пов'язана не лише із розвитком лінгвістики, але і з соціокультурним запитом, якого вимагає сучасний стан глобалізованого суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням логічного поєднання мови та культури присвячено чимало досліджень, серед найвагоміших дослідників цього питання можна виділити Н.Д. Арутюнову, В.І. Воробйова, С.В. Іванову, В.В. Красних тощо. Питання взаємозв'язку фахової мови кулінарії з позицій лінгвокульторології недостатньо висвітлені у лінгвістичних дослідженнях, серед дослідників цієї проблематики можна виокремити роботу Е.В. Капелюшник, присвячену лінгвокультурологічному опису образних засобів мови, які відображають кулінарний код культури.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Тема їжі активно використовується у літературі, мистецтві XX ст., тому це дає достатньо підстав для зацікавлення цією темою і представникам різноманітних філологічних напрямів. У мовознавстві тема кулінарної лексики найбільш активно почала опрацьовуватись на рубежі XX–XXI ст. в рамках лексикології, соціолінгвістики, етнолінгвістики, прагмалінгвістики, лінгвокультурології, лінгвосеміотики, когнітивної лінгвістики та ін. Фахова мова кулінарії завжди була і залишається актуальною через свій широкий споживацький попит та прикладне значення. Вона функціонує у побутовому житті, ресторанно-готельній сфері, мас-медійному просторі, становлячи невід'ємну частину національної мови. Актуальність нашого дослідження виявляється у важливості інтегрального підходу до вивчення фахових мов та галузевих термінологій, що передбачає застосування крім лінгвістичних досліджень даних інших, суміжних дисциплін, зокрема культури, соціології, історії тощо. Особливого значення такий інтегративний підхід набуває для характеристики системи харчування, яка є тісно пов'язаною із побутом та культурою відповідного етносу, що зумовлює інтердисциплінарний характер такого дослідження.

Мета статті. Метою статті є характеристика фахової мови кулінарії як одного з важливих феноменів лінгвокультурології, вербалізованого за допомогою мовних знаків. Аніліз проведено на основі німецької мови і він передбачає декілька ключових завдань, а саме: тлучання суті поняття «фахова мова кулінарії», розуміння поняття «лінгвокультурологія», демонстація способів вербалізації кулінарних понять тощо.

Виклад основного матеріалу. Розвиток сучасного мовознавства тісно переплетений з такими галузями знань, як культурологія, психологія, соціологія тощо. У центрі лінгвістичних досліджень сьогодні так чи інакше стоїть людина як окрема особистість, група людей чи етнос, у житті яких виділяють певні знакові сфери існування, лінгвістичне втілення яких і становить інтерес лексикологічних студій. Гастрономічний код культури задіяний в обрядах різних типів, він супроводжує граничні моменти життя людини у суспільстві, марковані відповідним ритуалом, пов'язаним з їжею [4, с. 14]. Базовими сферами етнокультури А.М. Приходько визначає серед іншого і національні гастрономічні уподобання (їжа, напої) [12, с. 32].

У своєму дослідженні основоположним вважаємо трактування поняння «лінгвокультурологія» В.В. Воробйовим, який визначає її як «комплексну наукову дисципліну синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв'язок й взаємодію культури й мови у її функціонуванні та віддзеркалює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети» [6, с. 36–37]. В лінгвокультурологічних дослідженнях культура і мова виводяться на рівнозначний рівень, де «культура розуміється як зміст, а мова – як форма існування цього змісту» [1, с. 9].

Лексика фахової мови кулінарії входить до складу базових одиниць будь-якої мови, оскільки вона відображає суттєві аспекти людського буття. Фахова мова кулінарії – це сукупність мовних засобів, використовуваних у кулінарній сфері для успішної комунікації серед фахівців цієї галузі, це природна мова з широким входом у загальновживану лексику, дуже низьким ступенем абстрактності та обмеженою кількістю термінів.

Кулінарія (лат. *culina* – кухня) як важлива складова культури споживання бере участь у формуванні культурних цінностей (манера поведінки за столом, мода на певні продукти чи страви, правильна комбінація напоїв зі стравами). Така реалія як їжа не лише інформує про

побут народу, але й завдяки номінації засвідчує зміну лінгвістичних тенденцій, зумовлених як власне лінгвальними, так і екстралінгвальними чинниками. Як одна зі знакових сфер людського буття, яка завдяки своїй естетичній складовій забезпечує не лише фізичне, але й духовне задоволення людських потреб, кулінарія нерозривно пов'язана з мовою, завдяки якій вербалізуються кулінарні реалії, процеси та властивості.

Між кулінарією та лінгвістикою існує чимало спільного: з одного боку, кулінарія як нова наукова дисципліна потребує впорядкованої метамови, яка б забезпечила порозуміння між представниками різних дисциплін, з іншого, – можемо говорити про існування кулінарної лінгвістики, оскільки є багато кулінарних галузей, які з лінгвістичної точки зору є проблемними, і тому їх дослідження логічно проводити з погляду кулінарії [14, с. 199]. Як їжа, так і мова творяться шляхом побудови більших одиниць з менших складників: страва складається з окремих інгредієнтів, мова складається з синтаксем, лексем, морфем тощо [13, с. 4].

Лексика їжі, її характеристики та дії або стани, пов'язані із здобуванням, приготуванням та споживанням, формують особливе лінгвістичне середовище. Лексичні одиниці, які позначають поняття їжі, – це особливий мікросвіт мови, який розкриває характерні особливості відображення картини світу [3, с. 91], тому інтерес лінгвістів викликає тематична структура фахової мови кулінарії, семантичні особливості кулінарної лексики, системні зв'язки між елементами семантичних угруповань кулінарних лексем та особливості їх функціонування, особливо у кулінарних рецептах як виразниках фахових текстів у цій галузі.

Оскільки семантична структура кулінарної лексики характеризується загальновживаністю, безпосереднім зв’язком з реальною дійсністю, відзначається різноманітністю походження, широтою смислового обсягу, широкими синтагматичними зв’язками, вона належить до ядерної частини будь-якої мови. Лексика на позначення їжі є однією із найбільш стійких у діахронічному плані лексико-семантичних категорій сучасної мови. Кулінарні лексеми об'єднуються в єдину систему з різностороннім описом її компонентів, специфікою розвитку та з особливою роллю у процесі формування системи національної мови загалом.

Гастрономічні уподобання німецького народу, які вербалізуються у лек-сичних та фразеологічних одиницях, дають змогу сформулювати певні фундаментальні культурні характеристики німецької нації [9, с. 1]. Все, що відбувається з народом, відображено в мові, адже вербальні знаки зберігають і передають інформацію про побут нації, особливості її культури харчування, що сприяє семіотичній інтерпретації простору повсякдення [2, с. 23]. Національна кухня – це культурний код нації, окрема знакова система всередині культури, проекція якої на знаки мови є фрагментом національної мовної картини світу [11, с. 118]. Опираючись на розуміння картини світу сучасними лінгвістами [7, с. 17], кулінарну картину світу розуміємо як знання та уявлення про кулінарну сферу, впорядковані у людській свідомості за допомогою категорій мови та вербалізовані відповідними лінгвістичними одиницями. Таким чином кулінарна картина світу є однією з важливих складових національної мовної картини світу, яка «виражає етнокультурну специфіку соціуму» [10, с. 92].

Вербалізація кулінарної лексики здійснюється за допомогою номінативних засобів мови. Найменування, пов'язані із кулінарією, займають значну час-тину у мові будь-якого народу, тому лексеми харчової семантики становлять особливий інтерес з точки зору лінгвістичного дослідження. Фахову мову кулінарії складають лексичні одиниці, контрастні за походженням та за відношенням до активно-пасивного складу словника, які становлять єдину лексичну полісистему. Кулінарні одиниці утворюють складну та неоднорідну в структурному та семантичному плані лексичну парадигму, компонентам якої притаманні лексико-семантичні та парадигматичні відношення. Неоднорідним є також морфологічний склад фахової мови кулінарії: з одного боку, вона має чітко виражений номінативний характер, з іншого, – вона також репрезентована словами, в яких закладена певна динаміка подій, відповідно, лексична кулінарна система є також семантичною сферою, вербальні компоненти якої утворюють поетапну хронологічну ситуацію, що закладена у людській свідомості та вербалізована лексичними засобами: попередня обробка інгредієнтів (*abschuppen, schälen*), механічна обробка інгредієнтів (*reiben, schneiden*), термічна обробка інгредієнтів (*backen, kochen*), доведення до смаку (*salzen, würzen*), презентація страв чи напоїв (*servieren, verfeinern*), споживання їжі (*essen, trinken*).

Кулінарна лексика органічно вплетена у систему німецької мови як окрема мікросистема із притаманними їй лексичними, семантичними та структурними особливостями, проте вона розвивається та функціонує за загальними принципами національної мови. Німецька фахова мова кулінарії вирізняється чисельними прикладами полісемії та поліномінації, що пояснюється її широким входженням у систему загальновживаної мови, а також тенденцією до основоскладання, що, з одного боку, притаманне німецькій мові загалом, а з іншого, – кулінарна лексика характеризується деталізацією і часто складне слово – це скомпресований міні-рецепт: *Geflügeleinmachsuppe* – суп (назва страви), з птиці (інгредієнт), належить до густих супів, оскільки приправлений базовою підливою для загущення соусів, супів (спосіб приготування). Властивою для кулінарної лексики є також розвинена синонімічність, яка часто проявляється у такому її варіанті як територіальна дублетність, оскільки кулінарні реалії є здебільшого явищами універсальними, притаманними практично кожному локальному діалекту, але функціюють у різному фонетичному та графічному оформленні: деруни – *Kartoffelknödel* (süddeutsch), *Kartoffelküchlein* (schweizerisch), *Plinse* (ostmitteldeutsch), *Reibekuchen* (rheinisch), *Reiberdatschi* (bayrisch), *Reibeplätzchen* (westfällisch). Фахова мова кулінарії має ієрархічну структуру, оскільки вона поділяється на лексико-тематич-

ні групи, які, в свою чергу, розпадаються на низку макро- та мікрогруп, демонструючи таким чином тенденцію досліджуваної лексичної єдності до структурної організації.

За термінологією А. Вежбицької, їжа є "міжмовним лексичним поняттям, уні-версально лексикалізованим, а також наявним у всіх етнокультурних спільнотах" [4, с. 381]. Кулінарна лексика відображає елементи культури етносу, тому вона виявляє національно-культурну специфіку, за допомогою якої можна ідентифікувати ментальні ознаки відповідної культурної спільноти. Повсякденне харчування, а відповідно і пов'язана з ним лексика, може стати одним із важливих індикаторів національної приналежності. Їжа певною мірою відбиває етнокультурну ідентичність [8, с. 8].

Висновки і пропозиції. Фахова мова кулінарії вербалізується у лінгвістиці у вигляді лексичних одиниць, які утворюють структуровану лексичну систему, що належить до основної частини лексики кожної нації. Лінгвістична репрезентація культури харчування виявляє базові стереотипи нації і через це, зокрема, становить особливий інтерес дослідження для лінгвістів. Масив гастронімів німецької кухні є колоритним і цікавим фрагментом національно-мовної картини світу. Кулінарна лексика органічно вплетена у систему німецької мови як окрема мікросистема. Перспективним для дослідження вважаємо залучення до аналізу фахової мови кулінарії даних з історії (для визначення мотиваційної бази гастронімів), географії (для встановлення ролі топонімічних елементів у кулінарних назвах) та інших суміжних наук.

Список літератури:

1. Артемова О. Е. Теория и практика лингвокультурологического анализа. Уфа, 2006. 128 с.
2. Афонина А. Н. Глюттонимы современного немецкого языка. *Научный потенциал*. 2012. № 2. С. 23–27.
3. Багана Ж. Понятие «еда» как отражение национально-культурной специфики (на материале группы «домашняя птица» в немецком и русском языках). *Вестник Иркутского государст-венного лингвистического университета*. 2013. № 1. С. 90–93.
4. Балдова А. В. Миромоделирующая и аксиологическая функции пищевой метафоры в русском языке: дисс. … канд. филол. наук : 10.02.01. Томск, 2016. 239 с.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва, 1996. 416 с.
6. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. Москва, 1997. 331 с.
7. Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании. Екатеринбург, 2015. 286 с.
8. Долешаль У. Пищевое поведение и язык. *Еда по-русски в зеркале языка* : монография / Долешаль У., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Москва, 2013. С. 7–25.
9. Лапиніна О. Л. Національно-культурна своєрідність фразеологічних одиниць німецької мови з гастрономічним компонентом: автореф. дис. … канд. філол. наук : 12.02.04. Херсон, 2016. 20 с.
10. Матвіїшин О.М. Лінгвокультурні параметри німецькомовних перекладів Анни-Галі Горбач. *Мови і літератури у політкультурному суспільстві* : матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Маріуполь, 17 листопада 2017 р.). Маріуполь : МДУ, 2017. С. 93–95.
11. Меньшикова Е. Е. Гастрономическая метафора в рекламном туристическом нарративе. Филологические науки. 2013. № 11. С. 117–120.
12. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя, 2008. 332 с.
13. Gerhardt C. (2013). Food and language – language and food. *Culinary Linguistics*. The chef's special. Pp. 3–49.
14. Kalasznik M. Übersetzung im Bereich der Kulinaristik. Kulinarien als Stiefkind der Translations-theorie und Translationspraxis. *Translationsforschung. Methoden, Ergebnisse, Perspektiven*. 2014. № 5. S. 192–212.

References:

1. Artemova O. E. (2006). Teoriya i praktika lingvokul'turologicheskogo analiza [Theory and practice of linguoculturological analysis]. Ufa : RIO BashSU. (in Russian)
2. Afonina A. N. (2012). Glyuttonimy sovremennogo nemeckogo yazyka [Gluttonyms of Modern German]. *Scientific Potential*. no. 2, pp. 23–27.
3. Bahana Zh. (2013). Bagana ZH. Ponyatie «eda» kak otrazhenie nacional'no-kul'turnoj specifiki (na materiale gruppy «domashnyaya ptica» v nemeckom i russkom yazykah) [The Concept "Food" as a Reflection of National and Cultural Specifics (on the Material of the Group "Poultry" in German and Russian Languages]. *Journal of Irkutsk State Linguistic University*. no. 1, pp. 90–93.
4. Baldova A. V. (2016). Miromodeliruyushchaya i aksiologicheskaya funkcii pishchevoj metafory v russkom yazyke [World Modeling and Axiological Functions of Food Metaphor in Russian] (PhD Thesis), Tomsk, 239 p.
5. Vezhbickaya A. (1996). Yazyk. Kultura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. Moscow : Russian dictionaries. (in Russian)
6. Vorob'ev V. V. (1997). Lingvokul'turologiya: teoriya i metody [Linguoculturology: Theory and Methods]. Moscow : Peoples' Friendship University of Russia. (in Russian)
7. Dzyuba E. V. (2015). Lingvokognitivnaya kategorizaciya v russkom yazykovom soznanii [Linguo-cognitive categorization in the Russian language consciousness]. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (in Russian)
8. Doleshal U., Kytaihorodskaia M. V., Rozanova N. N. (2013). Pishchevoe povedenie i yazyk [Eating behavior and language]. *Eda po-russki v zerkale yazyka* [Russian Food in the mirror of the language]. Moscow: RSHU, pp. 7–25.
9. Lapynina O. L. (2016). Natsionalno-kulturna svoieridnist frazeolohichnykh odynyts nimetskoi movy z hastronomichnym komponentom [National-cultural originality of phraseological units of the German language with a gastronomic component] (PhD Thesis), Kherson.
10. Matviishyn O. M. (2017). Linhvokulturni parametry nimetskomovnykh perekladiv Anny-Hali Horbach metody [The linguistic and cultural parameters of the German-language translations of Anna-Galia Gorbach]. Proceedings of the *Movy i literatury u politkulturnomu suspilstvi* (Ukraine, Mariupol, November 17, 2017), Mariupol : MDU, 2017, pp. 93–95.
11. Menshykova E. E. (2013). Gastronomicheskaya metafora v reklamnom turisticheskom narrative [Gastronomic metaphor in advertising tourist narrative]. Philology. no. 11, pp. 117–120.

12. Prykhodko A. M. (2008). Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvnii paradyhmi linhvistyky [Concept and Conceptual Systems in Cognitive Discursive Paradigms of Linguistics]. Zaporizhzhya: Premier. (in Ukrainian)
13. Gerhardt C. (2013). Food and language – language and food. *Culinary Linguistics*. The chef's special. Pp. 3–49.
14. Kalasznik M., J. Szcęk. (2014). Übersetzung im Bereich der Kulinaristik. Kulinarien als Stiefkind der Translationstheorie und Translationspraxis [Translation in the field of culinary arts. Culinary delights as a stepchild of translational theory and translation practice]. *Translational research. Methods, results, perspectives*. no. 5, pp. 192–212.

УДК 001.4=112.2:796.5

Мельник М.М., Бовкіт Х.І.
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ ДЕФІНІЦІЙ У СФЕРІ ТУРИЗМУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Анотація. У статті приділено увагу термінології спортивного туризму німецької мови як традиційному пріоритету інтернаціоналізації лексики, виділено характерні риси спортивної термінології та пояснено значення деяких термінів галузі спортивного туризму. Акцентується увага на певних засобах формування термінів. Автори відзначають, що формування термінологічних технологій у спорті та туризмі відбувається завдяки більшості запозичень з німецької мови. У статті представлено комплексний аналіз термінологічних одиниць туризму, проаналізовано шляхи перекладу складних термінологічних одиниць з німецької на українську мову. Наведено приклади складних фразових одиниць та особливості їх функціонування. В результаті аналізу словотворчості оцінювалися найбільш ефективні способи творення термінологічних одиниць у німецькій мові у сфері спортивного туризму.

Ключові слова: спортивний туризм, термін, лексика, запозичення, інтернаціоналізми.

Melnyk Mariana, Bovkit Khrystyna
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

THE USE OF GERMAN TERMINOLOGICAL DEFINITIONS IN THE FIELD OF TOURISM FOR PREPARING PROFESSIONALS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Summary. The article deals with problems of term definition and main ways of its formation. It is also dedicated to the studies of terminological system of tourism. The peculiarities of functioning of terms and structural and semantic features of equivalent terminological units of the researched area are analyzed in this work. Today complex analysis of terminological units used in professional lit-erature is of great importance as most of new words in modern languages are terms. In the given article the terminological borrowings in the sphere of tourism in the context of inter-lingual and inter-disciplinary contacts are considered. The principal facts affecting the process of terminological borrowings in the sphere of tourism have been defined; their structural features have been singled out. To study tourism terminology is very important for tourism specialists as well as for linguists. The article presents complex analysis of tourism terminological units. They have been divided into groups according to the notions they denote. The ways of compound terminological units' translations from German into Ukrainian have been analyzed. The examples of compound phrasal units and the peculiarities of their functioning are presented. In the article special attention to sports-tourist terminology of German language as is given to a traditional priority of internationalization of lexicon with displacement of accent on the Ukrainian language. The attention is stressed on the certain means of formation of terms. The authors mark that formation of terminological technologies in sport and tourism occurs due to the majority of loans from German language. As a result of the word-building analysis the most efficient ways of the term units have been estimated in the German language for sport and tourism.

Keywords: sports tourism, term, lexicon, borrowing, internationalisms.

Постановка проблеми. Туризм – одне з важливих соціально-економічних явищ сучасності, яке підпорядковується дії об'єктивних законів розвитку суспільства. Воно відображає характерну тенденцію сучасності, коли перевага віддається розвитку динамічного активного відпочинку, у процесі якого відновлення працездатності поєднується з пізнавальною та спортивною діяльністю. Найбільш динамічним виступає спортивний туризм. У сучасному мовознавстві відмічається пожвавлення зацікавленості у сфері спортивного туризму. Дана лексика є недостатньо вивченою та потребує постійної розробки та подальшого дослідження.

Актуальність дослідження визначається тим, що різнобічне вивчення спортивних термінів у сфері туризму важливо, перш за все, для розвитку загальної теоретичної моделі функціонування мови, специфіки вживання її лек-сичного запасу. Слід пам'ятати, що перекладаючи спеціальні тексти, термінам потрібно приділяти осо-

© Мельник М.М., Бовкіт Х.І., 2019

бливу увагу, оскільки саме вони визначають інформаційний зміст цих текстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами термінології займались такі лінгвісти, як Г.О. Винокур, А.А. Реформатський, О.С. Ахманова, В.П. Даниленко, Н.З. Котелова, С.В. Гринєв та інші.

Об'єктом дослідження є терміни сфери спортивного туризму.

Предметом дослідження є специфіка перекладу термінів в сфері спортивного туризму на матеріалі німецької мови.

Мета статті. Мета пропонованої роботи полягає у виявленні та аналізі особливостей перекладу комплексних одиниць термінологічної системи галузі спортивного туризму в німецькій та українській мовах та використання їх для підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання низки конкретних завдань:

1. Дослідити роботи провідних науковців в даній тематиці.

2. Виділити характерні риси спортивної термінології.

3. Проаналізувати основні прийоми перекладу та пояснити значення деяких термінів галузі спортивного туризму на матеріалі німецької мови.

Практична значимість роботи полягає у можливості застосовування результатів дослідження для розв'язання практичних проблем, пов'язаних німецько-українським перекладом, що може бути корисним та використовуватися фахівцями з фізичного виховання і спорту.

Виклад основного матеріалу. Формування української терміносистеми туризму на сьогодні ще не можна вважати завершеним процесом. Сучасний спортивний туризм – це один з особливих видів лінгво та соціокультурної взаємодії. Вплив спортивного туризму на різні соціальні сфери викликає потребу осмислення лінгвістичних феноменів, або запозичень цього спортивного напрямку, де дана термінологія займає вагоме місце. Спортивний туризм як вид спортивної діяльності полягає у подоланні певного відрізку земної поверхні, що називається маршрутом. Спортивний туризм виступає як активний, часто екстремальний вид подорожей, сенс якого полягає у подоланні значних відстаней і різноманітних перешкод, що вимагає від туриста достатньої фізичної підготовки та володіння різними навичками – як техніки подолання перешкод так і виживання у складних природних умовах. В період становлення і розвитку спортивного туризму фахівці напрацювали термінологію, яку треба адаптувати до існуючої туристської термінології. Термінологія туризму, яка фіксує у мові нові туристськоспортивні реалії, знаходиться в стані становлення та формування. Нові терміни та усталені термінологічні вирази сприяють постійному та ди-намічному оновленню термінологічної лексики, тому що несуть у собі масу нових слів.

О.С. Ахманова вважає, що термін відноситься до спеціальної (наукової, спортивної, технічної і т.п.) мови, який створений для точного вираження спеціальних понять і позначення спеціальних предметів [2].

В.П. Даниленко також дотримується точки зору, що термін належить до спеціальної сфери застосування, який називає спеціальне поняття [5].

На думку М.Б. Біржакова, тлумачення туристських термінів є предметом запеклих дискусій фахівців сфери туризму. Перед усім, термін має бути досить точним, тобто мати строге значення, яке може бути розкрито шляхом логічного визначення та яке встановлює місце обозначеного терміном поняття у сфері спортивного туризму. Такі терміни, певною мірою, мають носити не тільки професійний, але й наочний характер. Наочність терміну (чи то гори, річки, знаряддя) має реалізуватися у основних методах навчання, які спираються на необхідність здорового образу, що сприяє кращому його засвоєнню та запам'ятовуванню. Таким чином, поточне або вузьке використання іншомовних терміноелементів і запозичених слів сприяє закріпленню молодими спортсменами [3].

Терміном називають слово або словосполучення, яке передає назву певного поняття точно, що має відноситися до тієї чи іншої галузі. Спортивно-туристська термінологічна лексика надає можливість найбільш точніше, чіткіше та економніше викладати зміст даного напряму-предмету та забезпечує правильне розуміння суті питання, яке трактується. В спеціальній літературі терміни несуть основне семантичне навантаження, займаючи головне місце серед інших загальнолітературних та службових слів. Більшість дослідників признає, що термінологічність – одна з основних стильових рис наукового стилю, інформативне ядро лексики мов науки. Під терміном, зазвичай, розуміється мовний засіб вираження спеціального поняття [10].

Терміни виражають специфічні наукові та технічні поняття (і спортивний туризм не є виключенням) – це назви спеціальних предметів, рухів, знарядь, різних явищ, процесів, якостей, які притаманні тієї чи іншої галузі науки або техніки. Але специфіка спортивнотуристських термінів як особового лексичного розряду полягає у тому, що вони складаються у процесі загальної та наукової діяльності і тому функціонують проміж людей, які володіють реаліями цього напрямку, хоча є виключення з правил. Прикладами сучасних термінів можуть бути такі слова-терміни, які запозичені з німецької мови: *абрис, альпеншток, бергшрунд, бергштрих, барометр, блок, бард* і т. і. [9].

В основі кожного терміна обов'язково лежить визначення (дефініція) реалії, яку він позначає, завдяки чому терміни представляють собою точну і в той же час стислу характеристику предмета чи явища. Кожна галузь знання оперує власними термінами, які й складають суть термінологічної системи даної науки.

І.В. Арнольд приділяє увагу тому, що сукупність термінів тієї або іншої галузі утворює її термінологічну систему. Об'єм і зміст відображеного терміном поняття фіксується в спеціальній літературі та входять в систему професіонального знання в цій галузі. Для того щоб слово стало терміном, у нього має бути визначення в спеціальній літературі. Таке визначення нази-ається дефініцією. Але це не означає, що кожен термін має одну дефініцію [1].

В програмі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах перед студентами постає завдання розробки понятійного апарату туриз-

мології, її тезаурусу. Це в свою чергу, дозволяє розкрити у понятійний спосіб основні смислові значення спортивного туризму. Терміни, які запропоновані у нашому дослідженні у подальшому сприйматимуть студенти з фізичного виховання і спорту. З цього приводу, наприклад, виділяють чотири засоби перекладу термінів інтернаціональних слів та фразеологічних одиниць: безперекладальна передача, калькування, трансформація, описувальний переклад.

У нашій групі більшість термінів складають кальки, запозичення, або аналітичні зміщення понять. Тут йде мова про терміни, які є досить актуальними та розповсюдженими як в українській, так в німецькій мові. Проаналізувавши відібрані лексичні одиниці, даємо пояснення основних, що належать до сфери спортивного туризму, наприклад: ***der Abriss*** *– абрис (контур, обрис-схематичне креслення певної ділянки місцевості, зроблене в польових умовах),* ***die Aklimatisierung*** *– акліматизація (пристосування туриста до нових кліматичних умов),* ***der Azimut*** *– азимут (шлях, напрям-кут, утворений між північним напрямом географічного меридіана і напрямом на даний предмет за ходом годинникової стрілки (0-360)),* ***der Anorak*** *– анорак (легка куртка з капюшоном без блискавок),* ***der Bergstock*** *– альпеншток (міцна деревяна палиця довжиною до 1,5 м з металевим наконечником,* ***der Barde*** *– бард (автор-виконавець власних пісень),* ***der Barometer*** *– барометр (прилад для вимірювання атмосферного тиску),* ***der Bergschrund*** *– бергшрунд (тріщина в горі),* ***das Biwak*** *– бивак (стоянка туристської групи для ночівлі або відпочинку),* ***der Block*** *– блок (пристосування для полегшення зусиль при підйомі вантажів на мотузці),* ***die Bindenfadensbucht*** *– бухта мотузки (страхувальна мотузка, укладена спеціальним способом),* ***der Eisbeil*** *– айсбайль (лід, сокира-це льодоруб, для рубки сходинок),* ***der Firn*** *– фірн (щільний сніг, що утворився на льодовиках внаслідок ущільнення вищих шарів поверхневого танення і повторного замерзання води),* ***die Traversierung*** *– траверс (дорога, прокладена горизонтально та паралельно лінії хребта в обхід його вершин),* ***die Stille*** *– штиль (тиша, відсутність вітру).*

Висновки і пропозиції. Спортивно-туристська термінологія у німецькій мові розвивалась продовж довгого часу та сформувалась у наш час у строгу термінологічну систему не тільки для лінгвістичних пошуків та аналітики, але й для соціальнопрофесійного усвідомлення їхніх прототипів в рідній мові. Усередині цієї системи склалися певні засоби утворювання, ступінь продуктивності яких дає можливість визначити динаміку зросту термінів та їхні подальші шляхи розвитку. Подача термінології молодим спортсменамтуристам та студентам фізкультурних вишів дозволить комбінаторно сприймати поняття синхронно, зазирнути в етимологію термінів, краще запам'ятовувати їх дефініції, збагатити свій активний професійний словниковий запас як рідною, так і німецькою мовою. І головне – спортивно туристська молодь підвищить свою культуру та вербальне використання німецьких інваріантів у професійнотематичній бесіді за для налагодження професійних стосунків при виїзному спортивному туризмі.

Аналізуючи терміни ми намагалися, щоб студенти змогли візуально ознайомлюватися з видами словоформ, морфем на підсвідомому рівні. Ми впевнені, що і ознайомлення з цими термінами як з активною лексикою двох популярних мов, які вивчаються у Європі, допомогли молодим фахівцям порівнювати ці мови між собою та краще запам'ятовувати. Окрім того такі терміни допоможуть їм адаптуватися як при виїзному спортивному туризмі, так і в'їзному, коли мають відбуватися міжнародні змагання. Молодий фахівець у галузі спорту мусить бути соціально та лінгвокультурно підготовленим. Цей термін краще запам'ятати німецькою, а калька, або похідне все одне має бути усвідомленим рідною українською мовою. Після проведеного аналізу ми можемо упевнено сказати, що процес термінотворення не стихійний, а навпаки, усвідомлений процес. Ми додержуємося думки, що терміни, особливо у спортивному туризмі є смисловим ядром спеціальної мови та передають основну змістовну інформацію.

Список літератури:

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учебное пособие / И.В. Арнольд. – М.: Высш. школа, 1991. – 140 с.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологи / О.С. Ахманова. – М.: Учпедгиз, 1957. – 157 с.
3. Біржаков М.Б. Введение в туризм / М.Б. Биржаков. – СПб.: Издательский торговый Дом "Герда", 2000. – 192 с.
4. Гринев С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
5. Даниленко В.П. Теоретичні та практичні аспекти нормалізації наукової термінології / В.П. Даниленко, Л.І. Скворцов // Мовознавство. – 1980. – № 6. – С. 16–21.
6. Есенова Е.Й. Запозичення та інтернаціональна лексика: теоретичні аспекти проблеми // Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових праць. [Відп. ред. Фабіан М.П.] – Ужгород: ПП "Аутдор-Шарк", 2014.– Випуск 12. – С. 77–79.
7. Кияк Т.Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах / Т.Р. Кияк // Вісник Націона-льного ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2008. – № 620. – С. 3–5.
8. Мюллер В. Великий німецько-український словник – Близько 170 000 слів та словосполучень. – К.: Чумацький шлях, 2008. – 792 с.
9. Спортивний туризм. Інформаційно-методичний збірник № 15 Туристсько-спортивний словник-довідник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.mountain.net.ua/turistsko-sportivniy-slovnik-dovidnik/
10. file:///C:/Users/Admin/Desktop/Mir_2015_1_23.pdf

References:

1. Arnold Y.V. Osnovy nauchnykh yssledovanyi v lynhvystyke: Uchebnoe posobye / Y.V. Arnold. – M.: Vyssh. shkola, 1991. – 140 s.
2. Akhmanova O.S. Ocherky po obshchei y russkoi leksykolohy / O.S. Akhmanova. – M.: Uchpedhyz, 1957. – 157 s.
3. Birzhakov M.B. Vvedenye v turyzm / M.B. Byrzhakov. – SPb.: Yzdatelskyi torhovyi Dom "Herda", 2000. – 192 s.
4. Hrynev S.V. Vvedenye v termynovedenye / S.V. Hrynev. – M.: Moskovskyi lytsei, 1993. – 309 s.
5. Danylenko V.P. Teoretychni ta praktychni aspekty normalizatsii naukovoi terminolohii / V.P. Danylenko, L.I. Skvortsov // Movoznavstvo. – 1980. – № 6. – S. 16–21.
6. Esenova E.I. Zapozychennia ta internatsionalna leksyka: teoretychni aspekty problemy // Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii. Zbirnyk naukovykh prats. [Vidp. red. Fabian M.P.] – Uzhhorod: PP "Autdor-Shark", 2014. – Vypusk 12. – S. 77–79.
7. Kyiak T.R. Funktsii ta pereklad terminiv u fakhovykh tekstakh / T.R. Kyiak // Visnyk Natsionalnoho un-tu «Lvivska politekhnika». Seriia «Problemy ukrainskoi terminolohii». – 2008. – № 620. – S. 3–5.
8. Miuller V. Velykyi nimetsko-ukrainskyi slovnyk – Blyzko 170 000 sliv ta slovospoluchen. – K.: Chumatskyi shliakh, 2008. – 792 s.
9. Sportyvnyi turyzm. Informatsiino-metodychnyi zbirnyk № 15 Turystsko-sportyvnyi slovnyk-dovidnyk. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.mountain.net.ua/turistsko-sportivniy-slovnik-dovidnik/
10. file:///C:/Users/Admin/Desktop/Mir_2015_1_23.pdf

УДК 378.147:811.111

Науменко У.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Анотація. У статті описано використання комп'ютерних та інформаційних технологій, зокрема Інтернет-ресурсів, у процесі навчання студентів іноземної мови (англійської) на заняттях у педагогічних ВНЗ України. Наводиться аналіз результатів проведеного опитування (анкетування) серед студентів навчально-наукового інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка щодо використання комп'ютерно-інформаційних технологій навчання. Розкрито зміст, технології та методи іншомовної мовленнєвої діяльності студентів на заняттях англійської мови у вищій школі. Зосереджено увагу на організації інформаційно-комунікаційного навчального середовища на практичних заняттях з англійської мови.

Ключові слова: діалог, Інтернет-ресурси, інформаційні, комп'ютерні технології, монолог, мовленнєві ситуації, словникова робота, текст, лексика, граматика.

Naumenko Uliana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE USE OF COMPUTER AND INFORMATION TECHNOLOGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION (PEDAGOGICAL) INSTITUTIONS OF UKRAINE

Summary. The article focuses on the use of computer and information technologies in foreign language teaching. Special attention is paid to e-learning and the use of e-resources for foreign language teaching in Ukrainian higher education (pedagogical) institutions. It has been proved that the use of ICT in teaching English as a foreign language can contribute to a better understanding of the current processes of learning and teaching. It has been analysed the students' digital literacy and their ability to apply modern e-resources in a future professional activity. Hence, the survey was conducted among third-and fourth-year students at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (The Institute of Foreign Languages) to find out their real practical ICT skills. It has been shown that Internet technologies are very effective for developing speech and language skills, especially while learning English vocabulary and grammar. The study proves that information and computer technologies can be very useful for improving dialogue / monologue and polylogue skills. Though, it has been demonstrated that students lack proper training to be able to use the technology to its full potential in the classroom.

Keywords: dialogue, e-resources, information and computer technologies, monologue, speech situations, vocabulary work, text, vocabulary, grammar.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних перетворень, коли здійснюється реформування освіти на всіх її рівнях в Україні, вивчення англійської мови належить до пріоритетних завдань та національних інтересів держави. У зв'язку з цим актуалізується

© Науменко У.В., 2019

потреба суспільства у кваліфікованих педагогічних кадрах з викладання англійської мови. Це зумовлено сукупністю факторів: зниження рівня життя громадян України внаслідок соціально-економічної кризи (учені та навіть і студенти виїжджають на роботу за кордон); студенти недостатньо орієнтуються в майбутній професійній діяльності; з'являються нові соціальні еталони, стандарти, потреби, пріоритети і цінності.

Змінити наявну ситуацію лише зусиллями існуючої в країні традиційної системи навчання іноземної мови (англійської) практично неможливо. У вирішенні зазначеної проблеми винятково важливу роль відіграють зміст і технології навчання іноземної мови (англійської) у ВНЗ і, зосібно, ступінь реалізації навчальної, виховної та розвиткової функцій навчання іноземних мов. На сьогодні англомовна діяльність студентів за допомогою інноваційних технологій навчання має бути однією із актуальних і творчих сторін праці студентів і викладача англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними науковцями та методистами обґрунтовано необхідність використання електронних засобів навчання іноземних мов (О. Бігич, М. Волошинова, О Мацнєва та ін.). Вважаємо за доцільне виокремити праці таких учених як: Т. Коваль, котра досліджує застосування інформаційних технологій та Н. Майєр, яка розглядає використання інтерактивних технологій, технічних – і медіа-засобів. О. Пометун висвітлює інтерактивні методики та системи навчання [4; 6; 13–14]. 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 [14, 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].

Проблему моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вищій школі розкривають Н. Волкова, О. Тарнопольський [1].

Однак лише деякі дослідження містять певні аспекти підготовки студентів до навчання іноземної мови (англійської) у вищій школі за новими технологіями, ефективними формами та методами навчання [4; 11; 17; 19].

Отже, проведений аналіз наукових робіт з проблеми використання комп'ютерних та інноваційних технологій навчання під час занять з англійської мови у вищій школі дозволив установити, що, незважаючи на наявність окремих наукових досліджень, ця проблема розроблена недостатньо та призводить до непереконливого використання можливостей занять англійською мовою у системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних (педагогічних) закладах, не забезпечує повноцінного розвитку професійно-педагогічних якостей студентів. Це ще раз засвідчує, що тема обраної статті є актуальною.

Мета статті. Мета пропонованої статті – розкрити значення інноваційних методик під час викладання англійської мови у ВНЗ та проаналізувати обізнаність студентів із сучасними інноваційними технологіями та можливостями їх застосування у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ми провели анкетування серед студентів III-IV курсів навчально-наукового інституту іноземних мов ДДПУ ім. І. Франка і вияснили наскільки вони ознайомлені з сучасними інноваційними технологіями, особливо з комп'ютерними та інформаційними технологіями під час навчання англійської мови. Аналіз анкетних даних показав, що 72% студентів ознайомлені із загальнодидактичними технологіями, формами та методами, які використовують викладачі іноземних мов. Серед форм навчання вони називають – фронтальну (43%), колективну (32%), індивідуальну – 21% опитаних. При цьому студенти відзначають що вона здійснюється тоді, коли читають англомовний текст мовчки або виконують граматичні вправи; 4% студентів не відповіли на питання. Комп'ютер майбутні вчителі переважно використовують тільки у вільний від занять час, коли грають в ігри (67%), або коли потрібно написати реферат чи знайти матеріал для курсової та наукової роботи (86%). Слабо орієнтуються студенти в інформаційних технологіях, зосібно в Інтернет-ресурсах і методах їхнього використання в процесі занять. У їхніх відповідях не було чітко визначено, які саме з них використовують викладачі під час занять іноземною мовою (англійською).

37% респондентів називають групову форму роботи під час виконання усних і письмових мовних завдань; 35% опитаних визначають діалогічну форму в процесі складання діалогів, однак не розглядають її як роботу в парах. При цьому вони зазначають що безпосередньо на заняттях з англійської мови комп'ютерну технологію і Інтернет-ресурси викладачі не використовують, оскільки, як вони вважають, у них не вистачає часу. Однак на домашнє завдання вони пропонують відшукати в Інтернеті діалог чи текст монологічного характеру.

Викладачі добре відгукуються про використання цих інноваційних технологій і методів навчання у процесі іншомовної комунікативної діяльності зі студентами, частина з них вважає, що ці технології позитивно впливають на якість знань майбутніх учителів, однак висловлюють думку про те, що комп'ютер потрібно використовувати тільки у вільний від занять час. А на заняттях вони застосовують традиційні форми і методи навчання: лекції проводяться репродуктивного характеру, введення нових слів здійснюється в контексті відомих, англомовні тексти читаються вголос або мовчки, переклад цих текстів і бесіда за прочитаним організовується фронтально, виконання фонетичних і лексико-граматичних вправ проводиться письмово, без перевірки.

Результати анкетного опитування показують, що, загалом 27% студентів мають низький рівень обізнаності у використанні інноваційних технологій і методів навчання під час занять з англійської мови. Отримані дані засвідчують безпосередню залежність рівня знань студентів від застосування інноваційних технологій навчання, серед яких ми виділяємо комп'ютерні та інформаційні технології навчання. Їх потрібно застосовувати під час читання лекцій, проведення практичних

занять і самостійної роботи. Оскільки кінцевий результат нашого дослідження є опанування майбутніми учителями інноваційних технологій на заняттях з англійської мови, що піднесе їх на вищий щабель в оволодінні знаннями та сформує практичні уміння на якісному рівні. А це потребує наукового обґрунтування проблеми використання комп'ютерних і інформаційних технологій навчання на заняттях з англійської мови у вищому педагогічному закладі.

Як бачимо, обрана тема статті є актуальною.

Однією із найважливіших особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність використання невідкладних заходів із запровадження інформаційних та комунікаційних технологій у сфері освіти і науки. Створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем, з одного боку, сприятиме накопиченню наукових знань, а з другого, розширенню доступу широких верств населення до різноманітних інформаційних ресурсів.

Не менш важливим завданням в умовах інформаційного суспільства є навчити студентів користуватися комп'ютерними та інформаційними технологіями [2; 4; 11; 17]. Від успішного його вирішення визначальною мірою залежатиме розвиток країни і її місце у світовій спільноті.

Сучасний стан освіти в Україні потребує докорінних змін світоглядних засад майбутнього учителя англійської мови, розширення меж його професійної самосвідомості та науково-педагогічного мислення. Як зазначають дослідники (Ю. Головач, С. Ніколаєва, М. Соловей), стратегія педагогічної освіти у сфері навчання і викладання англійської мови передбачає розвиток і саморозвиток особистості майбутнього вчителя [15].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти розглядається вивчення, викладання та оцінювання студентів з іноземних мов. Вони є унікальним внеском у методичну науку та різні галузі прикладної лінгвістики, слугуючи їм як абсолютно нова, деталізована і всеохоплююча модель описання та шкалування процесу використання мови та окремих видів знань і вмінь, що підлягають оволодінню. Їхня мета – стимулювати роздуми над цілями й методами, а також їхнє сприяння полегшенню спілкування між його учасниками. Вони забезпечують розробку програм і навчальних планів, екзаменаційних та кваліфікаційних матеріалів і процедур на спільній основі, і, таким чином, стануть внеском у процес розвитку і вдосконалення міжнародної освітньої та професійної мобільності [3].

Сьогодні, коли здійснюється реформування загальної середньої освіти, вища освіта докорінно змінюється: йде процес її інформатизації. Детермінується необхідність розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій і впровадження інноваційних педагогічних технологій, форм та методів навчання, науково-методичних досягнень в педагогічний процес підготовки нової генерації учителів іноземної мови (англійської). Відомо, що англійська мова – мова, що належить до германської групи індоєвропейської сім'ї мов, є однією із найпоширеніших мов у світі, особливо як друга мова та мова міжнародного спілкування. Основне її призначення – сприяти оволодінню студентами мовленнєвими уміннями й навичками, щоб здійснювати мовленнєву діяльність у будь-яких життєвих ситуаціях.

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].

Однак, на жаль, рівень підготовленості майбутніх педагогів до навчання англійської мови не зовсім відповідає сучасним вимогам, особливо коли майбутній фахівець не витримує конкуренції на ринку праці. Система професійної підготовки кадрів з іноземної мови у вищих навчальних закладах, на думку багатьох фахівців, не забезпечує підготовку спеціалістів, спроможних вирішувати увесь комплекс завдань, які диктуються сьогоденням, зосібно конкурентноспроможним ринком праці [3; 4; 16].

Важлива роль на заняттях з англійської мови зі студентами має відводитися добору інноваційних технологій, зосібно, комп'ютерних та інформаційних (Інтернет-ресурсів), які б забезпечували ефективне володіння майбутніми учителями англійської мови сучасними підходами до навчання, а в перспективі вони мають бути готовими до роботи в загальноосвітній школі.

Із цього приводу О. Бігич вважає, що викладач має бути першоджерелом для формування у студентів комп'ютерних і інформаційних технологій навчання [2; 8–9]. За нашим твердженням, сьогодні викладач має застосовувати нові педагогічні технології та новітні методики навчання студентів іноземної (англійської) мови, оскільки курс «Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах» розкриває традиційний підхід до навчання іноземної (англійської): лекції відтворювального характеру, практичні заняття, на яких викладач бере на себе більшу частину начального часу: сам читає й перекладає, сам ставить запитання й на них відповідає.

Ми на основі аналізу програми та підручників з англійської мови для студентів уважаємо,що потрібно створити *інформаційно-комунікаційне навчальне середовище* на практичних заняттях з англійської мови. Воно сприятиме ознайомленню їх із сучасними технологіями навчання, формами та методами інноваційного характеру під час навчальної іншомовної діяльності, формуванню вміння творчо застосовувати власні знання на практиці з урахуванням завдань та мовленнєвих ситуацій, які виникають у педагогічному процесі вищого навчального закладу. Для цього ми пропонуємо використовувати *сайти Інтернету, які є інформаційними, бо несуть відповідну інформацію, і навчальними*, за допомогою яких здійснюється навчання студентів на заняттях англійської мови.

Інтернет є багатофункціональним, оскільки у ньому реалізуються такі функції пошукова (каталоги, колекції посилань); інформаційна (електронні бібліотеки, віртуальні центри, бази даних, методична література); інтерактивна функція, що дозволяє спілкуватися за допомогою електронної

пошти, форумів і в персональних чатах, а також влаштовувати відео конференції [5; 14].

Мережа Інтернет постійно розширює свої можливості і забезпечує більш швидке і міцне опанування навчального матеріалу, сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню умінь аналізувати і систематизувати інформацію, розвиває критичне та креативне мислення, самостійну творчу діяльність [19].

Пропонуємо застосовувати спеціальну інформаційну систему *'Education via the Internet' («Освіта через Інтернет»)*, основою якої є мовленнєві ситуації особистісно орієнтованого характеру. Пізнання іноземної мови й мовлення стає для студентів засобом самовираження та самовдосконалення. У процесі обміну думками вони відгукуються на проблеми, пов'язані з їхнім життєвим досвідом, з мовою та мовленням, а *Інтернет має можливість і має ресурси*, які є засобом реалізації цілей і завдань навчання студентів англійської мови.

За допомогою системи *Чат-розмови в мережі ('Chat')*, де викладач і студент є рівноправними суб'єктами педагогічного процесу, майбутні вчителі іноземної мови самі оволодівають сукупністю когнітивних (загально-пізнавальних, мовних) знань та мовленнєвих умінь і навичок. У результаті вони опановують узагальненими способами мовленнєвої діяльності як інструментарієм самостійного розв'язання *завдань і ситуацій мовленнєвого характеру*. Студенти з викладачем моделюють *мовленнєві ситуації* розглядають мовні та позамовні явища, закономірності, розуміють побудову предмета мовлення (про що йдеться у висловлюванні). Головним виступає рівень сформованості у них мовних умінь і навичок та мовленнєвих умінь, а саме: *правильне розуміння мовного матеріалу у мовленнєвих ситуаціях; адекватне реагування на звертання до себе і мовленнєва поведінка у відповідній навчальній ситуації; вільне висловлювання за допомогою мовного матеріалу*.

Вагомим виступає нормативне оформлення думки: *правильна вимова звуків, складів, слів іншомовного мовлення; використання лексики та розуміння лексичного значення слів; доречний вибір мовних засобів в мовленнєвих ситуація / діалогах /монологах / полілогах*.

Поповнення лексичного запасу, активного чи пасивного словника студентів доцільно запроваджувати за такою методикою: *1) викладач промовляє фразу, у якій всі слова відомі майбутнім учителям, окрім одного (нового, однак його значення має бути зрозумілим із контексту; 2) студенти повторюють вимову цього слова і за смисловою догадкою перекладають його; 3) складають з цим словом словосполучення і речення*.

Словниковий запас вивчається за додатком до програми *British Council та електронних варіантів словників України*.

Працюючи над програмою каталогів *«META» каталог»*, студенти відшукують систему *Vapor vs. Perfect*, де пропонується діалог *«Розмова з Суспільством Пари» (суспільство Досконалості), головні герої якої Mattihias, Joannias, Tim, Toby Griffin обмінюються думками про це суспільство*.

Аналізуючи додатки до програм *'Babbel' або 'Codemertor community'*, де пропонуються готові висловлювання діалогічного характеру, ми визначили тематику діалогічного мовлення для студентів: *A New House. (У новому будинку); A Ticket to London (Квиток до Лондону); At Passport Control. (Паспортний контроль); At the Restaurant (У ресторані); Checking into the hotel (Реєстрація в готелі); Do you have any plans for Sunday? (Які плани на неділю?)*.

Така робота здійснюється у підгрупах, де відбувається взаємонавчання у парах (*діадах*) змінного складу, а це дає позитивні результати. Починати потрібно діалог з привітання (Greetings) один до одного і надалі розвивати думку у постановці запитань та у відповідях).

Інтернет-ресурси пропонують різноманітну інформацію для навчання студентів англійською мовою. Базовий набір послуг може включати в себе: електронну пошту (*e-mail*); телеконференції (*usenet*); відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (*homepage*) і розміщення її на *Web-сервері*; доступ до інформаційних ресурсів: довідкові каталоги (*Yahoo!, InfoSeek / UltraSmart, LookSmart, Galaxy*); пошукові системи (*Alta Vista, HotBob, Open Text, Web Crawler, Excite*); розмова в мережі (*Chat*). Ці ресурси можуть бути активно використані на заняттях з англійської мови зі студентами.

Нами запропоновано проведення діалогів за комп'ютерною технологією в операційній системі Windows, де студент для виконання завдання вступає у взаємини з комп'ютером: «студент-комп'ютер». Тому прийнятними тут є інструменти, які аналогічні апаратно-програмним засобам, сприяють виконанню навчальних завдань, розв'язування мовленнєвих ситуацій та створенню діалогів. Тематика діалогів на сайтах різноманітна: *«Увічливість»; «Культура мовлення в різних життєвих ситуаціях; «Офіс і робота в ньому»; «У кафе (їдальні)»; «У магазині (взуттєвому, для одягу, супермакеті)»; «Вітання: вітальна листівка; телеграма»; «Поздоровлення зі святами, днем народження; з іменинами»; «Віртуальні подорожі (містами країни Великої Британіїї)»; «Проїзд наземним транспортом (автобус, трамвай, тролейбус, поїзд, таксі)»; «Проїзд підземним транспортом (у метро)»; «Спортивні новини (обговорення)»; «Музика»; «Кіно»; «Як купити квиток до театру» тощо*. Доречно використовувати комп'ютер для навчання діалогічного чи монологічного мовлення під час спілкування через *'Skype. Ink.' (по скайпу)*. Можна розіграти цей вид діалогічного мовлення через *«телефон», у якому є Інтернет*. До діалогічного мовлення належить і полілог, який краще організовувати у великих групах (група до шести – семи студентів), за умов, що кожен висловлює свої думки, з яких і складається діалогічне висловлювання.

Змістовно і цікаво проходять заняття з майбутніми учителями за допомогою комп'ютерних програм такого типу: *'English leader (B1; B2)'*; 'EuroTalk: The Language Learning Specialists'; 'EuroTalk. Intermediate'. Ці програми ведуть фахівці з вивчення іноземної мови. Їхні матеріали можна використовувати під час занять у вищих навчальних закладах.

Доречно організувати зі студентами дискусії / *діалоги* / *дебати* через групову форму робо-

ти: «студенти-комп'ютер-викладач», під час яких здійснювати взаємодію між ними. Це групова та парна робота студентів: *«Обличчям до обличчя»; «Один- удвох-усі разом»; «робота в малих групах», «акваріум»*. Однак така інтерактивна форма, як *«акваріум»*, може здійснюватись тільки після того, як студенти навчились працювати в малих групах: вони вміють спілкуватися на вільні теми, дискутувати та аргументувати власну думку, вміють порівнювати висловлені тези іншими учасниками, уміють зробити підсумки висловленого кожним студентом.

Монологічне висловлювання має будуватись за змістом: відповідно до теми, розкривати мету *(розповісти про щось; описати предмет, явище, гру; поміркувати над проблемою)*, наприклад, обміркувати позицію, довести її фактами). За структурою воно відображає *змістовність, логічну послідовність, цілісність, зв'язність, комунікативну спрямованість (містить особистісні оціночні фрази; у ньому потрібно висловити власне ставлення студента до предмету мовлення)*. Таке висловлювання має лексичну насиченість, правильне фонетичне і граматичне оформлення; воно емоційно забарвлене включає різноманітні граматичні структури, мовні кліше тощо.

Студенти, працюючи за комп'ютерами (переважно у комп'ютерних класах), використовують на заняттях *Інтернет – ресурси* для пошуку тематики монологів (зв'язних висловлювань). *Це розповіді про країну, мова якої вивчається; розповідь про інші міста або їхній опис (Київ, Стокгольм, Рига, Оксфорд, Гарвард, Манчестер та ін.); опис пам'яток чи цікавих місць у містах, матеріалів про довкілля, що нас оточує; про зустріч з природою; про професію учителя іноземної мови (мій вибір); взаємини між людьми. А також зв'язні висловлювання інструктивного характеру: «Як оформити оголошення, листівку, запрошення»* тощо.

Для побудови зв'язного висловлювання бажано дотримуватися таких вимог: *1) потрібно, щоб були адресат мовлення (хто говорить) і слухач (реціпієнт; хто слухає); 2) визначити місце (аудиторію), де буде виголошуватися це зв'язне висловлювання; 3) добирати мовні засоби, які адекватні змісту, темі, меті та головній думці цього зв'язного висловлювання.*

Доречно використовувати в *Інтернет-ресурсах* довідкові каталоги: *'Yahoo!', 'InfoSeek', 'UltraSmart', 'LookSmar', 'Galaxy'*, у яких подається матеріал для мовлення та спілкування. Можна практикувати такі пошукові системи, як *'Alta Vista', 'HotBob', 'Open Text', 'WebCrawler', 'Excite'*. У них пропонується англомовний матеріал для створення текстів – монологів. Методика побудови монологічного висловлювання включає такі етапи: *1) Про що (або про кого) будемо говорити?; 2) як почнемо розмову?; 3) як продовжимо її?; 4) чим завершимо ?*

У процесі роботи над *готовим текстом* для читання як видом мовленнєвої діяльності доцільно використовувати *комп'ютер та Інтернет-ресурси*, за допомогою яких відшукати в програмі незнайомий художній текст. Його можна читати вголос, а можна – й мовчки. Після читання здійснюється обговорення за допомогою *питань – відповідей і переказування прочитаного іноземною мовою (англійською). Виклад має бути цілісним повним, логічно зв'язним, послідовним, без деформацій і домислювань, комунікативно спрямованим, включати особисте ставлення студентів до фактів, подій, учинків героїв* тощо. Тексти добираються з різних джерел, адаптованої і оригінальної літератури: уривки з творів англійських письменників: Дж. Голсуорсі, Дж. Орвелла, Сестер Бронте, В. Скотта, В. Теккерея, О. Уайльда та ін.

Можна брати тексти з газет *'MEDIA LINKS'* (http: // www. mediainfo. com / media) та журналів, ознайомлюватися з рубриками, розміщеними на сторінках англійської періодики. Для цього треба зайти на сайт Інтернету, наприклад, *'The Washington Post'* (http://www.washingtonpost.com), який має такі рубрики: *news (новини); style (стиль); sports (спорт); classifieds (реклама, оголошення) marketplace (новини ринку)* тощо. Однак ці тексти мають бути завершеними за змістом та головною думкою; потрібно вказати зазначені джерела, із яких вони вилучені. У них має бути вміщено до 5% незнайомих слів, розуміння яких досягається на основі контексту або спільнокореневих слів іноземної і рідної мов.
Обсяг тексту може бути різний залежно від ступеня його завершеності, але не більше 1 сторінки (1000-1200 друкованих знаків).

Робота з текстом, спроектованим на екран монітору, передбачає його читання та обговорення:

– Яке враження справив на вас текст?

– Який настрій він викликав у вас після читання?

– У чому, на вашу думку, проявилась, майстерність автора?

– Якими засобами він її досягнув?

– Назвати головних героїв уривка з твору.

– Схарактеризувати їхні вчинки та дії.

За допомогою комп'ютерної технології можна створювати власноруч свій текст. Це може бути переказ прочитаного або вільний чи творчий текст (за опорними словами, за поданим початком чи запропонованою кінцівкою), наприклад, орієнтовна тема «Золотий вік англійської культури». При цьому вагомою є організація пошукової бесіди під час роботи в групах, у ході якої потрібно з'ясувати, наскільки студенти повно зрозуміли прочитаний текст, чи можуть вони сформулювати головну його думку, яке їхнє особистісне ставлення до подій, учинків героїв тощо.

Із цією метою можна використовувати існуючі комп'ютерні програми або створювати власні. Вагоме значення має програма *'Learn to speak English'*, яка містить значну кількість діалогів, вправ, рольові ігри тощо. Студенти можуть скористатися цією програмою для самостійної роботи над діалогом, монологом та під час роботи над готовим текстом. Наприклад, потрібно створити вільне висловлювання за ключовими словами та дати йому заголовок: *демографічна ситуація, екологічна криза, інтоксикація, технологічне забруднення, чистота.*

Однак необхідно зауважити, що *Інтернет-ресурси* використовуються з такими цілями, як: *удосконалення комунікативного мовлення студентів; отримання відповідної інформації (наприклад, пошук текстів для читання іно-*

земною мовою про міста Великої Британії); публікація власноруч створених текстів на своєму сайті чи через Інтернет-конференцію.

Під час розгляду з майбутніми учителями граматичних явищ із англійської мови доречно застосовувати *інформаційно-комп'ютерну технологію* за навчальною програмою *'Bridge to English'*, яка містить граматичні вправи з морфології та синтаксису Студенти виконують граматичні завдання, що охоплюють вміння правильно застосовувати як в усному, так і письмовому мовленні всі граматичні структури згідно з навчальною програмою [18]. Із граматики пропонуються завдання на порівняння, конструювання та переконструювання граматичних явищ, внутрішньо поняттєвих фактів: *ознайомлення з іменниками; прикметниками; дієсловами (іншими частинами мови); добір синонімів, антонімів до пропонованих слів різних частин мови; порівняння форм слова і спільнокореневих слів; виконання вправ на закріплення вивченого про основні орфограми в коренях, суфіксах, префіксах; скласти речення з однорідними членами речення. Переконструювати його в складносурядне чи складнопідрядне. Чи доцільно це?*

Робота в групах включає творчі завдання з теми *«Речення»*, наприклад, використовуючи такі словосполучення *«щедра осінь, «золота осінь», «багата осінь», «дощова осінь», «красива осінь», побудувати прості й складні речення різних типів*. Ці знання студенти одержують за допомогою прийому сприймання, методів порівняння, усвідомлення та узагальнення виучуваного матеріалу. Наприклад, студентам пропонується попрацювати в парах за методом «Асоціативний кущ». Завдання включає добір слів до слова *«людина»*, щоб до нього можна було дібрати різні групи синонімів: *добра, смілива, чуйна, справедлива, мужня, красива, горда, відверта, ніжна. дружелюбна, чесна, порядна, культурна, вільна, ввічлива, щира, щаслива, незалежна, надійна, уважна, цікава, змістовна, друг*.

Ці граматичні явища можна вивчати за допомогою схем, таблиць, діаграм, які слід відображати на *інтерактивній дошці (interactive whiteboard)*, що є надзвичайно важливим для усвідомлення студентам фактичного матеріалу в письмовій формі.

Як бачимо, ефективне застосування комп'ютерних та інформаційних технологій сприятиме удосконаленню іншомовної лексичної та граматичної компетенції майбутніх учителів. Головною проблемою залишається створення комп'ютерних класів, наявність у них комп'ютерів та підключення їх до мережі Інтернет.

Висновки і пропозиції. Використання комп'ютерних та інформаційних (Інтернет-ресурси) технологій під час навчання студентів на заняттях з іноземної (англійської) мови має бути не самоціллю, а слугувати поліпшенню у них мовних знань та мовленнєвих умінь. Вони допомагають їм працювати на заняттях іноземної (англійської) мови над мовленнєвими ситуаціями життєвого характеру, вивченням фонетики (вимова звуків, складів), лексики (введення нових слів та їхнє лексичне значення), навчання діалогу / монологу та полілогу, читання, переклад та обговорення іншомовного тексту, ознайомлення з граматикою та відпрацювання граматичних явищ. Переваги комп'ютерного та інформаційного навчання перед традиційним полягають у тому, що: *а) існує взаємодія між студентами, викладачем і комп'ютером; б) враховуються інтереси студентів; в) студенти беруть участь в організації педагогічного процесу; г) створюється атмосфера взаємодовіри, взаємоповаги та співучасті.*

Можливості використання *комп'ютера та Інтернет-ресурсів* є значущими: можна розв'язувати цілу низку дидактичних і методичних завдань: використовувати матеріали глобальної мережі; удосконалювати вміння підтримувати бесіду в діалогах (dialogs) і дискусіях (discussion), удосконалювати вміння усного та писемного мовлення, брати участь у підготовці рефератів, написання творів англійською мовою; спілкуватися з друзями та однокурсниками, розширювати коло знайомств і власні знання про культуру мовлення, формувати у студентів стійку мотивацію до навчання англійською мовою. Як перспективу у подальших наших дослідженнях з цієї проблеми, ми бачимо в тому, що, оволодівши на заняттях умінням працювати з комп'ютерними та інформаційними програмами, студенти можуть брати участь у тестуванні, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, які проводяться в мережі Інтернет, вільно брати участь у чатах (chat) та Інтернет-конференціях.

Список літератури:

1. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ, 2013. – 227 с.
2. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації: колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнєва та інш. / Заг. і наук. ред.: Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [переклад з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленсвіт, 2003. – 273 с.
4. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: монографія / Т. І. Коваль. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с.
5. Куриш С. Застосування ІТ у процесі вивчення іноземних мов // Іноземні мови в сучасній школі / С. Куриш. – К., 2012. – № 1. – С. 46–47.
6. Майєр Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майєр // Іноземні мови. – К., 2013. – № 3. – С. 19–24.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах [підручник] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і переробл. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник мов. спец. осв. кваліф. рівня «магістр» / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
10. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 215 с.
11. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи // Шлях освіти / О. Остапчук. – К., 2002. – № 2. – С. 9–15.
12. Полат Є. С. Інтернет на уроках іноземної мови // Інозем. мови в школі / Є. С. Полат. – К., 2001. – № 3. – 73 с.
13. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К.: Шк. світ, 2007. – 112 с.
14. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
15. Програма з англійської мови для університетів / інститутів [Колектив авт. С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця: «Нова книга», 2001. – 246 с.
16. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» // Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма, Заходи від 07.12.2005 № 1153.
17. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
18. Типова програма дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах» // С. Ю. Ніколаєва, Н. Ф. Бориско. – К., 2012. – 42 с.
19. Черниш В. В. Інформаційно-комунікаційні засоби професійного педагогічного спілкування та навчання іноземних мов: посібник / В. В. Черниш. – К.: Ленвіт, 2012. – 64 с.

Список використаних Інтернет-ресурсів:

1. Babbel. – Режим доступу: https://twitter.com/babbel
2. Bridge to English. – Режим доступу: frenglish.ru/bridge_to_english.html
3. Chat in English. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/search?ei=uSmZXPGQJIPSrgTxx6aoCA&q=chat+in+english&oq=chat+in+english&gs_l=psy-ab.12...0.0..191...0.0..0.0.0.....0.....gws-wiz.84N1AJhzpEk
4. Codementor community Tutorials and Insights. – Режим доступу: https://www.codementor.io/community/topic/codementor-community
5. Education via Internet. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/search?ei=vSeZXK2RBYuGwPAPiOG9oAM&q=education+via+the+internet&oq=education+via+the+internet&gs_l=psy-ab.12...0.0..2634...0.0..0.0.0.....0.....gws-wiz.od6nU103g7M
6. English Speaking Practice – Apps on Google Play. – Режим доступу: https://play.google.com/store/apps/details?Id=com.talk english. practice
7. EuroTalk. – Режим доступу: https://eurotalk.com/

References:

1. Volkova N.P. Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh [Modeling of professional activity in teaching academic disciplines in HEIs] / N.P. Volkova, O.B. Tarnopolskyi. – Dnipropetrovsk, 2013. – 227 p.
2. Elektronni zasoby navchannia inozemnykh mov studentiv: dosvid rozrobky y aprobatsii: kolektyvna monohrafiia [Using e-resources for teaching students foreign languages: experience and testing] / O. B. Bihych, M. M. Voloshynova, O. A. Matsnieva ta insh. / Zah. i nauk. red.: O. B. Bihych. – K.: Vyd. tsentr KNLU, 2012. – 160 p.
3. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [European Recommendations on Language Education: study, teaching, evaluation] / [pereklad z anhl. O. M. Sherstiuk; nauk. red. S. Yu. Nikolaieva]. – K.: Lensvit, 2003. – 273 p.
4. Koval T. I. Profesiina pidhotovka z informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv [Professional training of future managers and economists in IT] : Monohrafiia / T.I. Koval. – K.: Lenvit, 2007. – 264 p.
5. Kurysh S. Zastosuvannia IT u protsesi vyvchennia inozemnykh mov // Inozemni movy v suchasnii shkoli [The use of IT at learning foreign languages] / S. Kurysh. – K., 2012. – № 1. – Pp. 46–47.
6. Maiier N. V. Vymohy do suchasnoho vykladacha inozemnykh mov vyshchoho navchalnoho zakladu [Requirements for a modern foreign language teacher in a higher education institution] / N. V. Maiier // Inozemni movy. – K., 2013. – № 3. – Pp. 19–24.
7. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities] / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. / Za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
8. Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages at secondary schools] [pidruchnyk] / Kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolaievoi.– Vyd. 2-e, vypr. i pererobl. – K.: Lenvit, 2002. – 328 p.
9. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii: kurs lektsii [The Methodology of Intercultural Communicative Competence]: navch.-metod. posibnyk mov. spets. osv. kvalif. rivnia «mahistr» / I. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / Za red. S. Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2011. – 344 p.
10. Nikolaieva S. Yu. Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov (skhemy i tablytsi) [The basics of modern methodology in foreign language teaching (schemes and tables)]: navch. posibnyk / S. Yu. Nikolaieva. – K.: Lenvit, 2008. – 215 p.
11. Ostapchuk O. Shliakhy pidvyshchennia innovatsiinoho potentsialu metodychnoi roboty [Ways of improving the innovative potential of methodical work] // Shliakh osvity / O. Ostapchuk. – K., 2002. – № 2. – S. 9–15.
12. Polat Ye. S. Internet na urokakh inozemnoi movy [Using the Internet at foreign language classes] // Inozem. movy v shkoli / Ye. S. Polat. – K., 2001. – № 3. – 73 p.
13. Pometun O. Interaktyvni metodyky ta systema navchannia [Interactive methods and a training system] / O. Pometun. – K.: Shk. svit, 2007. – 112 p.
14. Pometun O. Suchasnyi urok: Interaktyvni tekhnolohii navchannia [A modern lesson: interactive teaching technologies] / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K.: Vydavnytstvo A.S.K., 2004. – 192 p.

15. Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv [English Language Programme for universities / institutes] [Kolektyv avt. S. Yu. Nikolaieva, M. I.Solovei, Yu.V. Holovach ta in.]. – Vinnytsia: «Nova knyha», 2001. – 246 p.
16. Pro zatverdzhennia Derzhavnoi prohramy «Informatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii v osviti i nautsi» [On Approval of the State Program 'ICTs in Education and Science'] // Kabinet Ministriv Ukrainy; Postanova, Prohrama, Zakhody vid 07.12.2005 № 1153.
17. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity [The methodology of teaching foreign languages in a linguistic HEI] / O. B. Tarnopolskyi. – K.: Firma «INKOS», 2006. – 248 p.
18. Typova prohrama dystsypliny «Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur u vyshchykh navchalnykh zakladakh» [A typical programme for the discipline 'The methodology of teaching foreign languages and cultures in higher education institutions'] // S. Yu. Nikolaieva, N. F. Borysko. – K., 2012. – 42 p.
19. Chernysh V. V. Informatsiino-komunikatsiini zasoby profesiinoho pedahohichnoho spilkuvannia ta navchannia inozemnykh mov [Information and communication means of a professional pedagogical communication and foreign languages teaching]: posibnyk / V. V. Chernysh. – K.: Lenvit, 2012. – 64 p.

Web resources:

1. Babbel. – Available at: https://twitter.com/babbel
2. Bridge to English. – Avaible at: frenglish.ru/bridge_to_english.html
3. Chat in English. – Available at: https://www.google.com.ua/search?ei=uSmZXPGQJIPSrgTxx6aoCA&q=chat+in+english&oq=chat+in+english&gs_l=psy-ab.12...0.0..191...0.0..0.0.0.....0.....gws-wiz.84N1AJhzpEk
4. Codementor community Tutorials and Insights. – Available at: https://www.codementor.io/community/topic/codementor-community
5. Education via Internet. – Available at: https://www.google.com.ua/search?ei=vSeZXK2RBYuGwPAPiOG9oAM&q=education+via+the+internet&oq=education+via+the+internet&gs_l=psy-ab.12...0.0..2634...0.0..0.0.0.....0.....gws-wiz.od6nU103g7M
6. English Speaking Practice – Apps on Google Play. – Available at: https://play.google.com/store/apps/details?Id= com. talk english. practice
7. EuroTalk. – Available at: https://eurotalk.com/

УДК 378.147:81'243

Павлішак О.Р., Гутиряк О.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АВСТРІЇ

Анотація. У статті проаналізовано особливості навчання іноземних мов за професійним спрямуванням та формування мотивації у студентів педагогічних спеціальностей в Австрії. Доведено ефективність використання різноманітних форм, засобів та методів під час навчання іноземної мови. Показано особливості змісту навчальних програм з іноземної мови за професійним спрямуванням та особливості формування мотивації на заняттях з іноземної мови. Встановлено, що основні підходи до навчання іноземної мови реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, нових інформаційних мультимедійних технологій, принципів продуктивності навчання, автономії, орієнтації на мовленнєвий розвиток навчання. Вказано на те, що студенти повинні відчувати необхідність в мовному матеріалі для розширення і поглиблення своїх мовних можливостей.

Ключові слова: іншомовна професійна комунікація, методи та форми навчання, мотивація, індивідуалізація, зміст навчання, іноземна мова.

Pavlishak Oksana, Hutyriak Oksana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PECULIARITY OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AND ITS INFLUENCE ON MOTIVATION DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN AUSTRIA

Summary. The article deals with the analysis of teaching foreign languages and developing motivation of pedagogical students in Austria. The efficiency of different methods, forms and means using in teaching foreign languages for development strong motivation has been proved. The peculiarities of motivation development at foreign language lessons have been highlited. It is established that the basic approaches to teaching foreign language are realized on the basis of differentiation and individualization of training, new information multimedia technologies, principles of learning productivity, autonomy, orientation to speech development of teaching. The article proves that in teaching foreign languages, the basic requirement of time is the formation of the necessary communicative capacity in the spheres of professional communication in oral and written form.

© Павлішак О.Р., Гутиряк О.І., 2019

The content features of teaching programs in foreign language have been shown. It has been proved that in Austria, foreign language learning is widely used by the latest information technologies, interactive methods and learning techniques, which, in turn, teaches students to clearly formulate and express their positions, communicate, debate, perceive and evaluate information, that is, to actively use foreign language terms in all types of speech activities. It is pointed out that students should feel the need for language material to expand and deepen their linguistic possibilities. It has been postulated that to interest students in linguistic "building material", they reduce to a minimum the time gap in the work on the linguistic material and its use in language, that is, they are building up work on linguistic material so that students can see the linguistic perspective of its application. It has been researched that the peculiarity of teaching a foreign language, in particular English lies in the professional context of the chosen specialty, the main actual task of which is to master the knowledge of the professional terminology system and to acquire skills to use highly specialized vocabulary for the implementation of training professionally oriented tasks aimed at further communication in real life situations.

Keywords: foreign professional communication, methods and forms of teaching, motivation, individualization, foreign language.

Постановка проблеми. В умовах демократизації суспільних процесів в Україні, інтеграції країни в світове економічне співтовариство, глобалізації міжнародного ринку праці докорінно змінилися критерії системи освіти, загострилися суперечності між новими високими вимогами до знань, умінь і навичок майбутніх фахівців і недостатнім рівнем матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, загальним підходом до проведення занять і індивідуальним сприйняттям їх студентами. У викладанні іноземних мов основною вимогою часу стає формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного спілкування в усній і писемній формі. Також аналіз вимог міжнародних стандартів, які представлені в сертифікаційних іспитах з іноземних мов, показує, що в них основну увагу сконцентровано на оцінці рівня розвитку комунікативних умінь і навичок. Реалізація у вищій школі навчання, спрямованого на набуття вмінь іншомовної комунікації майбутніми педагогами та формування мотивації, 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що на цей момент у галузі викладання іноземної мови професійного спрямування досягнуто значних успіхів. Про це свідчать дослідження С.Ю. Ніколаєвої, О.Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко, З.М. Корнєвої, Л.В. Гайдукової. Дослідження теоретичних проблем використання інтерактивних методів навчання знайшли відображення у роботах Л.М. Вавілової, В.В. Гузєєва, О.А. Голубкової, Т.М. Добриніної, М.В. Кларина, О.В. Петуніна, Т.Л. Чепель та інших. Особливості інтерактивних технологій висвітлені у наукових працях Д.І. Кавтарадзе, Л.К. Гейхман, Д.А. Махотіна, Є.В. Коротаєвої, О.І. Пометуна та ін.

Вітчизняними вченими-методистами створено цілу низку методик для немовних ВНЗ. Серед них, зокрема, Е. Мірошніченко, І. Онісина, Л. Котлярова, Г. Савченко, О. Петращук, Л. Манякіна, Ю. Друзь, Г. Турчинова, О. Калашнікова, Т. Алексєєва, Л. Ананьєва, М. Галицька.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз і узагальнення сучасної педагогічної та методичної літератури засвідчує, що у ній відсутнє комплексне висвітлення змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням та її вплив на формування мотивації.

Мета статті. Метою пропонованої статті є аналіз змісту програм з іноземної мови за професійним спрямуванням та їх вплив на формування мотивації у підготовці педагога в Австрії для запозичення досвіду, з метою активізації української педагогічної науки. Предметом дослідження є – система навчання іноземної мови за професійним спрямуванням педагогів в Австрії. Об'єктом дослідження є – зміст програм з іноземної мови за професійним спрямуванням у підготовці педагогів в Австрії.

Професійне спрямування у викладанні дисциплін передбачає диференційоване навчання з урахуванням освітніх потреб, вимагає, створення умов для оволодіння матеріалом відповідно до професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілі, змісті структурі та організації навчального процесу. Метою професійного спрямування навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівській молоді до кваліфікованої професійної підготовки, неперервної освіти впродовж всього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [1; 2].

Головна мета навчання іноземної мови у немовних педагогічних вищих навчальних закладах в Австрії полягає у формуванні в студентів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, дотримуючись традицій і норм, утверджених у країні, мова якої вивчається. Особливість викладання іноземної мови, зокрема англійської за професійним спрямуванням, полягає у фаховому контексті обраної спеціальності, основним актуальним завданням якої є оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях. Для дослідження шляхів формування іншомовної лексичної компетенції необхідно визначитися з питаннями організації планування, за якими здійснюється навчання. Розглянемо основні форми роботи викладання та критерії відбору змісту навчання, на яких ба-

зуються основні прийоми вивчення та оволодіння іноземною мовою з метою формування мотивації до навчання в Австрії.

Провідну роль в навчальному процесі в Австрії відіграють практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються з новою лексикою, опрацьовують автентичні тексти, вчаться використовувати здобуті знання на практиці. Розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо [4]. Основними підходами до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням також залишається особистісно-орієнтований, діяльнісний і комунікативно-когнітивний, у центрі уваги котрих є особистість студента, урахування його особливостей, можливостей та здібностей. Вони реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, нових інформаційних мультимедійних технологій, принципів продуктивності навчання, автономії, орієнтації на мовленнєвий розвиток навчання у співробітництві та методом проектів. Проект базується на конкретній педагогічній проблемі і виходить за межі навчального заняття. Мета проекту вирішення педагогічної проблеми. Розробка проекту постійно варіюється. Ініціатори проекту є його виконавцями. Проект може виконувати як одна людина так і група людей, що стимулює до мотивованості [4].

Навчання іноземній мові за допомогою занять-проектів це навчання в автентичних ситуаціях, де мета – це кожен момент взаємодії студентів, спільне виконання завдань.

Можна виділити такі цілі заняття-проекту: самостійні дії студентів; досвід у життєвих ситуаціях; задоволення потреб та інтересів студента; спонтанність та ініціативність мовлення студентів; зв'язок думки та дії; розвиток кооперативності та самоорганізації; розвиток структурно-адміністративного навчання; вивчення нових технологій розв'язання конфліктних ситуацій та їх випробування; вивчення нових фраз тощо [6, с. 18].

Такий метод навчання забезпечує довготривалий процес групової динаміки. Основними критеріями такого навчання є практичні дії, тобто виконання завдань в команді, групі або самостійно. При такому навчанні важливу роль відіграють вміння і навички усного висловлювання іноземною мовою кожного студента. На занятті-проекті навчання базується на принципі наочності, а не на системному спостереженні, як на традиційному занятті. Команда та її чисельність залежить від теми проекту, групової динаміки, інтенсивності та ефективності роботи, тривалості проекту та успіху.

Слід зазначити, що основною з багатьох проблем в навчанні іноземної мови є різке зниження мотивації учбової діяльності, що пояснює характер цілеспрямованої дії, який спонукає до результативності. Для того, щоб викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним з факторів навчального процесу є створення позитивної атмосфери ситуації успіху на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату [3]. Тому студентам педагогам в Австрії пропонують такий вид діяльності, як самостійні роботи. Для їх виконання відводиться певна кількість годин планом робочої програми позаурочно. В основу завдань покладено принцип методу проектів, головна ідея якого є спрямованість на переорієнтацію процесу навчання, а саме: на розвиток професійних якостей, навчання самостійно оволодівати знаннями. Студенти вчаться самостійно приймати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, співпрацювати в колективі. Теми для самостійної роботи обираються та зазначаються у програмі з оглядом на розділ, який вивчається на певному етапі. Кінцевим продуктом проектної діяльності самостійних робіт може бути як самостійно складений термінологічний словник лексики за фахом, самостійний переклад технічних текстів, так і розробка блок-схем технологічних процесів, скла-дання анотації статей англійською мовою тощо. Контроль за діяльністю студентів здійснюється завдяки оцінюванню як процесу, так і результату. Більшою мірою використовують спосіб підсумкового контролю, до якого належать письмовий звіт самостійної роботи та розроблений студентами матеріал, підкріплений усними відповідями. Самостійна робота студента є обов'язковою умовою успішного функціонування всієї системи навчання іноземної мови студентів педагогічних спеціальностей. Через самостійну роботу студент накопичує досвід інформаційно-пошукової діяльності залучається до інтелектуальної роботи вчиться вчитися.

План-гра поряд з рольовою грою, яка широко використовується у навчанні іноземної мови, є однією з симуляційних ігор, тільки має складнішу форму, де застосовуються складні прийоми і вона вирізняється тісним взаємозв'язком учасників. План-гра перебуває у постійному розвитку і розрізняється за методичними прийомами. До методичних прийомів план-гри відносяться: метод конференції, метод випадку, метод проекту тощо.У план-грі всі завдання логічно продумані і чітко сформульовані, але цей метод завжди залишається елементом експерименту з вірогідністю незапланованості. Під час такого методу навчання студент може спонтанно викладати свої думки, знайти інноваційні підходи та шляхи вирішення конфліктних ситуацій [5, с. 22].

Переваги план-гри над іншими традиційними методами навчання: постійна міжособистісна взаємодія, постійна участь студентів в обговоренні проблем, нові навчальні ситуації, зміна уявлень та поведінки, інтенсивне та відкрите спілкування, висока мотивація роботи, формування нових навчальних інтересів, краще засвоєння навчальної інформації, розвиток мислення та практичних навичок для формування іншомовної комунікації, структуровані та інтегровані дані для кожного студента, навчання, досвід і дії логічно пов'язані, що сприяє кращому сприйняттю дійсності, набуттю та трансформації нових комунікативних компетенцій, позитивному впливу на формування комунікативних відносин та розвиток соціалізації й мотивації [7, с. 176].

До одних з найбільш поширених методів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням педагогів у сучасних умовах відноситься метод розв'язання ситуативних задач. Основою цього методу є його практична спрямованість.

Ситуативні задачі побудовані так, що студенти завжди стоять перед вибором прийняття рішення. Факти, погляди, пропозиції представлені так, що необхідно прийняти якесь рішення. При проведенні цього методу подається навчальний матеріал, що стосується певної теми, ставляться чітко завдання, наводяться факти, окреслюється ситуація прийняття рішень і необхідність розв'язання задачі. Студенти діляться на групи, вивчають необхідний матеріал і розв'язують проблему. Свою пропозицію вносить кожна група на пленумі і вибираються альтернативні рішення.

Дидактично розрізняють 4 види ситуативних задач: Case Study Method (розпізнавання та аналіз проблеми); Case Problem Method (пропозиції розв'язання проблеми); Case Incident Method (збір інформації для прийняття рішень); Stated Problem Method (готові вирішення проблеми) [4].

Всі ці альтернативні методи навчання широко застосовуються в Австрії під час навчання педагогів іноземній мові за професійним спрямуванням. Завдяки цьому випробовуються нові концепції та методичні прийоми навчання, які є важливими у практичній підготовці майбутніх педагогів до спілкування іноземною мовою. Використання тієї чи іншої моделі навчання завжди залежить від мети та змісту заняття.

Важливо, отже, розуміти, що комунікація на іноземній мові на заняттях має в основному умовний характер, і це наближує її до сценічної комунікації. Звідси звертання до уяви студентів, до фантазії, гри є органічним компонентом ефективного навчання на іноземній мові. Стороні, що навчає, слід постійно спонукати студентів до перевтілення у типові характери, провадячи їх через різноманітні «типові обставини». Великий резерв комунікативної мотивації є у матеріалі пізнавального характеру наукової, соціально-політичної і культурної областей. Підбираючи пізнавальний матеріал для занять, австрійські педагоги, утримують рівновагу між новою і вже відомою інформацією. Цього досягають, по перше, шляхом повідомлення нового про відоме. По-друге, шляхом актуалізації міжпредметних зв'язків. На сьогоднішній день дослідники єдині в тому, що на кожному занятті важливе місце слід відводити розв'язанню мовних задач. Навіть моменти заняття, присвячені засвоєнню нового мовного матеріалу, спрямовані на формування вмінь оперувати засобами іноземної мови в межах невеликих мовних ситуацій. Ідея мовного пріоритету знаходить відображення в організації заняття. Увесь хід заняття – це поступове сходження до розв'язання задачі, яка є кульмінацією практичного заняття, його комунікативною вершиною. Ефективним є також використання проблемних ситуацій у комунікативній мотивації, при вільній реакції студентів. Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність дослідники мають на увазі таке: мотивація – сторона суб'єктивного світу студента, вона визначається його спонуками і пристрастями, потребами, які він чітко усвідомлює. Звідси можна сказати, що важливим засобом мотивації навчальної діяльності виступає індивідуалізація. Під індивідуалізацією навчання іншомовній мовній діяльності австрійські дослідники розуміють співвіднесеність прийомів навчання з особистісними, суб'єктними та індивідними властивостями кожного студента. Ураховуючи вказані причини, можна констатувати, що особистісна індивідуалізація є важливим засобом виклику комунікативної мотивації. Основними засобами реалізації індивідуалізації є тексти для аудіювання, комплекси писемного мовлення та розв'язання комунікативно пізнавальних завдань.

Наприклад, програма з навчання соціальних педагогів іноземної мови за професійним спрямуванням в Австрії включає наступні освітні і навчальні завдання: [3] – допомагати в навчанні іноземної мови з урахуванням індивідуально диференційованого навчального процесу; – вміти розрізняти різні типи вправ і цілей в домашніх завданнях, а також швидко знаходити найтиповіші помилки в шкільних роботах; – розвивати базовий словниковий запас у мовленні і читанні; – засвоїти методи навчання іноземної мови.

Зміст даної навчальної програми передбачає: – ознайомлення з цілями навчальних шкільних планів; – огляд призначених для шкіл підручників і їхня методична побудова на основі типових розділів підручників; – труднощі навчання і їх причини; – ознайомлення з проблемами початкового навчання (вимова, структура речень, словниковий запас, орфографія), а також різними техніками навчання; – вправи для опрацювання одного розділу підручника (вступ – тренування – застосування, опрацювання тексту – граматика); – вправи на пояснення основних граматичних структур та їх уживання; – перевірка і виправлення учнівських робіт; – огляд типових помилок, можливості їх усунення; – складання додаткових вправ на матеріалі, запропонованому в розділі підручника; – розгляд специфічних проблем при вивченні іноземної мови, які виникають при аналізі навчального матеріалу в підручниках (переказ і резюме текстів, а також виклад власних особистих позицій і думок); – вправи на розуміння частин тексту в підручнику, які важливі для резюме чи переказу, можливості допомоги при написанні письмових завдань за допомогою ключових питань або слів; – вправи на опрацювання додаткових текстів, допомога при висловлюванні власних думок і позицій; – вправи на користування одночи двомовними словниками; – вправи на впізнання і виправлення помилок у вимові; – вправи на цілеспрямоване використання таких форм роботи, як навчальні ігри, ігри-відгадки, конкурси, ігри на розвиток пам'яті; – ігри на імпровізацію, рольові ігри; – пісні, лічилки, римівки, загадки для закріплення лексики і граматичних структур, а також розвитку мовлення; – вправи на побудову ескізів, символів, рисунків, таблиць, оглядів тощо як основи для пояснення граматичних явищ чи правил; – вправи на впізнавання навчальних цілей у передбачених домашніх завданнях і робочих паперах; – вправи на перевірку і корекцію домашніх завдань; – вправи на складання частин діалогу і ведення змістовної розмови; – вправи на опрацювання розділу підручника (пояснення – тренування – закріплення – використання на практиці); – вправи-відповіді на альтернативні загальні питання, а також вибір правильної відповіді на запитання до текстів для читання; – вправи на розуміння

важливих для резюме частин тексту в підручнику; – вправи на складання ключових питань чи ключових слів як опори для зв'язного письмового чи усного висловлювання; – вправи на спрощений виклад тексту з підручника; – вправи на опрацювання незалежних від підручника текстів для сприймання і знаходження важливої інформації; – виконання письмових робіт.

Як бачимо, ця програма має на меті підготувати студентів до цілеспрямованої допомоги з іноземної мови дітям і молоді. Тобто навчити їх практичним навичкам соціально-педагогічного супроводу.

Австрійські науковці у формуванні мотивації іншомовної комунікації виділяють лінгвопізнавальну мотивацію, яка полягає у позитивному ставленні студентів до самого мовного матеріалу, до вивчення основних властивостей мовних знаків. Вони вказують на те, що можливі два шляхи її формування: опосередкований, тобто через комунікативну мотивацію, безпосередній, шляхом стимулювання пошукової діяльності студентів у мовному матеріалі. Щоб зацікавити студентів мовним «будівельним матеріалом», зводять до мінімуму часовий розрив у роботі над мовним матеріалом і його використанням у мові, тобто будують роботу над мовним матеріалом так, щоб студенти бачили мовну перспективу його застосування. Мовний матеріал, що підлягає засвоєнню на занятті, орієнтують на одну тематичну область, навіть якщо він включає і позатематичний матеріал, типу мовних кліше, модально-оцінювальної лексики і граматичних явищ. У цьому випадку весь шлях до засвоєння мовного матеріалу через тренування до використання буде побудований на одній змістовій основі, що в кінцевому результаті істотно для вирішення комунікативних задач. Отже, студенти повинні відчувати необхідність в мовному матеріалі для розширення і поглиблення своїх мовних можливостей [3].

Висновки і пропозиції. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, використовуючи різноманітні засоби, форми і методи навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у підготовці педагогів можна досягти не тільки оволодіння теоретичними знаннями, а й практичними навичками спілкування іноземною мовою та соціальним досвідом, сприяти розвитку особистості та творчості, задовольняти потреби студентів, мотивувати їх до діяльності тощо. Мотивація навчання присутня у характеристиці будь-якого принципу і всіх видів діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні стану розвитку мотивації під час навчання іноземних мов, а також у вивченні ефективності застосування ситуативних методів навчання іноземної мови у формуванні мотивації.

Список літератури:

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. 1970. С. 133.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. 2003. 273 с.
3. Павлішак О.Р., Гутиряк О.І. Мотивованість як невід'ємна частина формування іншомовної комунікації у студентів педагогічних спеціальностей в Австрії. *Людинознавчі студії*. 2015. Вип. 33. С. 121–130.
4. Павлішак О.Р. Формування іншомовної комунікації у студентів педагогічних спеціальностей в Австрії. *Молодь і ринок*. 2012. № 12(95). С. 83–87.
5. Karin Lauermann. Sozialpädagogische Berufsbildung. 1998. 251 s.
6. Horst Küppers Neue Formen der Erzieherausbildung. Projekte-Planspiele-Berufsperspektiven. 1993. S. 11–28.
7. Lauermann Karin, Knapp Gerald. Sozialpädagogik in Oesterreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. 2003. 503 s.

References:

1. Berman I.M. (1970). Metodika obuchenia angliiskomu yazyku v neyazykovyh vuzah [Methods of teaching English language in non-linguistic educational establishments], p. 133.
2. Zahalnoyevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). [General european recommendation on language education: learning, teaching, evaluation] [Nauk red Nikolayeva S.Y.]. 2003. 273 p.
3. Pavlishak O.R., Hutyriak O.I. (2015). Motyvovanist′ yak nevid″yemna chastyna formuvannya inshomovnoyi komunikatsiyi u studentiv pedahohichnykh spetsial′nostey v Avstriyi [Motivation as an integral part of the formation of foreign language communication among students of pedagogical specialties in Austria]. *Lyudynoznavchi studiyi*. Iss. 33, pp. 121–130.
4. Pavlishak O.R. (2012). Formuvannya inshomovnoyi komunikatsiyi u studentiv pedahohichnykh spetsial′ nostey v Avstriyi [Development of foreign communication skills among students of pedagogical specialties in Austria]. *Molod′ i rynok*. Iss. 12(95), pp. 83–87.
5. Karin Lauermann (1998). Sozialpädagogische Berufsbildung [Professional Education of Social Pedagogues]. 251 s.
6. Horst Küppers. (1993) Neue Formen der Erzieherausbildung. Projekte- Planspiele-Berufsperspektiven [New forms of social pedagogues‘ training. Proect-Plan-Professional pros-pects]. S. 11–28.
7. Lauermann Karin, Knapp Gerald (2003). Sozialpädagogik in Oesterreich. Perspektiven in Theorie und Praxis [Social pedagogy in Austria. Prospects in theory and praxis]. 503 s.

УДК 81"1=161.1=161.2

Палиця Г.С.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ "ОСВІТА" В НІМЕЦЬКО- ТА УКРАЇНОМОВНИХ ЦИТАТАХ ВІДОМИХ ЛЮДЕЙ

Анотація. Наукова розвідка репрезентує образну складову концепту "освіта", зокрема його ме-тафоричне вираження в розрізі німецько- та україномовних цитат відомих людей. Аналізуються різні сфери, що слугують джерелом переосмислення для концепту "освіта", внаслідок чого виокремлено антропоморфну, просторову, кулінарну, флористичну метафори, які образно виражають концепт "освіта" в досліджуваних німецько- та україномовних одиницях.

Ключові слова: концепт "освіта", метафоричне вираження, німецько- та україномовна цитата, джерело переосмислення, антропоморфна метафора, просторова метафора, кулінарна метафора, флористична метафора.

Palystya Halyna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

METAPHOR AS A METHOD OF THE EXPRESSION OF THE CONCEPT "EDUCATION" IN GERMAN AND UKRAINIAN QUOTES OF FAMOUS PEOPLE

Summary. The article represents the figurative component of the concept "education", in particular its metaphorical expression in the context of German and Ukrainian quotes of famous people. The study determined the conceptual world-image as a structured entity, consisting of a number of segments that reflect the various spheres of human activity. Conceptosphere "intellectual activity" is one of its important segments, consisting of different concepts, including the concept "education". The material of the research is the expression of famous personalities representing authoritative thoughts, from positive to sharply negative, that will allow to fill this concept with the information not abstracted from the speakers of the language, helping to make the most complete idea about it. The use of various metaphorical models plays an important role in the representation of the figurative component of the concept "education". Metaphors help not only reproduce this concept, but also express their attitude towards it, estimate it. The source of rethinking for the concept "education" is the various fields that give grounds to distinguish anthropomorphic, spatial, culinary, floristic metaphors. In the Ukrainian quotations, anthropomorphic metaphors are widely used, in which education is conceptualized as a living being. This is due to the significance of the spiritual component in the structure of Ukrainian mentality, which causes the "animation" of inanimate objects, giving them the spirituality inherent only to a person. The mentality of the Germans, as we know, on the contrary, is marked by rationality, practicality, which predetermines the more objective nature of thinking. This fact, in our opinion, explains the abundance of quotations in which education is compared with artifacts emerging as means on the way of educational progress of a person. Interesting artifacts, however, appear in the Ukrainian quotations of *a whip or a belt* that has long been used in Ukraine as a means of pedagogical influence. In Ukrainian and German quotations, the same kind of metaphor is used in the same way as personification.

Keywords: concept "education", metaphorical expression, German and Ukrainian quote, source of rethinking, anthropomorphic metaphor, spatial metaphor, culinary metaphor, floristic metaphor.

Постановка проблеми. Концептуальна картина світу – структуроване утворення, що складається з низки сегментів, які відображають різні сфери життедіяльності людини. Одним із репрезентативних її складових частин є концептосфера *інтелектуальна діяльність*, у склад якої логічно вплітається і концепт "освіта". Останній за своєю суттю є дискретною одиницею, що, у свою чергу, складається з цілої низки когнітивних елементів, які розкривають різні аспекти цього об'ємного поняття.

Концепт "освіта" актуалізує передусім велика кількість лексичних одиниць, що становлять лексико-семантичне поле *освіта*. Це одиниці мови, які в прямому чи переносному значенні виражають відповідну сему, на підставі наявності якої вони відносяться до конкретної ділянки названого поля. Однак, опис будь-якого концепту не може претендувати на повноту без урахування його репрезентації засобами мовлення, тобто за допомогою синтаксичних одиниць, що його реалізують у відповідному контексті. Серед таких синтаксичних одиниць чисельний пласт становлять висловлювання відомих особистостей, які самі в певний період свого життя були безпосередніми учасниками освітнього процесу, – учителями, учнями тощо, що, на наш погляд, сприятиме глибшому розкриттю досліджуваного концепту, його доповненню та уточненню. Адже не підлягає сумніву той факт, що цитати відомих людей про освіту репрезентують авторитетні думки, серед яких мають місце не лише позитивні, але й критичні та відверто негативні.

Цікавим аспектом дослідження вважаємо вербалізацію концепту "освіта" на матеріалі різних мов, оскільки він допоможе вияснити особливості його концептуалізації представниками різних національностей, що намагатимемося проілюструвати на прикладі україномовних і німецькомовних цитат. Таким чином, наша наукова розвідка сприятиме доповненню вже існуючих напрацювань у сфері концептології загалом та детальнішому опису структури концепту "освіта", зокрема його образної складової, в чому вбачаємо актуальність теми цієї наукової розвідки.

© Палиця Г.С., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепт "освіта" в силу своєї багатовекторності є об'єктом дослідження різних наук, серед яких чільне місце займають педагогіка, філософія, лінгвістика. На противагу філософії та педагогіці, в яких проблема освіти отримала належне опрацювання, а також і надалі наповнюється новим змістом, у мовознавстві питання вербалізації відповідного концепту не знайшло широкого висвітлення, воно описане фрагментарно. У спектр дослідження лінгвістики входить низка питань, пов'язаних із вербалізацію концепту освіта засобами мови, його структурою та місцем у свідомості носіїв різних мов. Деякі аспекти окресленого ракурсу знайшли відображення в працях сучасних дослідників, зокрема експлікація концепту "освіта" у творах Девіда Лоджа [Див.: 3], особливості метафоризації концепту "освіта" в українській, російській, англійській та французькій мовах [Див.: 2] та структурно-семантичний зміст асоціативного поля концепта "освіта" [Див.: 1]. Перелічені вектори дослідження, безумовно, залишають ще значний простір для подальших наукових пошуків у цій царині.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Описані вище поодинокі спроби опису структури концепту "освіта" не розкривають повною мірою його глибини. Саме тому матеріалом нашої наукової розвідки було обрано не досліджувані до цього часу німецько- та україномовні цитати відомих особистостей, в яких окреслений концепт отримує метафоричну репрезентацію, що становитиме беззаперечну наукову новизну.

Мета статті. Метою цієї статті є характеристика джерел переосмислення та видів метафори, що використовуються в німецько- та україномовних цитатах відомих людей, присвячених освіті.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося вище, концепти – ментальні одиниці, багатокомпонентні за своєю структурою. Вони вербалізуються за допомогою лексичних засобів, серед яких мають місце слова-терміни та засоби образності, тобто не лише слова-поняття, але й слова-метафори. Метафора може репрезентувати будь-який предмет (поняття, концепт), а також уживатися замість нього, наповнюючи його ширшим змістом. Якщо визначити будь-який елемент концепту "освіта", наприклад, "урок", "учитель", "навчальний заклад" тощо, використовуючи при цьому не лише слова-терміни, але й слова-метафори, то побачимо, що вони, будучи, на перший погляд, чітко окресленими та однозначними, стають багатовимірними та неоднозначними.

Використання різних метафоричних моделей відіграє важливу роль у репрезентації образного компонента концепту "освіта". Метафори допомагають не лише відтворити це поняття, але й виразити своє відношення до нього, дати йому оцінку. Метафоричні слововживання дозволяють наповнити цей концепт інформацією, не абстрагованою від носіїв мови, допомагаючи скласти якнайповніше уявлення про нього.

Джерелом творення метафори слугують різні сфери, однією з яких є антропоморфна сфера. Використання концептуальної сфери *людина* для окреслення іншої концептуальної сфери, в нашому випадку концептосфери *інтелектуальна діяльність*, зокрема, її складового елемента – концепту *освіта* – ніби "оживляє" досліджуване поняття, що спостерігаємо на прикладі україномовних цитат *Освіта – кращий* ***охоронець*** *свободи, ніж розгорнута армія* /Еверетт/ [1а, с. 422], *На що, власне, придатна гуманітарна освіта? На те, щоб бути непоганим* ***філателістом*** /С.Є. Лец/ [2а, с. 426], в яких освіта порівнюється з професією охоронця чи філателістом. Одним із різновидів антропоморфної метафори в україномовних цитатах, що містять концепт *освіта*, є її представлення як частини тіла людини, наприклад: укр.: *Освіта –* ***обличчя*** *розуму* /Кабус/ [1а, с. 423]. Необхідно зазначити, що нами не виявлено німецькомовних цитат такого плану, за винятком однієї, в якій освіта порівнюється з органом людини, функція якого полягає у травленні духовної їжі, наприклад: нім.: *Geistige Nahrung* ***verdaut sich*** *am besten* ***durch Bildung*** /H. Glaßl/ [4а].

У великій кількості цитат освіта постає як жива істота, здатна здійснювати характерні для людини дії, тобто експлікується через такий різновид антропоморфної метафори, як персоніфікація, порівняймо: укр.: *Освіта –* ***обмивання*** *знаннями до пояса* /Г. Малкін/ [2а, с. 427]; *Освіта сьогодні* ***не робить різниці*** *між тими, хто прагне вгору, і тими, хто ходить по землі. Вона всім* ***дає*** *ходулі і каже: «Ходи»* /К.Д. Ушинський/ [1а]; *Освіту слід залишити чиновникам, і навіть їх вона* ***схиляє*** *до пияцтва* /Джордж Мур/ [3а]; нім.: *Bildung* ***kann*** *einen sehr* ***glücklich*** *und* ***gelassen machen*** /G. Jauch/ [5а, с. 2]; *Deine Bildung* ***erfreut dich****, bereichert dich, sie* ***bereitet*** *dir dein persönliches Leben. Aber sie* ***gibt*** *dir sogleich ein gesellschaftliches Amt. Das Leben der Gesamtheit macht Anspruch auf deine Bildung. Wehe dir, wenn du die Amtspflicht der Bildung nicht erfüllst* /R. Sohm/ [4а]; *Bildung* ***macht frei*** /J. Meyer/ [6а, с. 674].

Багато цитат містять метафору, джерелом якої слугують ментальні ознаки людини, її духовні якості, наприклад: укр.: *Освіта – це* ***здатність вислуховувати*** *що завгодно, не втрачаючи самовладання і самоповаги* /Р. Фрост/ [1а]; *Освіта – це* ***вміння*** *правильно* ***діяти*** *в будь-яких життєвих ситуаціях* /Дж. Хіббен/ [1а]; *Найвищим досягненням освіти є* ***толерантність*** /Г. Келлер/ [2а, с. 424]; нім.: *Bildung ist die* ***gesteigerte Fähigkeit****, jedem Gegenstand ein Interesse abzugewinnen* /Gerhard von Mutius/ [4а]; *Bildung ist das* ***Bewußtsein der Zusammenhänge*** / Unbekannt/ 4а]; *Bildung ist wachsender* ***seelischer Reichtum*** /Gerhard von Mutius/ [4а].

Частина цитат характеризує освіту як цілеспрямовану діяльність, наприклад: укр.: *Освіта – це невпинне* ***відкривання*** *власного невігластва* /Дерант/ [1а, с. 422]; *Справжня освіта не підпорядкована утилітарній меті; її найвищий сенс –* ***прагнення*** *до досконалості* /Гессе/ [1а, с. 420]; нім.: *Bildung ist immer eine* ***Bereicherung****, auch wenn sie nicht immer viel Geld einbringt* /Erhard Blanck/ [4а].

Отже, активне використання антропоморфних метафор – «[…] результат антропометричності мови, яка представляє людину як мірило всім речам» [5, с. 555]. Їхнє завдання – увиразнення, експресивізація мовлення, надання йому образності через «одухотворення» досліджуваного абстрактного поняття.

Джерелом переосмислення досліджуваного поняття в цитатах також постає світ природи, а саме світ рослин, наприклад, укр.: *Освіта не дає* ***паростків*** *у душі, якщо вона не проникає до значної глибини* /Піфагор/ [1а]. Освіта зображається метафорично як рослина, що дає плоди, за допомогою флористичної метафори, наприклад: нім.: *Die* ***Früchte*** *der Bildung? Das sind die* ***Zankäpfel****, die zwischen Elternhaus und Schule* ***wachsen*** /Ju. Mesenko/ [4а]; *Bildung ist kein* ***Butterbrötchenbaum****. Sie ist Voraussetzung für das Leben in einer differenzierten Gesellschaft, doch gilt für sie dasselbe wie für das Geld: Man kann sie nicht essen* /F. Fehlberg/ [4а]. Сферою переосмислення також є явища природи, наприклад: нім.: Für *die Gebildeten ist die Bildung die zweite* ***Sonne*** /Heraklit von Ephesus/ [4а]. Характерно, що метафори, джерелом переосмислення яких постає світ природи, набагато більше знаходять використання в німецькомовних цитатах.

Цікавий матеріал дослідження становлять цитати, що містять так звані кулінарні метафори, в яких освіта постає як їжа. Такі метафори зустрічаються в німецькомовних цитатах, наприклад: *(Aus) Bildung ist der beste Reise****proviant*** *für die Reise zum hohen Alter* /Aristoteles/ [4а], причому освіта постає не як будь-яка їжа, а вишукана, корисна, та, що насамперед повинна наситити, наприклад: нім.: *Bildung, die nicht zufrieden macht, ist wie* ***Nahrung****, die nicht satt macht* /Stefan Rogal/ [4а]*; Wenn wir die Bildung weiterhin als* ***Diät*** *verabreichen, leicht verdaulich und ohne Ballaststoffe, dürfen wir uns nicht wundern, wenn es zu Verdauungsbeschwerden und Mangelerscheinung kommt* /Karl Werner Dickhöfer/ [4а].

Значною є кількість цитат із метафорами, джерелом порівняння яких є сфера неживих предметів, наприклад: укр.: *Освіта –* ***річ*** *чудова, але добре б інколи згадувати, що нічого з того, що варто було б знати, навчити не можна* /О. Вальд/ [1а, с. 418]; нім.: *Bildung ist* ***keine Sache****, die nach Nutzung ihren Wert verliert* /Charles de Secondat, Baron de la Brède et de Montesquieu/ [4а]. Треба зауважити, що особливим розмаїттям характеризуються у цьому контексті німецькомовні цитати, де освіта образно постає як милиця для паралізованого, наприклад: *Bildung ist* ***eine Krücke****, mit der der Lahme den Gehenden schlägt, um zu zeigen, daß er auch bei Kräften ist* /K. Kraus/ [4а], устаткування для подорожнього: *Bildung ist nichts als* ***eine Wanderausrüstung*** /Billy/ [4а]; номерний знак автомобіля: *Was am Auto* ***das Kennzeichen****, ist beim Menschen die Bildung. Man erkennt sofort, wo einer herkommt* /peter e. schumacher/ [4а]; ключ: *«Das höchste Gut, was Gott allen Geschöpfen geben konnte, war und bleibt: eigenes Dasein». Wenn dieses Wort Herders wahr ist, so ist die Bildung* ***der Schlüssel*** *zum höchsten Schatze* /E.F.von Feuchtersleben/ [4а]; меч: *Bildung ist* ***das Schwert*** *gegen jede Form von Ausbeutung* /T. Marold/; одяг: *Die Bildung hängt an seinem Leib wie* ***ein Kleid*** *an einer Modellpuppe. Bestenfalls sind solche Gelehrte Probiermamsellen des Fortschritts* /Karl Kraus/ [4а]. Нами виявлено лише одну україномовну цитату, в якій освіта постає як неживий предмет – засіб для руху вгору, наприклад: *Освіта – це лише* ***драбина*** *для збирання плодів з дерева пізнання, а не самі ці плоди* /NN/ [2а, с. 429]. Узагальнюючи, можна сказати, що артефакти, використовувані для образної актуалізації освіти – це як різного роду допоміжні засоби, так і ознаки, за якими ідентифікують речі чи людей, тобто це те, що може слугувати їхніми візитівками, актуалізуючи таким чином основну функцію освіти в досліджуваних цитатах. В українській мові має також місце цитата, в якій освіта асоціюється з засобом фізичного насильства, а саме батогом чи ременем, наприклад: укр.: *Самий вислів «дати освіту» свідчить про те, що вона починається з* ***батога*** *і* ***ременя*** /І. Іванюк/ [2а, с. 423]. Ще в одній вона, радше винятково, концептуалізується як перешкода для поступу, що спостерігаємо теж в україномовній цитаті *У мене одна* ***перешкода****, щоб отримувати знання – освіта* /А. Ейнштейн/ [1а]. У німецькомовних цитатах окреслені у двох останніх прикладах значення не актуалізуються.

Спільною ознакою україно- та німецькомовних цитат є представлення освіти як товару, що має свою вартість, наприклад: *Якщо, на вашу думку, освіта* ***обходиться*** *надто* ***дорого****, спробуйте невігластво* /Дерек Бок/ [1а]; *Освіта* ***коштує*** *грошей. Неуцтво – також* /К. Мозер/ [2а, с. 428], нім.: *Es gibt nur eins, was auf Dauer* ***teurer*** *ist als Bildung: Keine Bildung* /M. Wehrle/ [4а] *Bildung ist keine Sache, die nach Nutzung* ***ihren Wert verliert*** /Charles de Secondat, Baron de la Brède et de Montesquieu/ [4а].

Значне місце серед досліджуваних одиниць займає концептуалізація освіти як певного обмеженого простором і часом континууму, порівняймо: укр.: *Освіта має* ***починатися*** *з прислів'їв і* ***завершуватися*** *власними думками* /П. Буаст/ [2а, с. 417]; нім.: *Bildung hat keinen Horizont* /M. Zuber/ [4а]; *Den Grad der Bildung sollte man auch in Längen– und Breitengraden messen* /Erhard Blanck/ [4а]. Вона великою мірою актуалізується просторовою метафорою, що передає напрямок, рух певною траєкторією, наприклад: укр.: *Прагнення здобути освіту, тобто вдосконалити душу і розум – це не важкий* ***шлях*** *до тієї чи тієї обмеженої мети, це розширення нашого кругозору, збагачення нашої здатності жити й тішитися життям* /Гессе/ [2а, с. 420]; нім.: *Sich ein Ziel im Leben stecken, die guten Anlagen in sich festigen, ein anständiges Leben führen und seine Muße auf die Pflege der Künste verwenden, bedeutet* ***den Weg*** *der Bildung* /Konfuzius/ [4а]. В одній із німецькомовних цитат освіта актуалізується, однак, як закритий простір – тюрма, наприклад: *Jede Bildung ist* ***ein Gefängnis****, an dessen Eisengitter Vorübergehende Ärgernis nehmen, an dessen Mauern sie sich stoßen können; der Sichbildende, darin Eingesperrte, stößt sich selbst, aber das Resultat ist eine wirklich gewonnene Freiheit* /Johann Wolfgang von Goethe/ [4а].

Просторова метафора, в основі якої лежить порівняння *освіти* з просторовим виміром "високий" у переносному значенні, тобто у значенні "знаходиться на вищому рівні стосовно чогось іншого", що передається нормальним ступенем порівняння прикметників ***hoch*** наприклад: : *Es ist ein Beweis hoher Bildung, die größten Dinge auf die einfache Art zu sagen* /Emerson/ [2а, с. 674]; ***tief***: *Tiefe Bildung glänzt nicht* /Marie Freifrau von Ebner-Eschenbach/

[4a]. Вищий ступінь аксіологічності передає прикметник ***hoch*** у вищому чи найвищому ступенях порівняння, наприклад: укр.: ***Вища*** *освіта душі – совість* /О. Воля/ [2a. 419]; нім.: ***Höhere*** *Bildung sollte zu vertieften Einsichten führen* /W. Ludin/ [4a]; ***Höchste*** *Bildung muß angeboren sein oder eingebildet* /Philipp Zvetanov/ [4a].

У деяких україномовних і німецькомовних цитатах досліджуваний концепт розкривається як сума чогось, причому не будь-яка сума, а така, що має конкретне якісне визначення. На наш погляд, ці метафори вдало ілюструють ту якісно визначену кількість (знання), що стає підґрунтям для нової якості людини (освіченої, розумної), наприклад: укр.: *Освіта – це те, що* ***залишиться****, коли все визубрене забуто* /О. Гранін/ [1a]; *Не в* ***кількості знань*** *полягає освіта, але в повному розумінні та майстерному застосуванні всього того, що знаєш* /А. Дистерверг/ [1a]; нім.: *Bildung ist* der ***Rest*** *dessen, im Sieb unseres Gehirns, das wir mal gelernt hatten* /Erhard Blanck/ [4a]; *Bildung ist das, was* ***übrigbleibt****, wenn man sich an alles erinnert, was man auf der Schule verlernt oder nie gelernt hat* /Rolf Friedrich Schuett/ [4a].

Освіта, як уже було окреслено, – важлива сфера життєдіяльності людини, що забезпечує її успішне функціонування в суспільстві, тому не випадковою є наявність метафор, що характеризують освіту як ліки, тобто метафорично, причому такі, що можуть приносити як користь, так і шкоду, порівняймо: нім.: *Bildung ist der beste Impfstoff gegen Gewalttätigkeit* /Unbekannt/ [4a]; *Eine umfassende Bildung ist eine gut dotierte* ***Apotheke****; aber es besteht keine Sicherheit, daß nicht für Schnupfen* ***Zyankali*** *gereicht wird* /Karl Kraus/ [4a]. Характерно, що такі метафори виявлено лише в німецькій мові.

Незаперечність цінності освіти слугує підставою для її порівняння з абстрактними поняттями, що виражають найвищі цінності, наприклад: укр.: *Не потрібно доводити, що освіта – найбільше* ***благо*** *для людини. Без освіти люди і грубі, і бідні, і нещасні* /М.Г. Чернишевський/ [1a]; ***Das höchste Gut*** *und allein nützliche ist die Bildung* /Friedrich von Schlegel/ [4a] *Bildung ist* ***Unsterblichkeit*** *der edelsten Geister* /Friedrich Wilhelm Nietzsche/ [4a]; *Bildung ist ein unentreißbarer* ***Besitz*** /Menander/ [4a]. Нами виявлено одну україномовну цитату, в якій це порівняння здійснюється з абстрактним поняттям із негативним значенням, наприклад: *Освіта – нісенітниця, головне – талант* /Горький/ [3a].

Висновки і пропозиції. Таким чином, концепт освіта в досліджуваних україно- та німецькомовних цитатах отримує багатогранну метафоричну презентацію. В україномовних цитатах ширше використовуються антропоморфні метафори, в яких освіта концептуалізується як жива істота. Це можемо пояснити значущістю духовної компоненти в структурі української ментальності, що спричиняє "оживленню" неживих предметів, наділенню їх духовністю, властивою лише людині. Ментальність німців, як відомо, навпаки, позначена раціональністю, практичністю, що зумовлює більш предметний характер мислення. Цей факт, на наш погляд, пояснює велику кількість цитат, в яких освіта порівнюється з певними артефактами, що постають як засоби на шляху освітнього поступу людини. В україномовних цитатах вони зустрічаються набагато рідше. Цікавими артефактами, однак, в україномовних цитатах постають *батіг* чи *ремінь*, що довгий час вважалися невід'ємними складниками освітнього процесу в Україні, неприйнятними для німців, що підтверджує відсутність німецькомовних цитат такого плану. В україно- та німецькомовних цитатах однаковою мірою часто вживається такий вид метафори, як персоніфікація.

Список літератури:

1. Бессонова Л.Е., Зелинская А.Ю. Структурно-семантическое содержание ассоциативного поля концепта «образование» (из опыта проведения экспери-ментальных методик) // Ученые записки ТНУ им. В.И. Вернадского. Серия: Филологические науки. – 2004. – Т. 17 (56, № 1). – С. 142–150.
2. Беляєва А.В. Особливості метафоризації концепту ОСВІТА в українській, російській, англійській та французькій мовах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/002.pdf
3. Боднар І.М. Концепт освіта у творах Девіда Лоджа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvvnu/filolog/2010_8/R2/Bodnar.pdf
4. Гофран А. Філософські засади сучасних освітніх концепцій: автореф. дис. … докт. філос. наук / АПН України. Ін-т вищої осв. – К., 2005. – 32 с.
5. О.О. Селіванова. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2010. – 844 с.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

1a. Афоризми про освіту і знання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kpi.ua/node/3064#sthash.sdJ8VnPK.dpuf
2a. Капелюшний А.О. Енциклопедія афоризмів, крилатих фраз, цитат «Журналістика – це творчість і ремесло»: Близько 19200 висловів 3300 авторів / А.О. Капелюшний . – Львів : ПАІС, 2011. – 960 с.
3a. Цитати українською мовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:/ pro-status.com.ua/cytaty/cytaty php.
4a. Aphorismen, Zitate, Sprueche und Gedichte [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.aphorismen.de/zitat/132
5a. Bildung Zitate [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zitate.net/bildung-zitate?p=2
6a. Duden. Zitate und Aussprüche / [2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage hrsg. von der Dudenredaktion]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2002. – B. 12. – 960 s.

References:

1. Bessonova L.E., Zelinskaya A.Yu. (2004). Strukturno-semanticheskoye soderzhaniye assotsyativnoho polya kontsepta «obrazovaniye» (iz opyta provedeniya eksperimentalnykh metodik) [Structural-semantic content of the associative field of the concept "education" (from the experience of carrying out experimental methods): Scientists notes TNU them. Yu. Vernadskyi Series: Philological Sciences], T. 17 (56, № 1), S. 142–150. (in Russian)

2. Bieliayeva A.V. Osoblyvosti metaforyzatsiyi kontseptu OSVITA v ukrayinskiy, rosiyskiy, anhliyskiy ta frantsuzkiy movakh [Elektronnyi resurs] [Features of metaphorization of the concept of EDUCATION in Ukrainian, Russian, English and French [Electronic resource]. – Access mode: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/002.pdf (in Ukrainian)
3. Bodnar I.M. Kontsept osvita u tvorakh Devida Lodzha [Elektronnyi resurs] [Concept of education in the writings of David Lodge [Electronic resource]. – Access mode: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvvnu/filolog/2010_8/R2/Bodnar.pdf (in Ukrainian)
4. Hofran A. (2005). Filosofski zasady suchasnykh osvitnikh kontseptsiy: avtoref. dys. … dokt. filos. nauk [Philosophical foundations of modern educational concepts: author's abstract. dis ... doc. Philosophy of Sciences]. K.: APN Ukrayiny. In-t vyshchoyi osv., 32 s. (in Ukrainian)
5. Selivanova O.O. (2010). Linhvistychna entsyklopediya [Linguistic Encyclopedia]. Poltava : Dovkillia, 844 s. (in Ukrainian)

Spysok dzherel iliustratyvnoho materialu:

1a. Aforyzmy pro osvitu i znannia [Elektronnyi resurs] [Aphorisms about education and knowledge] [Electronic resource]. – Access mode: http://kpi.ua/node/3064#sthash.sdJ8VnPK.dpuf (in Ukrainian)
2a. Kapeliushnyi A.O. (2011) Entsyklopediya aforyzmiv, krylatykh fraz, tsytat «Zhurnalistyka – tse tvorchist i remeslo»: Blyzko 19200 vysloviv 3300 avtoriv [Encyclopedia of aphorisms, winged phrases, quotes "Journalism is a work and a craft": About 19200 expressions of 3, 300 authors]. Lviv : PAIS, 960 s. (in Ukrainian)
3a. Tsytaty ukrainskoyu movoyu [Elektronnyi resurs] [Quotes in Ukrainian] [Electronic resource] – Access mode: http://pro-status.com.ua/citaty/citaty php (in Ukrainian)
4a. Aphorismen, Zitate, Sprueche und Gedichte [Aphorisms, Quotes, Proverbs and Poems] [Electronic resource]. – Access mode: https://www.aphorismen.de/zitat/132 (in German)
5a. Bildung Zitate [Education Quotes] [Electronic resource]. – Access mode: http://zitate.net/bildung-zitate?p=2 (in German)
6a. Duden. (2002). Zitate und Aussprüche / [2, neu bearbeitete und aktualisierte Auflage hrsg. von der Dudenredaktion] [Quotes and Statements / [2nd, revised and updated edition ed. from the Duden editorial]. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, B. 12, 960 s. (in German)

УДК 81'272'373.7(=161.2=162.1=111)

Патен І.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ СЕМАНТИКОЮ ПЕРЕСУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ, ПОЛЬСЬКІЙ І АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Анотація. У статті ***з'ясовано*** що соціальна диференціація мови – це найбільш виразна форма зв'язку між мовою і суспільством; ***досліджено*** соціальні типи фразеологічних одиниць з семантикою пересування, ***визначено*** джерела їх виникнення та ***встановлено*** прагматичні особливості в українській, польській і англійській мовах; ***розглянуто*** основні значення фразеологізмів, характерні для кожної соціопрофесійної групи; ***зазначено***, що фразеологічній групі зі значенням пересування притаманне велике розмаїття одиниць, як професіоналізмів, так і діалектизмів, жаргонізмів тощо, пояснюємо це культурним, політичним і географічним раціоналізмом, певною «розкутістю» і «невимушеністю» на сучасному етапі розвитку як слов'янських так і германських мов, ускладненням суспільних стосунків, розвитком державності, взаємопроникненням стилів, розбалансованістю мовних норм; ***акцентовано***, що професійна фразеологія займає помітне місце у широкому колі фразеологізмів із семантикою пересування; ***обґрунтовано***, що в семантиці фразеологізмів-професіоналізмів містяться потенційно семи прагматичної оцінки й узагальнення; ***виявлено***, що стилістично нейтральна лексика постійно поповнюється функціонально-маркованою лексикою**.** Насамперед йдеться про ті фраземи, які вийшли за межі вузькоспеціалізованого вживання і стали загальнонародними, тож фразеологізми з семантикою пересування легко піддаються переосмисленню, виходять за межі вузькопрофесійної лексики і переходять у розряд загальновживаних; ***доведено***, що фразеологічні одиниці із семантикою пересування різноманітні у соціально-диференційному та прагматичному плані.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, соціальна диференціація, професіоналізм, соціолінгвістика, професійно-жаргонна та територіальна диференціація.

Paten Iryna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

SOCIAL DIFFERENTIATION OF PHRASEOLOGOCAL UNITS WITH SEMANTIC OF MOVEMENT IN UKRAINIAN, POLISH AND ENGLISH LANGUAGES

Summary. It has been clarified that the social differentiation of language is the most expressive form of communication between language and society. A certain «liberty» and «relaxation» at the modern stage of European languages' development leads to the fact that the phraseological fund of any language includes semi-spontaneous, jargon-professional, proper slang phraseologisms. Verbs of movement, which are the core components of phraseological units with the semantics of movement, are reinterpreted and form new

© Патен І.М., 2019

phraseological meanings, and transferred the phraseological units into a multi-valued category or outputting them beyond the phraseological group to the value of movement. It has been established that at the beginning of the XXI century language acts not only as a means of transmitting information, but it affects the mind, sense of personality. It has been clarified that the complication of social relations, the development of statehood leads to a stylistic stratification of language. The author focuses on the vocational jargon and territorial differentiation of phraseological units. The objective of the article is to find out the social types of phraseological units denoting movement, to determine the sources of their peculiarities and to establish pragmatic features in Ukrainian, Polish and English. It has been determined that the social differentiation of the language of any civic collective is not considered statically, but social development of the language is considered too. The different elements of any language are always moving at different speed, that's why the language of a certain era is always in motion. The professional phraseology occupies the significant place among the phraseological units denoting movement. The professional phraseology with the meaning of motion is a separate part of the different professional societies. So, the author highlights the social groups of hunters (*на ловця і звір біжить; ганятися за двома зайцями)*, pilots (*робити бочку; йти на посадку // to go into a nose dive; to take the airline)*, actors (*піти / зійти зі сцени; підняти завісу // go to the wall*; *appear on the scene)*, athletes (*біг на місці; біг з перешкодами // to change one's base*; *shot (cross) cut / inside track*; *move the goalposts; win (lose) by a neck)*, soldiers (*йти строєм; повзти по-пластунськи; тримати крок // uderzać z buta // to bring up the rear)*, sailors (*вільне плавання // to sail under false colors; all abroad*; *when one's ship comes home*; *ships that pass in the night)*, medical workers (*amputować się skąd)* and so on. The author pays special attention to phraseological units denotes movement in the macrocosm. In the era of scientific advances in space, many phrases went beyond narrow-specialized use and became popular: *політ до зірок; політ навколо Землі; вийти у відкритий космос // okrążać (wywodzić) coś po orbicie; wyjść w otwartą przestrzeń kosmiczną; turystyka kosmiczna; statek kosmiczny // space shuttle* and etc. It has been established that cultural, political and geographical rationalism is the reason for the emergence of dialect phraseology. Many interesting Ukrainian and Polish dialect phraseologisms denote movement are found in Ukrainian and Polish languages: *шибається, як чорт по пеклі; як на шрубах ходити; ходить як бендюжка; мордується, як чорт в лотоках; ходити як фіра без дишла; біжить, як сімнадцятка; мантити світом; іти / піти на симбрилю (цимбрилю) // Kto nię ma w głowie, ten ma w nogach; Przyszła kryska na Matyska; dać drapaka.* The combination of socio-political or official-business phraseology, with a vulgar, spatial, slang and professional in the spoken-literary context is determined by a number of factors: this is the interpenetration of styles; closer and broader contact between certain sections of the population as well as in the middle of one linguistic group, and between linguistic groups, which leads to more dense linguistic contact and as a result to the lexical-semantic extrapolation, borrowing, tracing; the shakiness of linguistic norms and excessive «looseness» of the language; which is characteristic of the turning moments of history; the dissemination of linguistic mixture (slang, jargon etc.) by the mass media (press, radio, television, the Internet). The choice of lexical-phraseological means of language is determined by the level of cultural development and the way in which the social group is communicating, and also by the aim of the speaker, some game in language nihilism, a demonstration of the language quasi of democratization, the desire for effective communication and influence on the addressee, therefore, in one situation we use the phraseological units such as: *летіти стрілою; бігти з усіх сил; що є духу / сили; одна нога тут, друга там;* but in another – *рвати кігті / когті; лазити на карачках; нестися до дідька лисого* and so on.

Keywords: phraseological unit, social differentiation, professionalism, sociolinguistics, professional jargon and territorial differentiation.

Постановка проблеми. Певна «розкутість» і «невимушеність» на сучас-ному етапі розвитку європейських мов призводять до того, що у фразеологічний фонд будь-якої мови входять фамільярно-просторічні, жаргонно-професійні, власне жаргонні та сленгові фразеологізми. Дієслова руху, які є стрижневими компонентами фразеологічних одиниць з семантикою пересування, легко піддаються переосмисленню, і самі по собі, і у складі усталених зворотів, формують нові фразеологічні значення і переводять фразеологізми до розряду багатозначних або виводять їх за межі фразеотематичної групи зі значення пересування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність соціологічного підходу до мови була усвідомлена в науці давно. Ще на початку XVII ст. Гонсало де Корреса писав: «мова має окрім провінційних діалектів деякі різновиди, пов'язані з віком, положенням та майном жителів цих провінцій: існує мова селян, простолюдинів, міщан, знаних панів та дворових, вченого-історика, старця, проповідника, жінок, чоловіків і навіть малих дітей» [8, с. 16]. Але аж до кінця XIX ст. соціальна характеристика мови відбувалася зазвичай у термінах філософії, психології та соціології, а чітке розрізнення соціального та структурного аспектів мови належить саме Ф. де Сосюру і є досягненням науки XX ст. [4, с. 33].

Проблема соціальної диференціації мови починається із тези відомого мовознавця І.О. Бодуена де Куртене про «горизонтальне» (територіальне) та «вертикальне» (власне соціальне) членування мови. У першій половині XX століття цю проблему досліджували А. Мейє, А. Саше, Ш. Баллі, Ж. Вандріес, В. Матезіус, Е. Сепір, Дж. Ферс. Знаний внесок у вивченні соціальної диференціації зробили Є. Поливанов, Б. Ларін, М. Петерсон, В. Виноградов, Г. Винокур, М. Бахтін, В. Жирмунський, Д. Лихачов та інші. Саме цим ученим належить низка ідей, без яких соціолінгвістика не могла б існувати: ідея соціальної диференціації єдиної національної мови залежно від соціального статусу його носіїв; положення, згідно з яким темпи мовної еволюції залежать від темпів розвитку суспільства (Є. Поливанов); обґрунтування необхідності соціальної та територіальної діалектології (Є. Поливанов); важливість вивчення жаргонів, арго та інших некодифікованих сфер мови для розуміння внутрішнього устрою системи національної мови (Б. Ларін, В. Жирмунський, Д. Лихачов) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослі-дження соціолінгвістичних аспектів мовної семантики подекуди мають фраг-ментарний характер. Окремі загальнотеоретичні підходи щодо розв'язання соціосемантичних проблем, аналіз окремих форм і напрямів соціального впливу на мовну структуру розглядаються у працях Ф. Бацевича, І. Голубовської, В. Русанівського, Г. Яворської, Б. Ажнюк, М. Фабіан тощо.

Вивчення соціальної диференціації мови є важливим завданням соціолінгвістики, науки, яка досліджує «вплив суспільних явищ і процесів на виникнення, розвиток, соціальну та функціональну диференціацію й функціонування мов, а також зворотний зв'язок мови і соціуму» [10, с. 568].

Наприкінці XX – на початку XXI ст. сучасні мовознавці вивчають мову як «духовно-синергетичне явище у соціальному та особистісному вимірах (Ю. Саплін). Мова виступає уже не лише засобом передавання інформації, а є засобом впливу на розум, почуття особистості.

На думку О. Хроленко, стилістичне розшарування мови зумовлено ускладненням суспільних стосунків, розвитком державності [13, с. 53]. Крім цієї особливої форми соціальної диференціації фразеологічних засобів мови, безперечний інтерес становить професійно-жаргонна та територіальна диференціація фразеологічних одиниць.

Мета статті. Метою пропонованої статті є з'ясувати соціальні типи фразеологічних одиниць із семантикою пересування, визначити джерела їх виникнення та встановити прагматичні особливості в обстежуваних мовах.

Соціальна диференціація мови певного громадського колективу, не може розглядатися статично, в площині синхронного зрізу, без урахування динаміки соціального розвитку мови. Мова певної епохи, що розглядається в його соціальній диференціації, завжди представляє систему в русі, різні елементи якої в різній мірі продуктивні і рухаються з різною швидкістю. Механічне зіставлення послідовного ряду синхронних зрізів також не в змозі відтворити динаміку цього руху. Описуючи структуру мови з точки зору її соціальної диференціації, ми повинні враховувати її минуле і майбутнє, тобто всю потенційну перспективу її соціального розвитку [5, с. 14].

Значне місце серед фразеологічних одиниць зі значенням пересування займає власне ***професійна*** фразеологія.

Під професійною фразеологією Б. Ларін розуміє стійкі сполучення, які відбивають давні прийоми роботи, спеціальні форми спілкування учасників колективної праці, погляди ремісників або промисловиків на свою працю [6, с. 36].

Фразеологізми-професіоналізми зі значенням пересування є окремою частиною різних професійних соціолектів, скажімо, соціолект астрофізиків, космонавтів, залізничників і т.д., а сама сфера професійної діяльності є сферою формування не тільки суто професійних фразеологізмів (тобто фразем обмеженого вживання), але й загальновживаних, які тільки сягають етимологічно того чи того соціолекту.

Багато фразеологізмів містять у своєму складі мисливські сполуки: *тихою ходою; на ловця і звір біжить; ганятися за двома зайцями; іти по слідах; напасти на слід; бігти в п'ятку* (тобто бігти назустріч).

Виокремлюємо професійну фразеологію пілотів: *робити бочку; йти на посадку // to go into a nose dive* – «раптовий і швидкий спуск»; *to go into a tailspin* – «впасти в штопор»; *to take the airline* – «піти найкоротшим шляхом».

Акторська професія надзвичайно престижна та популярна, особливо у XX–XXI століттях, тож із акторського сленгу запозичені такі фразеологізми: *піти / зійти зі сцени; підняти завісу // go to the wall* – «зійти зі сцени»; *appear on the scene* – «з'явитися на сцені».

Загалом можна виокремити такі групи фразеологізмів-професіоналізмів: з мови спортсменів: *біг на місці; біг з перешкодами // to change one's base* – «втікати, відступати»; *shot (cross) cut / inside track* – «внутрішнє коло на біговій доріжці»; *move the goalposts* – «змінити правила гри»; *win (lose) by a neck* – небагато випередити (відстати від) когось; з мови гімнастів: *крутити сальто*; з мови військових: *йти строєм; повзти по-пластунськи; тримати крок // uderzać z buta // to bring up the rear* – «йти за всіма, пасти задніх»; *to go on the war-path* – «ступити на воєнний шлях»; *rise like a rocket* – «злетіти як ракета»; *about face* – «кругом»; *to cross the Rubicon // iść na bagnety*; з мови артистів цирку: *гонки по вертикалі // гонки по вертикали;* з мови коноводів та їздових: *бігти кіньми; їхати верхи; бігти учвал / чвалом; їхати тюпцем / тюпки;* з мови парашутистів: *вільне падіння // свободное падение*; з мови моряків: *вільне плавання, на повних (на всіх) парусах // to sail under false colors; all abroad* – «посадку закінчено»; *when one's ship comes home* – «як усміхнеться щастя»; *ships that pass in the night* – «розійшлися як у морі кораблі»; з мови медичних працівників: *amputować się skąd.*

Низку образно-характерологічних засобів, що вживаються для найменування дії «летіти», доповнюють *beetle away, about, across, over, up to.* Їхній спільний дієслівний компонент, утворений шляхом конверсії від субстантивної лексеми *a beetle* – «жук», забезпечує їм асоціативну образність – «переміщуватися, летіти так, як летить жук». У порівнянні з сигніфікатом нейтрально-називного синоніма *to fly*, фразеокомпонент *to beetle* вміщує додаткові семантичні елементи: «летіти прямо до...», окрім того, з метою уточнення способу руху, використовуються типові прийменникові фразеокомпоненти *about, across* та ін. [2, с. 152]. Низка фразеологічних одиниць сягає сфери ділових стосунків, бізнесу: *текти крізь пальці // pieniądze idą z dymem; gonić za pieniędzmi // to go into red* – «бути збитковим, завдати збитків»; *come into (some) money and come into a (small) fortune* – «прибуток»; *to go to the dogs* – «погіршуватися (про матеріальні справи)»; *go to the wall* – «збанкрутувати».

Серед професійної фразеології варто виокремити групу усталених словесних комплексів, що позначають пересування у макрокосмосі. В епоху наукових досягнень у сфері космонавтики багато фразем вийшли за межі вузько-спеціалізованого вживання і стали загальнонародними. Так, наприклад, фразеологічні одиниці *політ до зірок; політ навколо Землі; вийти (вивести) на навколозем-*

ну орбіту; вийти у відкритий космос // okrążać (wywodzić) coś po orbicie; wyjść w otwartą przestrzeń kosmiczną; turystyka kosmiczna; statek kosmiczny // space shuttle та інші давно на вустах у людей різних вікових та соціальних категорій. У польській мові усталені словосполучення *misja załogowa; misja Apollo; odyseja kosmiczna; spacer w kosmosie; latający spodek / talerz; lot balistyczny; lot załogowy; lot bezzałogowy; uciczka galaktyk* вже внесені до нового фразеологічного словника [1]. Деякі з них перебувають на шляху до фразеологізації (*lot balistyczny; lot załogowy; lot bezzałogowy; uciczka galaktyk*), інші вже набули певної конотації, образності, скажімо *misja Apollo* – у польській мові (також у деяких західноєвропейських мовах, зокрема в англійській) узагальнена образна назва усіх семи польотів на Місяць, що відбувалися з 1969 до 1972 рр., часто вживається безпосередньо у значенні «політ на Місяць»; або *odyseja kosmiczna // космічна одіссея* – тривала космічна подорож; саме слово *odyseja // одіссея* у нашій свідомості вже є образно та інформаційно містким, виникло на підставі роману Артура Кларка *«2001. Odyseja kosmiczna»* – «*Космічна одіссея 2001-го року»* (у мас-медіа вживається на позначення довготривалих безпілотних польотів апаратів класу «Піонер», «Вояжер» до Юпітера, Плутона, Венери, а також недавнього польоту 2007 року на Марс). Багато вербальних позначень, що виникли як плід наукових роздумів, припущень і фантазій, вже початково містять у потенції семи узагальнення і переосмислення. Так, словосполучення *політ на Місяць // lot na Księżyc*, що походить з відомого твору Жюля Верна, сприймається в основному як політ у макрокосмосі, або навіть політ у висоту, що дало можливість вживати це словосполучення як назву циркових повітряно-акробатичних шоу, і не тільки. А стійке сполучення *з космічною швидкістю,* що має значення «надшвидкого пересування», набуло великого поширення в контекстах руху не пов'язаних безпосередньо із космосом. По-третє, деякі з «космічних» словосполучень розвинули переносне значення і стали багатозначними: *вийти з орбіти* – 1. про небесне тіло, яке покинуло траєкторію руху іншого космічного об'єкта; 2. *перен.:* вийти з-під сфери впливу когось*; зійти з орбіти* – 1. про відхилення (деколи постійне) звичної чи заданої траєкторії руху або про відхилення від певної траєкторії (частіше про штучні об'єкти, наприклад, супутники) у зв'язку із переходом на іншу задану траєкторію; 2. *перен.:* зійти зі звичного життєвого шляху, змінити звичні чи задані манери поведінки, а також відхилення від курсу політики, ідеології, партії тощо*; втягнути у свою орбіту* – 1. про закон тяжіння, що дозволяє великим космічним тілам (зіркам, планетам) внаслідок обертання притягувати інші рухливі об'єкти (космічний пил, астероїди тощо); 2. *перен.:* втягування когось у чиюсь сферу впливу. По-четверте, поруч з оригінальними (суто термінологічними) позначеннями руху в космічному просторі об'єктів, існують напівофіційні експресивні номінування, що базуються на метафорі за подібністю форми. До таких, наприклад, відноситься стійкий зворот *latający spodek / talerz*, що має дуже велике поширення в різних етнічних групах.

У значенні фразеологізмів-професіоналізмів, містяться семи узагальнення, типізації та прагматичної оцінки, що дозволяє вийти за межі вузькопрофесійної рамки, і перейти в розряд загальновживаних емотивних стереотипів, «які підсумовують емпіричні знання етносу й входять до так званої образно-мовної картини світу» [7, с. 6]. Жаргонні та арготичні фраземи відносимо до професійної як різновид соціальної диференціації мови: *робити ноги* // go to bat for smb // *amputować się* – «залишати якесь місце»; *utylizować się skąd; filcować się zkąd* – «втікати, залишати певне місце, піти звідкись»; *ucinać z buta; ucinać z kamasza; uderzać z buta* – «йти пішки, марширувати»*; bij w dziurę* – «йди геть»; *spadać na kwadrat* – «йти додому».

Причиною виникнення ***діалектної фразеології*** – культурний, політичний і географічний раціоналізм [13, с. 52]. Багато цікавих українських діалектних фразеологізмів зі значенням пересування знаходимо в українській мові: *шибається, як чорт по пеклі; як на шрубах ходити; ходить як бендюжка; мордується, як чорт в лотоках; Чи ялося свиням на росу ходити; біга як опарений; ходити блудом; Біга, як Настя в конопельки*; *За дурною головою нема ногам спокою; ходити як фіра без дишла; біжить, як сімнадцятка; мантити світом; іти / піти на симбрилю (цимбрилю)* і в польській: *Kto nię ma w głowie, ten ma w nogach; Przyszła kryska na Matyska; dać drapaka.*

Вкраплення у розмовно-літературний контекст суспільно-політичної або офіційно-ділової фразеології, з одного боку, і вульгарно-просторічної, жаргонної та професійної, з іншого, зумовлено низкою чинників: це і взаємопроникнення стилів; це і більш тісне та широке контактуванням певних прошарків населення як і в середині одного мовного колективу, так і між мовними колективами, що приводить до більш щільного мовного контактування і – як результат – лексико-семантичної екстраполяції, запозичення, калькування; розбалансованістю мовних норм й вищезазначеною надмірною «розкутістю» мови, що характерно для переломних моментів історії; поширення мовної мішанини (сленгу, просторіч, калькувань, блатного жаргону тощо) засобами масової інформації (преса, радіо, телебачення, інтернет).

Висновки і пропозиції. Вибір лексико-фразеологічних засобів мови визначається рівнем культурного розвитку і тим, у якій соціальній групі відбувається спілкування, а також метою мовця, своєрідною грою у мовний нігілізм, демонстрацією мовної квазі демократизації, прагненням до ефективного спілкування і впливу на адресанта, тому в одному мовному середовищі вживаються фразеологізми *летіти стрілою; бігти з усіх сил; що є духу / сили; одна нога тут, друга там;* в іншому – *рвати кігті / когті; лазити на карачках; нестися до дідька лисого* і т.п.

Водночас «стилістичний дисонанс» (А. Смирницький) може бути умисно створений в силу вище названих причин. Необхідно зазначити, що «власне-стилістичні (мовні) і функціонально-стилістичні (мовленнєві) властивості фразеологічних одиниць тісно пов'язані між собою» (М. Алексеєнко), і це посилює емотивний вплив контексту на того, хто його сприймає.

Перспективу дослідження вбачаємо у ґрунтовнішому обстеженні соціальної диференціації фразеологічних одиниць з семантикою пересування у германських мовах.

Список літератури:

1. Latusek A. (2005). Nowy słownik frazeologiczny. Kraków, Zielona Sowa, 718.
2. Бакай Б. (2000). Формування фразеології в переломні моменти історії народів Європи (на матеріалі української, російської, англійської, німецької, французької мов у періоди першої та другої світових воєн) (Дис. канд. філол. наук). Дрогобич, 228.
3. Баранцев К. (2006). Англо-український фразеологічний словник. Київ, Знання, 1056.
4. Бугера О. (2017). Соціальні діалектизми: історія розвитку та теоретичного опрацювання. Філологічні студії, 6, 30–37.
5. Крысин Л. (2003). Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. Москва, Языки славянской культуры, 583.
6. Ларин Б. (1977). Очерки по фразеологии (о систематизации и методах исследования фразеологических материалов). История русского языка и общее языкознание. Москва, Просвещение, С. 125–149.
7. Ляшенко Н. (1997). Внутрішня форма фразеологічних одиниць: онтологічний і культурологічний аспекти (Автореферат дис. докт. філол. наук). Київ, 24.
8. Ніколаєнко Л. (2012). Еволюція переходу від соціолінгвістики до соціології мови: соціально-групова структура суспільства в дзеркалі соціальної структури мови. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 3. С. 16–26.
9. Російсько-український словник ділової мови (1992). [Упор. О. Мокровольський, О. Шокало]. Київ: Український світ, 295.
10. Селіванова О. (2006). Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 716.
11. Українські прислів'я, приказки та порівняння з літературних пам'яток / [упоряд. М.М. Пазяк] (2001). Київ: Наук. думка, 392.
12. Фразеологічний словник української мови [упор. Білоноженко В.] (1993). Київ: Наукова думка, 1512.
13. Хроленко А. (1981). Общее языкознание (Руководство к самостоятельной работе над курсом). Москва: Просвещение, 95.

References:

1. Latuska A. (2005). Nowy siownik frazeologiczny. Kraków, Zielona Sowa, 718.
2. Bakai B. (2000). Formuvannia frazeolohii v perelomni momenty istorii narodiv Yevropy (na materiali ukrainskoi, rosiiskoi, anhliiskoi, nimetskoi, frantsuzkoi mov u periody pershoi ta druhoi svitovykh voien) (Dys. kand. filol. nauk). Drohobych, 228.
3. Barantsev K. (2006). Anhlo-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk. Kyiv: Znannia, 1056.
4. Buhera O. (2017). Sotsialni dialektyzmy: istoriia rozvytku ta teoretychnoho opratsiuvannia. Filolohichni studii, 6, 30–37.
5. Krysin L. (2003). Sovremennyy russkiy yazyk. Sotsialnaya i funktsionalnaya differentsiatsiya. Moskva: Yazyki slavyanskoy kultury, 583.
6. Laryn B. (1977). Ocherky po frazeolohyy (o systematyzatsyy y metodakh yssledovanyia frazeolohycheskykh materyalov). Ystoryia russkoho yazыka y obshchee yazыkoznanye. Moskva: Prosveshchenye. S. 125–149.
7. Liashenko N. (1997). Vnutrishnia forma frazeolohichnykh odynyts: ontolohichnyi i kulturolohichnyi aspekty (Avtoreferat dys. dokt. filol. nauk). Kyiv, 24.
8. Nikolaienko L. (2012). Evoliutsiia perekhodu vid sotsiolinhvistyky do sotsiolohii movy: sotsialno-hrupova struktura suspilstva v dzerkali sotsialnoi struktury movy. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 3. S. 16–26.
9. Rosiisko-ukrainskyi slovnyk dilovoi movy (1992). [Upor. O. Mokrovolskyi, O. Shokalo]. Kyiv: Ukrainskyi svit, 295.
10. Selivanova O. (2006). Suchasna linhvistyka. Terminolohichna entsyklopediia. Poltava: Dovkillia, 716.
11. Ukrainski pryslivia, prykazky ta porivniannia z literaturnykh pamiatok / [uporiad. M.M. Paziak] (2001). Kyiv: Nauk. dumka, 392.
12. Frazeolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [upor. Bilonozhenko V.] (1993). Kyiv: Naukova dumka, 1512.
13. Khrolenko A. (1981). Obshchee yazыkoznanye (Rukovodstvo k samostoiatelnoi rabote nad kursom). Moskva: Prosveshchenye, 95.

UDC 811.162.1'373.7

Pietruszka Ludmiła
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Iwana Franki w Drohobyczu

OBRAZ ZWIERZĄT NA MATERIALE FRAZEOLOGII ANIMALISTYCZNEJ WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA POLSKIEGO

Adnotacja. W niniejszym badaniu podjęto próbę rekonstrukcji językowego obrazu świata przez pryzmat jednostek frazeologicznych z komponentem animalistycznym. Obraz zwierząt najbardziej przejawia się we frazeologii, która jest jednym ze składników językowego obrazu świata oraz zasobem słownictwa oceniającego i charakteryzującego człowieka. Analizie semantycznej poddano najczęściej używane stałe połączenia wyrazowe, których komponentem konstytutywnym jest nazwa zwierzęcia. Określono status frazeologizmów animalistycznych we współczesnym języku polskim. Ustalono, że mają one charakter antropocentryczny, wyróżniają się emocjonalno-wartościującym zabarwieniem, ujawniają przeważnie negatywne konotacje oraz wpisują się w kontekst relacji językowo-kulturowych. Materiał został wyekscerpowany ze słowników frazeologicznych oraz słowników ogólnych języka polskiego.

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, frazeologia, frazeologizm, antropocentryzm, zwierzęta, komponent animalistyczny.

Петрушка Л.А.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ОБРАЗ ТВАРИН НА МАТЕРІАЛІ АНІМАЛІСТИЧНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У дослідженні зроблено спробу реконструкції мовної картини світу через призму фразеологічних одиниць, що містять у своєму складі анімалістичний компонент. Образ тварин більш за все проявляється у фразеології, яка є складовою мовної картини світу та одним із обра-зних засобів для оцінки та характеристики людини. Проаналізовано семантику найуживаніших стійких словосполучень, конститутивним компонентом яких є назва тварини. Визначено статус анімалістичних фразеологізмів у сучасній польській мові. З'ясовано, що вони мають яскраво виражений антропоцентричний характер, вирізняються емоційно-оцінним забарвленням, проявляють переважно негативні конотації та вписуються в мовно-культурний контекст. Матеріалом слугували дані фразеологічних та тлумачних словників польської мови.

Ключові слова: мовна картина світу, фразеологія, фразеологізм, антропоцентризм, тварини, анімалістичний компонент.

Petrushka Liudmyla
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

IMAGE OF ANIMALS BASED ON THE MATERIAL OF ANIMALISTIC PHRASEOLOGY OF MODERN POLISH LANGUAGE

Summary. An attempt of reconstruction of the linguistic picture of the world through the prism of phraseological units containing animalistic component in its structure has been done in this study. It has been analyzed the semantics of the most commonly used sustainable phrases, the constitutive compo-nent of which is the name of the animal. The role of animals in the perception by a person of the outside world is incredibly large, and therefore, it is obvious that the interpretation of reality often occurs through linguistic means, one of which is the phraseological units with the concept of "animal", which reflects the associative connection between man and animal. In the Polish language, animalistic idio-matic expressions constitute a significant group by which a person interprets and perceives the sur-rounding world, own positive and negative emotions, behavior, character traits. In the evaluation by the person of the animal, not only the features of the use of linguistic elements, but also the national-cultural specificity of the worldview and world perceptions are evinced. The status of animalistic idio-matic expressions in the modern Polish language, which is one of the components of Polish phraseology and linguistic means characterizing a person, its external and internal world, has been determined. It has been found out that animalistic phraseology has a pronounced anthropocentric nature, is distinguished by emotional and evaluative colouring, evinces mostly negative connotations and fits into the linguistic and cultural context. Data of phraseological and explanatory dictionaries of the Polish language served as the source.

Keywords: linguistic picture of the world, phraseology, idiomatic expression, anthropocentrism, ani-mals, animalistic component.

Uwagi wstępne. Polszczyzna, jak i wiele innych języków narodowych, ma w swoim zasobie słownym jednostki, które są emocjonalnie nacechowane, sprzyjają zwięzłości, barwności oraz obrazowości mowy. Są to «utarte w danym języku połączenia wyrazowe używane na tej samej zasadzie, co pojedynczy wyraz, a więc odtwarzane z pamięci, nie zaś tworzone za każdym razem na nowo (…). Połączenia wyrazowe zawierające trafną charakterystykę przedmiotów i zjawisk upowszechniają się w języku, stając się frazeologizmami» [10, s. 94]. Warto nadmienić, że wśród polskich frazeologizmów jedno z czołowych miejsc zajmują związki wyrazowe, których członem źródłowym jest nazwa zwierzęcia. Obraz zwierząt najbardziej przejawia się we frazeologii, która jest jednym ze

© Pietruszka Ludmiła, 2019

składników językowego obrazu świata. Otóż «na językowy, tj. widziany przez pryzmat języka obraz świata składa się siatka kategorii gramatycznych i semantycznych, za której pomocą użytkownicy języka interpretują rzeczywistość, jak konkretne charakterystyki przedmiotów, w których utrwalone wyobrażenia łączą się z ocenami i wzorami zachowań. Analiza danych językowych pozwala zrekonstruować te wyobrażenia, ustalić w jaki sposób współczesny Polak interpretuje rzeczywistość, jakie cechy rzeczy i osób zauważa, uwydatnia, stawia przed innymi, jakie miejsce wyznacza człowiekowi» [1, s. 374]. Najogólniej mówiąc, w językowym obrazie świata frazeologizmy są jednym ze sposobów przekazywania treści językowo-kulturowych, natomiast frazeologizmy o konotacjach zwierzęcych stają się stereotypami zachowania człowieka oraz oznaką wartościowania.

Stan badań. Zagadnienie polskiej frazeologii animalistycznej było przedmiotem badania J. Anusiewicza, A. Nowakowskiej, K. Mosiołek-Kłosińskiej, J. Skawińskiego, A. Pajdzińskiej, J. Szerszunowicz i wielu innych językoznawców. W pracach naukowych związki frazeologiczne o tematyce animalistycznej były rozpatrywane ze względu na właściwości funkcjonalno-semantyczne, w aspekcie porównawczym, pod kątem językowo-kulturowego opisywania zwierząt etc. Temat językowego obrazu świata został podjęty między innymi w pracach J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego.

Wydzielić należy zagadnienie językowo-kulturowego zobrazowania zwierząt na tle frazeologii animalistycznej.

Celem niniejszej pracy jest próba rekonstrukcji językowego obrazu zwierząt przez pryzmat zasobów frazeologicznych, a mianowicie poddanie analizie semantyczno-kulturowej związków frazeologicznych z komponentem animalistycznym.

Przedmiotem analizy są najczęściej używane we współczesnym języku polskim frazeologizmy animalistyczne.

Analizowany materiał został wyekscerpowany w zdecydowanej większości ze słowników frazeologicznych oraz słowników ogólnych współczesnego języka polskiego.

Część główna. Na wstępie należy zauważyć, że «obraz świata zawarty w języku ogólnym, zwany niekiedy obrazem naiwnym bądź potocznym, uwzględnia zarówno obiektywnie dane cechy rzeczywistości, jak kulturowe uwarunkowania rządzące myśleniem i ocenami człowieka» [12, s. 339]. Ogólnie rzecz biorąc możemy powiedzieć, że obraz świata zawarty we frazeologizmach jest «naiwny», ponieważ interpretuje rzeczywistość na poziomie świadomości potocznej. W tym miejscu musimy zwrócić uwagę na różnice, które zachodzą pomiędzy językiem ogólnym a nauką. Językowy obraz świata wyklucza człowieka ze zwierzęcego świata, tzn. człowiek wręcz przeciwstawia się zwierzęciu: człowiek-centrum, człowiek-lepszy, zaś według naukowego obrazu świata człowiek jest nieodłączną częścią świata istot żywych. Wyżej powiedziane jest ewidentnym przykładem tego, iż «opozycja ludzie – zwierzęta jest silnie naaksjologizowana. Antropocentryzm użytkowników sprawia, że siebie uznają za istoty najważniejsze, zajmujące centralne miejsce w świecie i przypisują sobie to, co dobre, natomiast zwierzętom – de facto do ludzi najbardziej podobnym – to, co złe, w celu lepszego odróżnienia się, wydzielenia, wyodrębnienia» [7, s. 139]. Otóż «obrazy świata tworzone przez język nauki i język ogólny są w tym wypadku zbudowane odmiennie. Obraz naukowy kształtowany jest przede wszystkim przez odniesienie do rzeczywistości, a bynajmniej dąży do możliwie wiernego jej odtworzenia» [12, s. 339]. Widzimy zatem, że «naukowe poznanie świata i pochodny od niego naukowy obraz świata są zasadniczo wspólne ludziom mówiącym różnymi językami, z kolei potoczny obraz świata jest utrwalony i odtwarzany poprzez język ogólny i dlatego każdy język narodowy ma sobie tylko właściwy obraz świata» [12, s. 339].

Jednym z wyznaczników językowego obrazu świata są związki frazeologiczne. Wiele ciekawych spostrzeżeń w tej kwestii dostarczają frazeologizmy, których członem konstytutywnym jest nazwa zwierzęcia. Są to frazeologizmy animalistyczne («animalistyczny» – według słownika – to dotyczący zwierząt, o tematyce zwierzęcej [5, s. 34]), które stanowią nie tylko znaczną część zasobu frazeologicznego polszczyzny, ale są też jedną z najciekawszych grup, zajmujących osobliwe miejsce w językowo-kulturowym obrazie świata, ponieważ «stereotypy zwierząt (…) należą do najstarszych i mają szczególne znaczenie kulturowe. Wiąże się to z wielowiekową tradycją mówienia o sprawach ludzkich pod maską postaci zwierzęcych (…)» [1, s. 376].

Warto odnotować, iż «inaczej niż we współczesnej nauce, w językowym obrazie świata granica między kategoriami ludzi i zwierząt jest ostra, wyraźna» [7, s. 137]. W języku ogólnym za zwierzę jest uważane każde żywe stworzenie, z wyjątkiem człowieka, zaś «w naukowym zoologicznym obrazie świata człowiek jest jednym ze składników świata istot żywych. Poprzez kolejne piętra taksonomii zoologicznej można przejść od nazwy człowiek do nazwy zwierzę. Człowiek jest wprawdzie w tym świecie istotą najbardziej rozwiniętą, mającą cechy nieosiągalne dla innych istot, niemniej do tego świata należy. Język ogólny sytuuje człowieka inaczej: wyraźnie przeciwstawia go światu zwierząt, wyłącza z niego. Kryteria tego wyłączania są bardzo znamienne, zaczyna . in. obowiązywać kulturowe kryterium dobra i zła: *bądź człowiekiem, a nie zwierzęciem, nie zachowuj się jak zwierzę*. Człowiek wyodrębnia się ze świata zwierząt, tworzy świat własny, lepszy, lepiej zorganizowany» [12, s. 338–339].

W niniejszym artykule zostały poddane analizie jednostki frazeologiczne z komponentem animalistycznym zawierające nazwy takich zwierząt, jak: zwierzęta domowe (kot, pies), zwierzęta hodowlane (koń, krowa, byk, owca, baran, świnia), zwierzęta dzikie (lis, wilk, zając, niedźwiedź, bóbr, suseł, mysz, kret, ślimak, wąż), zwierzęta egzotyczne (słoń, lew, krokodyl, żółw, małpa, struś), ptactwo domowe (gęś, kaczka, kura), ptaki dzikie (wrona, kruk, sroka, sokół, orzeł, wróbel, kukułka, sowa, sójka, kania), ryby (piskorz, okoń), owady (mucha, bąk, pszczoła, osa, mrówka).

Na wybranych jako przykłady frazeologizmach zilustrowano, w jaki sposób użytkownicy języka polskiego interpretują świat zwierząt oraz jakie wartościowanie owe połączenia zawierają. Na wstępie warto zaakcentować, że «często jednak zwierzętom przypisywane są charakterystyki, których – zgodnie z wyobrażeniami utrwalonymi w językowym

obrazie świata – mieć nie mogą. Określony temperament, uczucia wyższe, myślenie, moralność właściwe są jedynie ludziom. To ich, a nie zwierzęta, charakteryzuje pewien zespół stałych cech psychicznych, wpływających na życie emocjonalne i reakcje spowodowane przez bodźce zewnętrzne. W polszczyźnie utrwalone jest przekonanie, że tylko ludzie postępują zgodnie lub niezgodnie z zasadami moralnymi, zachowują się w sposób świadomy i docelowy» [7, s. 143].

Ludzie, patrząc na zwierzęta i obserwując ich zachowanie, starali się przenieść cechy zwierzęcia na człowieka. Wśród zwierząt domowych w językowym obrazie świata ważne miejsce zajmuje kot. Wyraz «domowe» jak najbardziej do niego pasuje, bowiem kot jest raczej przywiązany do domu i miejsca, a nie do człowieka, ma niezależny charakter (*kot zawsze chodzi swoimi ścieżkami*), może podrapać gospodarza (*kocie pazurki*), trudno go do czegoś zmusić (*popędzić komuś kota*). Kot to zwierzę zwinne (*kot zawsze spada na cztery łapy*; *podkradać się jak kot*), małe (*tyle co kot napłakał*), ze świecącymi się oczami (*oczy się komuś świecą jak u kota*), lubi szybko i bardzo często bez celu biegać (*biegać*, *latać jak kot z pęcherzem*). Najczęściej spotykanymi frazeologizmami są te, które kojarzą się z kłótnią, niezgodą (*drzeć z kimś koty*), przebiegłością, fałszem (*wykręcić kota ogonem*; *kupować kota w worku*), zwierzchnością (*bawić się jak kot z myszką*) itd. Jeśli ktoś jest niezrównoważony psychicznie, to mówi się, że *dostaje*, *ma kota*, a jeżeli się czymś bardzo interesuje – *ma kota na jakimś punkcie*. Człowiek, który jest fałszywy, nieprzewidywalny stereotypowo jest porównywany do kota, co jest ujęte we frazeologizmie *fałszywy jak kot*.

Najbardziej bliskim człowiekowi udomowionym zwierzęciem jest pies, zadaniem którego jest pilnowanie domu. Jeśli kot jest przywiązany do domu, to pies do człowieka, okazuje mu wierność (*wierny jak pies*). Jest to jedna z nielicznych cech pozytywnych przypisywanych temu zwierzęciu. Pies mieszka w budzie, dlatego dużo połączeń wyrazowych jest związanych z tym miejscem: *psu na budę* tzn. na nic, *psia pogoda*; *pogoda pod psem* tj. kiepska pogoda. Psa nie zawsze dobrze traktowano: często był głodny (*być głodnym jak pies*; *należy się coś komuś jak psu zupa*), zmarznięty (*zmarznąć jak pies*), bity (*czuć się jak zbity pies*) i poniewierany (*ktoś czuje się jak pod psem*, *traktować kogoś jak psa*). Od niełatwego życia pies był zaniedbany (*jak psu z gardła wyjęty*), biedny (*zejść na psy*), znieważany (*pies z kulawą nogą*), szkalowany (*psy na kimś wieszać*). Człowiek zły często jest porównywany do psa: *zły jak pies*.

Należy też zauważyć, że pies i kot nie lubią się, żyją w niezgodzie, potwierdzeniem czego jest frazeologizm *żyć z kimś jak pies z kotem*, a w językowej ekspresji zawierają wartościowanie negatywne.

Stereotypy zwierząt hodowlanych należą do najstarszych, chociaż pod względem częstotliwości użycia, jak wydaje się, są grupą, która ustępuje obrazowi psa i kota. Ze zwierząt hodowlanych koń ma dość utrwalony obraz. Jest postrzegany jako zwierzę duże, silne, zdrowe, szybkie, co jest eksponowane takimi frazeologizmami, jak: *mieć końskie zdrowie* i *co koń wyskoczy*, oprócz tego jest cechowany jako zwierzę dobre, wierne (*można z kimś konie kraść*), naiwne (*robić kogoś w konia*), z wygórowanymi ambicjami (*wsiąść na swego konika*; *koń by się uśmiał*), ale też nie ma lotnego umysłu (*końskie okulary*). Ponieważ koń długo żyje, to w języku utrwaliło się takie połączenie, jak: *znać się jak łyse konie*, tzn. znać się bardzo dobrze, zaś o dorastającym chłopcu lub mężczyźnie mówi się, że to *stary koń*. Koń duże zwierzę i sporo je, stąd zapewne powstały frazeologizmy *końska dawka* i *zjeść konia z kopytami*. Warto zauważyć, że obraz konia budzi skojarzenia przede wszystkim z takimi cechami, jak: siła, zdrowie, pracowitość, wierność.

Na przeciwwagę koniowi wół jest zwierzęciem tępym (*patrzeć jak wół na malowane wrota*), ale też bardzo pracowitym (*harować, orać*, *pracować jak wół*), toteż ma raczej nacechowanie pozytywne. Innych zwierząt gospodarczych (krowę, cielę, byka) człowiek postrzegał w sposób następujący: krowa jest zwierzęciem dużym, dającym mleko, a zatem przynoszącym zysk (*dojna krowa*, *święta krowa*); byk – głupi (*palnąć, strzelić byka*), rogaty i niebezpieczny (*chwycić*, *łapać*, *złapać*, *wziąć byka za rogi*), często ponosi porażkę (*leżeć martwym bykiem*), zły (*podziałać na kogoś jak płachta na byka*).

Świnia, jako zwierzę chlewne, w językowym obrazie świata jest kojarzona przede wszystkim z brudem (*brudny jak świnia*), niemoralnością (*podłożyć komuś świnię*), jest też stereotypem pijaństwa (*pijany jak świnia*).

Owca jest uosobieniem niewinności, bezbronności, bezmyślności (*chodzić jak błędna owca*; *zbłąkana owieczka*), głupoty, nieodpowiedzialności (*czarna, parszywa owca*); samiec owcy – baran jest uparty i głupi (*głupi*, *uparty jak baran*).

Przedstawiony wyżej obraz zwierząt domowych, utrwalony we frazeologii animalistycznej, potwierdza antropocentryczny punkt widzenia: człowiek jest lepszy i ważniejszy. Jest to motywowane tym, ze zwierzęta były blisko człowieka, pomagały w pracach polowych, dostarczały pożywienia, a zarazem całkowicie od niego zależały. Pozytywne nacechowanie wśród wymienionych zwierząt domowych przeważnie przypisuje się koniowi, wołowi, niekiedy psu.

Zwierzęta dzikie nie były na co dzień obok człowieka, dlatego reprezentują się o wiele skromniej niż zwierzęta domowe. Wśród frazeologizmów, które w swoim składzie mają nazwy zwierząt dzikich, najczęściej spotykany jest obraz wilka i niedźwiedzia, następnie lisa, zająca, myszy.

Zanalizowany materiał dowodzi, że we frazeologii wilk jest kojarzony z głodem (*głodny jak wilk*) oraz dobrym apetytem (*wilczy apetyt*). Wilk jest drapieżny, niebezpieczny dla człowieka, dziki, co znalazło odzwierciedlenie w takich połączeniach, jak: *patrzeć na kogoś wilkiem* (odnosić się do kogoś nieufnie, wrogo), *wilk w owczej skórze* (ktoś, kto udaje łagodnego, ukrywając swoje złe zamiary), *wilczy bilet* (zakaz wstępu gdzieś po uprzednim usunięciu kogoś skądś).

Niedźwiedź natomiast jest postrzegany jako zwierzę duże (*duży jak niedźwiedź*), grube i niezgrabne (*gruby jak niedźwiedź*; *porusza się jak niedźwiedź*). Na niedźwiedzia często polowano (*dzielić skórę na niedźwiedziu*, co znaczy przedwcześnie rachować na niepewne zyski), ludzie bali się go i obawiali (*niedźwiedzia przysługa*, tzn. przysługa przynosząca szkodę temu, komu chciano się przysłużyć).

Zając, jako najpospolitsze dzikie zwierzę, jest strachliwe i tchórzliwe: *zajęcze serce*; *siedzieć jak zając pod miedzą*. Zwierzę szybko biega, chwiejąc

się w różne strony (*złapać zająca* – upaść). Lis – drapieżny i chytry (*chytry jak lis*), fałszywy (*farbowany lis*), sprytny i podstępny (*szczwany lis*). Mysz we frazeologizmach pojawia się częściej niż zając i lis. Jest mała (*mysz się nie prześliźnie*, *przeciśnie, przemknie*), uboga (*biedny jak mysz kościelna*) i ostrożna (*siedzieć* (*cicho*) *jak mysz pod miotłą*). W słownikach odnotowano również m. in. takie frazeologizmy, jak: *spocić się jak* (*ruda*) *mysz* (bardzo się spocić) i *trącić myszką* (być przestarzałym, niemodnym, staroświeckim), motywacja których jest, jak się wydaje, dość zatarta.

W językowym obrazie świata znalazły swoje miejsce również: bóbr (*płakać jak bóbr* – płakać rzewnie), suseł (*spać jak suseł* – spać bardzo twardo, mocno), tchórz (*ktoś podszyty tchórzem* – ktoś bardzo bojaźliwy, lękliwy), kret (*krecia robota* – działanie skryte, podstępne, destrukcyjne), jeż (*włosy na jeża* – włosy krótko przycięte, sterczące do góry), wąż (*mieć węża w kieszeni* – być skąpym), ślimak (*ślimacze tempo* – chód, krok, tempo bardzo powolne) i inne.

Przyjrzyjmy się następnej grupie frazeologizmów prezentującej nazwy zwierząt egzotycznych. Ważne miejsce w tej hierarchii posiada lew, który jest przede wszystkim symbolem odwagi (*lwie serce*; *odważny jak lew*; *lew się w kimś budzi*; *włazić jak lwu w paszczę*), siły (*silny jak lew*), waleczności (*walczyć jak lew*). Dzięki sile i odwadze jest uważany za króla dzikich zwierząt, jemu należy się pierwszeństwo, stąd powstały połączenia *lwia część* (znacznie większa część) i *lwi pazur* (w trudnej sytuacji pokazać się od dobrej strony, jak również wielki talent dający się dostrzec w szczególe dzieła).

Stereotypową cechą słonia jest niezgrabność (*tańczyć jak słoń*; *słoń komuś nadepnął na ucho*; *poruszać się jak słoń w składzie porcelany*). Utrwaloną cechą małpy jest naśladownictwo (*robić małpie miny*), bezmyślność (*robić z siebie małpę*), złośliwość (*małpia złośliwość*), zręczność (*zręczny jak małpa*; *robić co małpim ruchem*), brzydota (*małpia twarz*) oraz głupota (*dostać małpiego rozumu*). Krokodyl jest niebezpieczny i podstępny (*wylewać krokodyle łzy*), żółw jest stereotypem powolności (*powolny jak żółw*), struś – niezdecydowany (*strusia polityka*) oraz ma duży, zdrowy żołądek (*strusi żołądek*).

Możemy dostrzec, że wyżej przedstawione przykłady świadczą o tym, że o wiele mniej jest frazeologizmów, które w swoim składzie mają nazwę zwierząt nie mieszkających na terenach Polski i ujawniają one raczej wartościowanie negatywne. Jedynie lwu przypisuje się pozycję dominującą, tradycyjnie jest on wzorcem odwagi, a połączenia wyrazowe ze składnikiem «lew» mają pozytywne konotacje.

Obraz ptaków domowych, takich jak gęś, kaczka, kura ma w przeważającej większości wartościowanie negatywne. Ptaki te są kojarzone z głupotą i naiwnością. Gęś jest symbolem protekcjonalności (*rządzić się jak szara gęś*), głupoty (*głupia jak gęś*; *rozmawiać z kimś jak gęś z prosięciem*; *coś spłynęło po kimś jak woda po gęsi*). Podobnie jak gęś, kaczka spędza dużo czasu w wodzie (*coś spłynęło po kimś jak woda po kaczce*). Najczęściej spotykany wśród omawianej grupy frazeologizmów jest obraz kury, która również ma wartościowanie negatywne: jest zmoknięta (*wyglądać jak zmokła kura*), nie najlepiej wygląda (*wyglądać jak zdechła kura*), naiwna i głupia (*znać się na czymś jak kura na pieprzu*), niezdecydowana (*nosić się z czymś jak kura z jajkiem*), ma ostre pazury, którymi grzebie w ziemi, ciągle poszukując pożywienia (*pisać*, *bazgrać jak kura pazurem*; *trafiło się jak ślepej kurze ziarno*), trzyma się domu, nie ma lotnego umysłu (*kura domowa*), chodzi szybko spać i wcześnie wstaje (*chodzić*, *kłaść się spać z kurami*; *wstawać razem z kurami*). W językowym obrazie jedyną pozytywną cechą kury jest znoszenie jaj, może właśnie dlatego frazeologizm *kura znosząca złote jaja* – to źródło zysków. Z powyższego wynika, że ptactwo domowe, chociaż bardzo użyteczne, posiada negatywne konotacje.

Cechy stereotypowe posiada nie tylko ptactwo domowe (kaczka, gęś, kura), ale również ptaki dzikie: sroka, sokół, kruk, orzeł, wróbel, kukułka, sowa, sójka, kania i wiele innych. Ważne miejsce zajmuje orzeł. We frazeologizmach z nazwą tego ptaka uwydatnia się przede wszystkim wygląd: *orli nos* (nos wydajny, z lekka zakrzywiony) oraz bystrość: *orli wzrok* (bystry, doskonały wzrok) oraz odwaga (*ktoś jest orłem*). Zbliżonymi do orła cechami dysponuje sokół: *wzrok sokoli* (bystry, daleko sięgający wzrok), *lot sokoli*, czyli szybki lot. Sroce przypisuje się bezmyślność, dekoncentrację: *gapić się, wpatrywać się jak sroka w kość* (*gnat*), kukułce – nieodpowiedzialność: *podrzucić komuś kukułcze jajo*, sójce – powolność: *wybierać się jak sójka za morze*, kani – niecierpliwość, duże pragnienie czegoś: *łaknąć czegoś jak kania dżdżu* – bardzo czegoś łaknąć. Kruk (*czarny jak kruk*) jest zwiastunem nieszczęścia (podobnie jak i wrona). Wróbel utrwalił się w języku jako symbol doświadczenia życiowego: *stary wróbel*, sowa – mądrości (*mądry jak sowa*) oraz zdolności widzenia w ciemnościach: *sowi wzrok*.

Otóż «z nazwami ptaków wiąże się bogata symbolika, ale również wiele negatywnych stereotypów. To stereotypowe postrzeganie ptaków niejednokrotnie odbiega od prawdy: gęś będąca synonimem głupoty jest w rzeczywistości jednym z inteligentniejszych ptaków, w przeciwieństwie do sowy, uznawanej tradycyjnie za symbol mądrości. Podobnie odbierane są: szpak, sroka, kruk, które choć charakteryzują się dużymi zdolnościami przystosowawczymi i inteligencją, nie są zbyt cenione przez człowieka» [4, s. 3].

Frazeologia animalistyczna nie ominęła świata ryb, chociaż te odwołania są dość ubogie. Najczęściej wspominane są takie gatunki ryb, jak: okoń (*stawać okoniem* – buntować się, sprzeciwiać się; nie zgadzać się na coś), piskorz (*wić się*, *wyśliznąć się jak piskorz* – sprytnie, chytrze wykręcać się od czegoś), kiełb (*mieć kiełbie we łbie* – być niepoważnym, niezrównoważonym). Wydzielić trzeba też hiperonim ryba, który pojawia się m. in. we frazeologizmach: *zdrowy jak ryba*; *niemy jak ryba*; *czuje się jak ryba w wodzie*; *gruba ryba* (ważna, wpływowa osoba), *łowić ryby w mętnej wodzie* (ciągnąć zyski z nieuczciwych źródeł).

Rodzinę owadów reprezentują m. in. takie okazy, jak: mucha, bąk, osa, pszczoła, mrówka. Przyjrzyjmy się chociażby niektórym z nich. Musze przypisuje się takie cechy, jak: dokuczliwość, natrętność (*natrętny jak mucha*). Jest owadem niedużym (*robić z muchy słonia* – wyolbrzymiać; *to dla mnie mucha* – to nic nie znaczy, bagatela), wszędzie może wleźć i dokuczać, co denerwuje (*mieć muchy w nosie*; *mucha sia-*

dła komuś na nos). Muchę łatwo zwabić (*lecieć jak mucha na miód*). Frazeologizmy *kręcić się*, *zwijać się jak mucha w ukropie*, co znaczy robić coś bardzo prędko, gorączkowo i *ruszać się jak mucha w miodzie*, *smole* – robić coś bardzo wolno, leniwie możemy odbierać na zasadzie kontrastu. Ponadto o człowieku pijanym, wstawionym mówi się, że *jest pod muchą*. Bąk w językowym obrazie świata występuje jako leniwy, dowodem czego jest połączenie wyrazowe *zbijać bąki* tzn. próżnować, wałęsać się. Dodać należy, że eksponowane są i inne cechy: pijaństwo (*pić jak bąk*) i poniekąd głupota (*palnąć, strzelić bąka*). Osa w wizerunku językowym – jadowita (*jadowity jak osa*), zła (*zły jak osa*; *osie gniazdo*; *poruszyć osie gniazdo*), kąsa się (*kąsać się jak osa*). Pszczoła (*pracowity jak pszczoła*) i mrówka (*pracowity jak mrówka*) tradycyjnie kojarzą się z pracowitością, zatem mają wartościowanie pozytywne.

Wnioski i propozycje. Podsumowując, należy stwierdzić, że «w językowym obrazie świata kategoria zwierząt nie tylko ma inny zakres niż w obrazie naukowym, ale jest wyraźnie skontrastowana z kategorią ludzi. Poszczególnym gatunkom zwierząt przypisywane są określone, różne cechy, wszystkie zwierzęta łączy jednak przynależność do natury, nie zaś kultury, i w opozycji do ludzi: pierwotność, dzikość, niezdolność do myślenia, brak świadomości, kierowanie się instynktem, a nie sumieniem, wolą i rozumem, przeżywanie tylko uczuć niższych i odczuwanie jedynie potrzeb biologicznych (…)» [7, s. 139]. Językowy obraz świata nie tylko interpretuje rzeczywistość, ale i poddaje wartościowaniu. Jeśli wziąć pod uwagę to, że analizowane nazwy «odnoszące się do świata zwierząt niemal regularnie wnoszą wartościowanie negatywne, to motywacja tego wartościowania jest znacznie głębsza aniżeli wyłącznie poprzez odniesienia do realiów. Wynika ona również (…) ze sposobu postrzegania świata przez ludzi, z subiektywnie wyznaczonego człowiekowi miejsca w tym świecie» [12, s. 338]. Otóż konotacje nazw zwierząt mają charakter antropocentryczny: «najpierw nastąpiła projekcja cech ludzkich na poszczególne obrazy zwierząt, następnie zaś tak ukształtowane obrazy zwierząt można było wykorzystać do ukazywania spraw ludzi, jednocześnie budując przeświadczenie, że to nie my jesteśmy źli (okrutni, podstępni, bezwzględni, złośliwi, głupi itd.), lecz one» [7, s. 143].

Wart odnotowania jest fakt, że badane frazeologizmy animalistyczne mają charakter antropocentryczny, są wykładnikami wartościowania oraz ujawniają, w zdecydowanej większości, konotacje negatywne i, co ważne, zajmują znaczące miejsce nie tylko z punktu widzenia języka, ale i kultury, ponieważ «nie ma w języku interpretacji świata, która pozostawałaby bez żadnego związku z opisywanym światem, ale nie ma tez interpretacji bez kulturowych filtrów, które ten obraz porządkują » [12, s. 361].

Zebrane i poddane analizie frazeologizmy, które należą do zasobu współczesnego języka polskiego i wpisują się w kontekst relacji językowo-kulturowych, ukazują, jak wiele jest jeszcze do zbadania w zakresie frazeologii animalistycznej. W perspektywie dalszych badań słusznym byłoby poddać analizie konfrontatywnej (na materiale języka polskiego i ukraińskiego) paremie zawierające komponent animalistyczny.

Literatura:

1. Bartmiński J., Panasiuk J. Stereotypy językowe. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski pod red. Jerzego Bartmińskiego. Wrocław: Wiedza o Kulturze, 1993. T. 2. S. 363–387.
2. Bąba S., Liberek J. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 1096 s.
3. Drabik L., Sobol E., Stankiewicz A. Słownik idiomów polskich. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. 428 s.
4. Koncewicz-Dziduch E. Ptaki w polskiej i chorwackiej frazeologii. URL: www.animalisticki-frazemi.eu
5. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985. wyd. XVII rozszerzone. S. 34.
6. Nowy słownik języka polskiego PWN. Red. E. Sobol. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 1311 s.
7. Pajdzińska A. Śmiercią jakby płytszą nie umierają, ale zdychają zwierzęta (obraz zwierząt w polszczyźnie na tle ustaleń nauk przyrodniczych). Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury. Lublin, 2017. Vol. 29. S. 135–148. URL: https://journals.umcs.pl./et/article/view/4972/pdf
8. Skorupka S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1967. T. 1. 790 s.
9. Skorupka S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1968. T. 2. 905 s.
10. Słownik gramatyki języka polskiego pod red. W. Gruszczyńskiego i J. Bralczyka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2002. wyd. 2. popr. S. 94.
11. Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów pod red. prof. J. Bralczyka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. 1023 s.
12. Tokarski R. Słownictwo jako interpretacja świata. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski pod red. Jerzego Bartmińskiego. Wrocław: Wiedza o Kulturze, 1993. T. 2. S. 335–362.
13. Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami. Opracowanie A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010. 839 s.

References:

1. Bartmiński J., Panasiuk J. (1993). Stereotypy językowe. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski pod red. Jerzego Bartmińskiego [Linguistic stereotypes. Encyclopedia of Polish culture of the 20th century. Contemporary Polish language. Ed. Jerzy Bartmiński]. Wrocław: Wiedza o Kulturze, T. 2, pp. 363–387. (in Polish)
2. Bąba S., Liberek J. Słownik frazeologiczny języka polskiego [Phraseological dictionary of the Polish language]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 1096 p. (in Polish)
3. Drabik L., Sobol E., Stankiewicz A. (2006). Słownik idiomów polskich [Dictionary of Polish idioms]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 428 p. (in Polish)
4. Koncewicz-Dziduch E. Ptaki w polskiej i chorwackiej frazeologii [Birds in Polish and Croatian phraseology]. URL: www.animalisticki-frazemi.eu (in Polish)
5. Kopaliński W. (1985). Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych [Dictionary of foreign words and foreign-language phrases]. Warszawa: Wiedza Powszechna, ed. XVII extended, pp. 34. (in Polish)

6. Nowy słownik języka polskiego PWN (2002). Red. E. Sobol [The new Polish language dictionary PWN. Ed. E. Sobol]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1311 p. (in Polish)
7. Pajdzińska A. (2017). Śmiercią jakby płytszą nie umierają, ale zdychają zwierzęta (obraz zwierząt w polszczyźnie na tle nauk przyrodniczych) [«Animals, they don't sort of more shallowly pass away, they just die». Animals in Polish linguistic worldview and contemporary sciences]. Ethnolinguistics. Prob-lems of language and culture. Lublin, vol. 29, pp. 135–148. URL: https://journals.umcs.pl./et/article/view/4972/pdf (in Polish)
8. Skorupka S. (1967). Słownik frazeologiczny języka polskiego [Phraseological dictionary of the Polish language]. Warszawa: Wiedza Powszechna, T. 1, 790 p. (in Polish)
9. Skorupka S. (1968). Słownik frazeologiczny języka polskiego [Phraseological dictionary of the Polish language]. Warszawa: Wiedza Powszechna, T. 2, 905 p. (in Polish)
10. Słownik gramatyki języka polskiego (2002). Pod red. W. Gruszczyńskiego i J. Bralczyka [Dictionary of Polish grammar. Ed. W. Gruszczyński and J. Bralczyk]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, ed. 2. corrected, p. 94. (in Polish)
11. Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów (2008). Pod red. prof. J. Bralczyka [Dictionary of 100 thousand needed words. Ed. prof. J. Bralczyk]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1023 p. (in Polish)
12. Tokarski R. (1993). Słownictwo jako interpretacja świata. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski pod red. Jerzego Bartmińskiego [Vocabulary as an interpretation of the world. Encyclopedia of Polish culture of the 20th century. Contemporary Polish language. Ed. Jerzy Bartmiński]. Wrocław: Wiedza o Kulturze, T. 2, pp. 335–362. (in Polish)
13. Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami (2010). Opracowanie A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz [The great phraseological dictionary PWN with proverbs. Compiled by A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 839 p. (in Polish)

УДК 81'373.612.2(=133.1=161.2)

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

ОСОБЛИВОСТІ ЗООМОРФНИХ МЕТАФОР У ПАРЕМІЯХ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Анотація. У статті проаналізовано особливості вживання зооморфних метафор у паремійних одиницях французької та української мов а також вживання назв певних тварин у французьких та українських прислів'ях та приказках. Встановлено залежність зооморфних метафор у паремійних одиницях французької та української мов від асоціацій тварин з тими чи іншими предметами та еталонами людської поведінки. Доведено що, персонажі прислів'їв мають визначені та сталі характеристики, що відповідають тим уявленням, що має про них народ. Аналізуються особливості метафоричного значення як окремих назв представників фауни, так і усталених порівнянь та фразеологізмів, компонентом яких є назва свійської тварини в досліджуваних мовах.

Ключові слова: зооморфні метафори, паремії, прислів'я, приказки.

Pityn Vitaliy
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

PECULIARYTIES OF ZOOMORPHIC METAFORS IN PROVERBS AND SAYINGS OF FRENCH AND UKRAINIAN LANGUAGES

Summary. The article deals with the analysis of peculiarities in using animal metaphors and using some names of animals in French and Ukrainian proverbs and sayings. The peculiarities of the metaphorical significance as separate names of the representatives of the fauna have been analyzed, as well as the established comparisons and phraseologies, the component of which is the name of the domestic animal in the languages studied,. The dependence of animal metaphors on some associations of animals with definite thing and features of human behaviour in French and Ukrainian proverbs and sayings has been revealed. It is proved that the characters of proverbs have certain and stable characteristics that correspond to the perceptions of people about them. The intrinsic form of French and Ukrainian zoomethaphors for the characterization of human personality traits reflects the peculiarities of the development of associative connections between the carriers of these languages, the specific of the emotional and evaluative characteristics of the representatives of the fauna, which is especially clearly seen in comparison of the peculiarities of the metaphorical use of zonomisms by native speakers of different languages. The semantic analysis of the French animal metaphors on the designation of the human personality traits in comparison with the Ukrainian allowed us to reveal differences in the characteristics that depict a person in comparison with animals, which is conditioned by the features of objective reality (the experience of contact with animals of carriers of one or another language), and the specifics of world perception and world outlook of the native speakers of the language. The analysis made allows us to conclude that the main element of the animal image is focused on depicting positive or negative features of behavior, nature, external human attributes.

Keywords: animal metaphors, proverbs, paremias, sayings.

© Пітин В.М., 2019

Постановка проблеми. Роль тварин у житті людини завжди була досить значною, особливо на ранніх стадіях розвитку людства, коли люди і тварини співіснували в природі. Зоохарактеристики людини, які виникали на основі образної уяви про тварин найбільш яскраво відображають національну самобутність мови. Значення зоонімів, які використовуються у мові, дуже широке, спрямоване на алегоричну характеристику людини, частіше всього метафоричну, стилістично підкреслену, наділену виразними експресивними семантико-стилістичними відтінками з елементами образності.

До неоціненних надбань світового фольклору належать прислів'я та приказки – короткі влучні вислови, що в художній формі типізують різноманітні явища життя. Вони є пам'яттю народу, висновками із життєвого досвіду, що дає право формулювати погляди на етику, мораль, історію та політику. Прислів'я та приказки не тільки констатують конкретний факт, але й рекомендують чи відкидають, схвалюють або засуджують, застерігають чи навчають, тому що за ними стоїть авторитет поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна увага приділяється вивченню фразеологізмів із компонентом-зоонімом у працях В.А. Архангельського [1], В.В. Виноградова [2], М.І. Сюсько [7], у них автори розрізняють різні типи фразеологізмів з компонентами-зоонімами, підкреслючи залежність між часотою вживання цих фразеологізмів та їхньою логічною активністю, залежність між багатозначністю фразеологізмів та їхньою фразеологічною активністю. Найуживанішими мовними метафорами є такі, що переносять якості та властивості тварин на людей. Дослідженню особливостей зооморфної метафори на матеріалі різних мов присвячені роботи І. Голубовської, О. Карпенко, О. Крижко, Г. Кубасової, Г. Кривенко, В. Ужченко та Д. Ужченко та інших лінгвістів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У пареміологічному світі виявляємо присутність персонажів, що створюють власний простір. На перший погляд, будь-який персонаж може стати героєм прислів'я, але придивившись уважніше, побачимо, що все відбувається навколо обмеженої їхньої кількості. Персонажі прислів'їв мають визначені та сталі характеристики, що відповідають тим уявленням, що має про них народ. У цьому "закритому світі пареміології" знаходимо людей, здебільшого чоловіків та жінок; тварин (у первинному значенні, як символ, і у відношенні "тварина–людина") [6].

Без сумніву, аналіз кожної із цих тематичних лексичних груп як складо-вих пареміології є важливим та надзвичайно цікавим, але у цьому дослідженні присвячено увагу лише тваринним персонажам у французьких та українських прислів'ях.

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю виявлення національно-культурних специфічних характеристик французьких та українських зооморфізмів-назв тварин та особливостей їх метафоричного вживання на позначення рис характеру людини. **Об'єктом** дослідження стали зооморфні метафори французької та української мов – закріплені в системі мов переносні значення назв тварин, які використовуються на позначення рис характеру людини.

Мета статті. Мета пропонованого дослідження полягає в аналізі семан-тичних і функціональних особливостей зооморфних метафор у паремійних одиницях французької та української мов.

На цій основі Ф.А. Литвин розрізняє існування двох термінів: зоонім (зоосемізм) саме як родовий та зооморфізм (зооморф) як видовий. Під зоонімом розуміється назва біологічної тварини, на основі якого розвивається метафоричне значення. Зооморфізм (у давніх релігіях – зображення богів в образі тварин) виступає в ролі образної характеристики людини [5, с. 81]. Дуже багато, якщо не всі, зооніми можуть використовуватися для образної характеристики та соціальної оцінки особи за тими чи іншими ознаками та властивостями. Це цілком закономірно, адже тварини, що мають власні звички, становлять найближче оточення людини. Саме тому зоосемантичні метафори вживаються дуже часто, виражаючи певні соціальні типи та еталони людської поведінки, з їхньою допомогою можна оцінити як зовнішні прикмети людини, так і її внутрішні властивості.

Виклад основного матеріалу. У французькій та українських мовах, а саме у пареміологічних одиницях, збереглися риси старовинного сільсько-господарського способу життя. Надзвичайно багато порівнянь тварин знаходять своє вираження у зазначених мовах. Такі приказки часто є наслідком запозичення з інших мов, розвитку науки чи певних релігійних вірувань і уявлень. Етимологія тваринних персонажів у прислів'ях різна і в кожній країні та чи інша тварина сприймається по-різному.

Проте, назви не всіх тварин вживаються у прислів'ях з однаковою частотністю. У той час, коли le chien *'собака', le cheval 'кінь', le cafard 'таргaн', le cochon 'свиня', le chat 'кіт'* є постійними персонажами, то інші тварини трапляються набагато рідше. Це наслідок того, що людина не розподіляє свою увагу на увесь тваринний світ рівномірно. Включення тієї чи іншої тварини до символічної системи не може залежати лише від фізіології звіра. Тварина мала б мати якусь "знаменну рису", що у системі поглядів та уявлень міфопоетичної свідомості розцінювалась би як значуща. Іншими словами, риси, особливості, виокремлені людиною у тварин, фокусуються крізь призму міфосвідомості, що вже відбирає матеріал за вимогами своєї схеми та відповідно до цієї ж схеми "семантизує" його [6].

Важливою рисою зооморфних метафор є те, що образ тварини, що вибирається для порівняння спирається на національні стереотипи свідомості, віддзеркалює світогляд, культуру та мовний смак певної епохи. Так наприклад, у свідомості українців закладене уявлення, що змія – підступна, хитра, зла; лис – хитрий, улесливий; баран – дурний, безтолковий; ведмідь – неповороткий, вайлуватий; заєць – боязкий, безвольний; лев – сильний, владний; осел – впертий, тупий та ін. [4].

Найпоширенішими серед паремій із назвами диких, домашніх та екзотичних тварин є паремії з назвами домашніх. Домінування домашніх тварин пояснюється їхнім використанням в сільському господарстві. Щоденний контакт людини з домашніми тваринами призвів до впровадження їхніх назв у лексику, згодом – у паремії. Таким чином, вони стали символами повсякденного життя для певного прошарку суспільства [3].

Не бракує французькій літературній традиції та способу суспільного життя прикладів, коли в прислів'ях тварина-герой вживається у своєму первинному значенні, особливо тоді, коли

йдеться про іманентні можливості тієї чи іншої тварини, її потреби, спосіб використання людиною тощо. Напрклад, *le chat 'кіт': Achter chat en poche – achter les yeux fermés.Vous êtes – vous mis dans la tête que Léonard de Pourceaugnac soit homme à achter chat en poche?* [10, с. 27].

Цей стародавній вираз безперечно відомий і належить перу Ж-Б. Мольєра. У прямому значенні мова йде про покупця, який платить за кота навіть не кинувши поглядом у кишеню (тобто мішок), в якому цей кіт схований. Покупець ризикує бути обманутим. Жертва своєї репутації, бісове створіння і супутник відьом, кіт деякий час трактувався у французьких приказках як крадій горищ і льохів, а пізніше входив у дворянські салони, наприклад: *Appeler un chat un chat. Appeler les choses par leur nom, parler sans détour. Je ne puis rien nommer, si ce n'est pas son nom, j'appelle un chat un chat, et Rolet un fripon* [10, с. 40].

Через свою несамовиту жагу і нестерпну поведінку кішка легко пов'язується з сексуальним захопленням, потягом. Таке трактування існує також в англійській та німецькій мовах: англ.: *casthouse 'будинок розпусти'* та нім.: *Kätzchen 'кішечка'*, відповідно у французькій: *catin 'повія'*. У згаданому прислів'ї ("*Appeler un chat un chat*") вживається іменник *le chat* лише в чоловічому роді. Цей вислів означає брати на себе відповідальність говорити про речі прямо, різко і відверто.

У французькій мові є паремія *Il n'y a pas un chant – il n'y a personne. Pas un chant dans les rues du village; tout le monde était à la grand – messe* [10, с. 41], що має цілком інше трактування і означає – належачи сам собі у цілому місті, кіт може легко обійтися без господарів, на відміну від собаки. Він стає котом смітника. Відомий французький дослідник Ф. Буало, вживаючи відомі прислів'я, жаліється на шум та гамір від котів у Парижі у XVIII столітті: "*Quel fâcheux démon durant les nuits entiēres, rasemble ici les chats de toutes les gouttiēres?"* [10, с. 53] – що дослівно означає, якщо немає кота, то нема жодної живої душі.

Деякі приказки трактують таємничу котячу властивість як символ секрету, що надійно бережеться. *Avoir d'uatres chats ā fouetter avoir des choses plus urgentes ā faire. Il n'y a pas de quoi fouetter un chat ce n'est pas grave. Le commissiare le pressa de dire s'il avait envie de recommencer. Cottord, s'animat répondit que non et qu'il désirait seulement qu'on lui laissât la paix. Je vous ferai ramarquer, dit le commissaire sur un ton irrité, que, pour le moment, c'est vous qui troublez celle des autres. Mais, sur un signe de Rieux, on en resta lā. Vous pensez, soupira le commissaire en sortant, nous avons d'autres chats ā fouetter, dépuis qu'on parle de cette fièvre...*

Donner sa lanque au chat rénoncer ā trouver la solution d'une énigme.... il ouvrit un coffret arabe dont la clef éfait perdue et ā propos duquel tous les serruriers de Paris avaient donné leur langue au chat [10, с. 43–44]. Кіт гідно представлений у цьому паремійному звороті. У французькій мові він витіснив собаку, тому що колись у старій французькій мові існував вираз *jeter sa langue aux chiens*, що означав гнів, ненависть, де вживався іменник *le chien 'собака'*.

У зворотах: *C'est du pipi de chat c'est imbuvable / c'est sans valeur. Le pipi de chat*, – іменник *le chat 'кіт'* асоціюється з дріб'язковістю, дрібницею, тим що має малу вартість.

У французькій мові репутація кота завжди була поганою. Незалежний, дикий, менш працьовитий, ніж собака, він завжди був за своєю природою егоїстом, додатковим нахлібником. Кота звинувачували в надмірному апетиті, лінивстві. Часто в казках його змальовують як такого, що не відчуває докорів сумління. Дуже багато запозичень паремій із компонентом–тваринами з французької мови, а саме котом, перейшли і в інші мови [6]. Наведемо декілька прикладів: фр.: *Sors le chat du sac / crache le morceau;* англ.*: Let the cat out of the bag;* фр.*: C'est juste ā un saut de chat; c'est ā deux pas;* нім.*: Es ist nur ein Katzensprung,* фр.*: Le chat a mangé ta langue? tu as perdu ta langue?;* англ.*: Has the cat got your tongue?;* ісп.: *El gato te comió;* фр.*: Presénter le chat par la queue. Tourner autour du pot;* пол.: *Odwracac Kota ogonem;* фр.*: Le chat ne renonce pas ā la souris.*

Метафоричне осмислення номена кішка в українській мові також пішло шляхом розвитку негативних асоціацій, тоді як у семантичній структурі слова кіт нами не виявлено жодних конотативних співзначень (*Знає кіт чиє сало з'їв; З чорної кішки білої не зробиш; Чим більше кицьку гладиш тим більше вона горб підіймає).*

Символічне зображення *le cheval 'коня'* найчастіше спостерігається у французьких прислів'ях, приказках, наприклад: *Cheval de bataille sujet de predilection, auquel on est particulièrement attaché. Monter sur les grands chevaux. S'emporter, hausser le ton.* Старе французьке прислів'я каже : *"Cheval de foin, cheval de rien; cheval d'avoine, cheval de peine ; cheval de paille, cheval de bataille"* [8, с. 127]. Ці паремії ілюструють поділ коней на чіткі групи, тому що феодальне суспільство Франції було поділене так, що навіть коні не змішувались між собою, про що і йдеться в приказці. Коні ділились на бідних, поганих, роботяг, цінних тварин, ослів, русаків, рицарських, парадних, бойових та військових.

Назви тварин зазнають "конотативної категоризації" з певних об'єктивних причин, завдяки тій ролі, яку представники тваринного світу відіграють у житті людини. Характер і змістова спрямованість емотивних асоціацій часто визначаються не властивостями тварин, а її "життям" в національному, фольклорному та літературному контексті.

У прикладах : *Un fiēvre de cheval – une forte fiēvre. Un remède de cheval – un remède, trēs fortement dosé* [8, с. 48], кінь представлений як символ сили. У стародавньому французькому прислів'ї: *"Travailler comme un cheval"* [11, с. 49], порівняння стосуються зовнішнього вигляду коня, тобто його зросту та сили і паралельно відбувається протиставлення коня ослу та мулу. Цей вислів вийшов із ужитку у французькій мові, однак зберіг своє існування в інших іноземних мовах.

У старій французькій мові коня порівнювали з рецидивістом, наприклад: "*Cheval de retour. Personne qui a fait sons temps mais ne se résout pas ā passer la main. Un des diagnostics infaillibles auxquels les directeurs de prison et leurs agents la Police et ses aides et même les magistráts instructeurs reconnaissent les "chevaux de retour" (...) est leur habitude de la prison ; les récidivistes en connaissent naturellement les usages"* [10, с. 134]. Пізніше приказку *"c'est un cheval de retour"* стали застосовувати до політиків, які не займалися своєю активною діяльністю.

У пареміях французької мови також представлені якості та властивості коня, наприклад: *être*

ā cheval sur ... – être trēs attaché ā: "Vous dormirez bien ici! Je suis trēs ā cheval sur la literie ! Ach, ā chéfal!? Qui, ā cheval ... sur la literie..." [10, с. 347]. Паремія фр.: *dans son assiette* [10, с. 349], який впевнено сидить у сідлі.

Дуже багато паремій із використанням іменника *кінь* перейшли з французької мови в інші, наприклад: фр.: *Je pourrais manger un cheval;* англ.: *I could eat a horse;* фр.: *Attacher le cheval par le queue : mettre la charrue avant les boeufs ;* нім.: *Das Pferd am Schwenze aufzäumen;* фр.: *Avec ses quatre jambles le cheval peut aussi tomber;* пол.: *Kon ma czorny nogi i tez sie potknie;* фр.: *Ça sort de la bouche du cheval de source;* англ.: *From the horse's mouth.*

В українській культурі зоонім кінь має переважно негативні конотації (людина, яка багато працює *Був кінь, та зїздився*, *Котрий кінь везе, того ще й поганяють,* хоча трапляється вживання цього зооніма і з позитивною конотацією (*Знайся кінь з конем, а віл з волом).*

Внутрішня форма французьких та українських зоометафор на позначення рис характеру людини відображає особливості розвитку асоціативних зв'язків носіїв цих мов, специфіку емоційно-оцінної характеристики представників фауни, що особливо чітко простежується при порівнянні особливостей метафоричного вживання зоонімів носіями різних мов. Семантичний аналіз французьких зооморфних метафор на позначення рис характеру людини у порівнянні з українською дозволив виявити розбіжності у якості ознак, за якими характеризується людина у порівнянні з тваринами, що зумовлюється як особливостями об'єктивної дійсності (досвід контакту із тваринами носіїв тієї чи іншої мови), так і специфікою світосприйняття та світобачення народів-носіїв мови.

Висновки і пропозиції. Отже, зооморфні метафори французької та української мов утворюються шляхом перенесення рис зовнішності, частин тіла, особливостей поведінки, способу життя, дій, місця існування, ієрархічних взаємин, родових, видових, міфологічних та доісторичних назв тварин на людину на основі подібності названих ознак. Проведений аналіз дає підстави зробити висновок, що основний елемент тваринного образу зосереджений на змалюванні позитивних чи негативних рис поведінки, характеру, зовнішніх ознак людини. Інформація про людину, отримана на етапі формування образних метафор, укорінилася в пареміях із зоонімами, які характеризують морально-етичні, естетичні, соціально-комунікативні якості людини, її дії, наміри та ставлення до реалій навколишнього світу.

Перспектива досліджень полягає в поглибленому аналізі оцінних конотацій зоонімних метафоричних найменувань, з'ясуванні особливостей та механізмів формування оцінки у різних мовах.

Список літератури:

1. Архангельський В.Л. Устойчивые фразы в современном русском. 1964. 216 с.
2. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины . Избр. труды. 1977. Т. 3. 192 с.
3. Кривенко Г.Л. Зоосемізми в англійській та українській мовах: семантико-когнітивний і функціонально-прагматичний аспекти: Дис. ... к. філол. н. 2006. 230 с.
4. Лазер-Паньків О.В. Особливості давньогрецької зооморфної метафори на позначення рис характеру людини. Режим доступу: http://philology.knu.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2012_41_2/391_398.pdf
5. Литвин Ф.А. Об изучении разновидностей зооморфных характеристик (на материале английского языка). В помощь преподавателям иностранных языков. 1974. Вып. 5. С. 81–93.
6. Пітин В.М. Зооморфні метафори у паремійних одиницях французької мови. Рідне слово в етнокультурному вимірі. 2013. – С. 229–235.
7. Сюсько М.И. Статус зоонима в онимной системе: ономасиологический аспект. 1988. 192 с.
8. Cabard P., Chauvet B. L'étymologie des noms d'oiseaux. 1995. 380 p.
9. Petit Larousse en couleur Locations Latines grēcque et étrangères. 1987. 600 p.
10. Rat M. Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles. 1957. 450 p.
11. Simon A. Donner sa langue au chat // Dictionnaire animaliēr. 2008. 130 p.

References:

1. Arhangelski V.L. (1964). Ustoychivyye frazy v sovremennom russkom [Sustainable phrases in modern Russian], 216 p.
2. Vinogradov V.V. (1977). Osnovnyye ponyatiya russkoy frazeologii kak lingvisticheskoy distsipliny. Izbr. trudy [Basic concepts of Russian phraseology as a linguistic discipline. Fav. Proceedings]. Vol. 3, 192 p.
3. Kryvenko H.L. (2006). Zoosemizmy v anhliys′kiy ta ukrayins′kiy movakh: semantyko-kohnityvnyy i funktsional′no-prahmatychnyy aspekty [Zoosemisms in English and Ukrainian: Semantic-Cognitive and Functional-Pragmatic Aspects]. (Diss. kant. phil. nauk), 230 p.
4. Lazer-Pankiv O.V. Osoblyvosti davnohretskoi zoomorfnoi metafory na poznachennia rys kharakteru liudyny [Features of the ancient Greek zoomorphic metaphor to designate the features of human nature]. URL: http://philology.knu.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2012_41_2/391_398.pdf
5. Litvin F.A. (1974). Ob izuchenii raznovidnostey zoomorfnykh kharakteristik (na materiale angliyskogo yazyka). V pomoshch' prepodavatelyam inostrannykh yazykov [On the study of varieties of zoomorphic characteristics (on the material of the English language). To help teachers of foreign languages]. Vol. 5, p. 81–93.
6. Pityn V.M. (2013). Zoomorfni metafory u paremiynykh odynytsyakh frantsuz′koyi movy. [Zomorphic metaphors in proverbs and sayings of French language]. Ridne slovo v etnokul′turnomu vymiri. P. 229–235.
7. Siusko M.I. (1988). Status zoonyma v onymnoi systeme: onomasyolohycheskyi aspekt [Status of the zoonym in the onim system: onomasiological aspect], 192 p.
8. Cabard P., Chauvet B. (1995). L'étymologie des noms d'oiseaux [The etymology of bird names], 380 p.
9. Petit Larousse en couleur Locations Latines grēcque et étrangères (1987). [Dictionary with pictures on phrases of Latin, Greek and foreign origin], 600 p.
10. Rat M. (1957). Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles [Dictionary of traditional proverbs and phrases], 450 p.
11. Simon A. (2008). Donner sa langue au chat. Dictionnaire animaliēr [Give your tongue to the cat. Animal dictionary], 130 p.

УДК 387.1:811.112.2:004

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

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОБЛОГІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто доцільність використання відеоблогів для формування рецеп-тивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності студентів, подано характеристику дидактичних властивостей блог-технології, окреслено основні характеристики блогу.

Ключові слова: аудіювання, блог, відеоблог, інтерактивність, Інтернет-ресурси, рецептивні та продуктивні навички.

Potochniak Halyna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

USING VIDEOBLOGS IN ENGLISH CLASSES

Summary. The article considers the expediency of using videoblogs for the formation of receptive and productive types of speech activity of students, describes the didactic properties of blog technology, the main features of the blog. ICT technology is one of the most effective means of teaching a foreign language, as it facilitates students' thinking, allow them to work more productively and enhance the relationship between the student and the teacher. Through the Internet, students have virtually instant access to a range of knowledge of the language they are learning. Online learning provides new forms of communication that allows story tellers and students to share information and new ideas. Blog technologies are becoming important in learning a foreign language and an integral part of the learning process. There are different types of blogs, but in our article we will focus only on used video blogs in the process of learning English. The article deals with didactic properties of blog technology such as: publicity, linearity, authorship and moderation, multimedia. The article considers the main features of the blog: convenience, versatility, accessibility, authorship, interactivity, archiving of records. Working with video blog allows understanding non-verbal means of communication that is important in the process of communication. Gestures and facial expressions are spontaneously repeated by students, making the language more natural. Video blogs give an opportunity to approach such a kind of work as listening in a new way. Themes and volume of video blogs are various, it makes possible to use them at different stages of language learning.

Keywords: listening, blog, video blog, interactivity, internet resources, communicative competence, receptive and productive skills.

Постановка проблеми. У зв'язку зі вступом суспільства в інформаційний вік відбувається модернізація освіти. Це означає, що вимоги, які ставляться до володіння іноземною мовою, значно підвищуються. Тому викладачі весь час знаходяться в пошуку різних способів підвищення якості викладання. Так, поряд з традиційними методами, в навчальний процес впроваджуються ІКТ-технології. Їх роль в освіті значно зростає, зокрема в процесі навчання іноземної мови.

ІКТ-технології є одним з ефективних засобів навчання іноземної мови, так як сприяють активізації мислення студентів, дозволяють працювати най-більш продуктивно і підсилюють взаємозв'язок студента і викладача. За допомогою Інтернету студенти мають практично миттєвий доступ до цілого ряду знань про мову, яку вони вивчають. Навчання в режимі он-лайн і Інтернет надають нові форми спілкування, які дозволяють викладачам і студентам обмінюватися інформацією і новими ідеями.

Блог-технології стають важливим інструментом у вивченні іноземної мови, що відповідає згаданим вище вимогам, невід'ємною частиною процесу навчання.

Розрізняють різні види блогів, але у своїй статті ми зупинимось лише на використані відеоблогів у процесі вивчення англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд суті поняття «блог-технології» стає досить актуальним на сьогоднішній день. Найбільший внесок у вивчення даної проблематики внесли як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: К. Армстронг, М.Н. Євстигнеєв, Л. Єфімова, І.К. Забродіна, Л. Завілінський, П. Кемпбелл, П.В. Сисоєв, С.В. Титова, Р. Фердіг, С. Фідлер, А.В. Філатова і т.д.

Мета статті. Мета пропонованої статті полягає у розкритті питання про доцільність використання відеоблогів для формування рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в навчальному процесі використовуються сучасні навчальні технології з метою реалізації пізнавальної та творчої активності студентів. Сучасні технології надають можливість підвищити якість освіти і ефективніше використовувати навчальний час. Сучасні освітні технології орієнтовані на індивідуалізацію, дистанційність і варіативність освітнього процесу, академічну мобільність студентів, незалежно від віку і рівня освіти. Багато фахівців виділяють сучасний етап розвитку освіти як перехід від традиційних масових засобів інформації (книги, кінофільми, телебачення) до нових інформаційних технологій.

Необхідно відзначити, що сучасне суспільство потребує ініціативних і самостійних фахівців, що володіють здатністю до самоосвіти, саморозвитку, творчості. Завданням викладача, не припиняючи розвивати цей процес, є створення сприятливих умов для самовиховання, саморозвитку і самостійності особистості в цілому.

Для вирішення цього непростого завдання пропонується впровадження в освітній процес та-

© Поточняк Г.І., 2019

кого явища як «відеоблог». Термін «блог» (інтернет-журнал подій, інтернет-щоденник, онлайн-щоденник) був введений Джорней Барженром в 1997 році, вже в 2001 році блоги стали відомі як Інтернет-сервіс і набули масового поширення в 2003 році. Система перехресних посилань даного простору дозволяє обмінюватися необхідною інформацією, що полегшує спілкування і надає йому елементи побутового дискурсу [3].

Відеоблог – явище, що з'явилося дещо пізніше і має інші характерні риси. Це форма блогу, але засобом передачі інформації в даному випадку є відео. Даний тип блогу також називається формою веб-телебачення, де поєднуються вбудоване відео, музика, текстова інформація, зображення та інші метадані. Першим відеоблогом вважається відео, відправлене в блог А. Контраса в 2000 році. У тому ж році А. Майлз наклав мінливий текст на нерухоме зображення, придумавши також термін «vlog» для посилання на цей відеоблог [12].

Ідея використання особистого відео в якості презентації навчальних досягнень студентів здається дуже цікавою за рахунок технологічного підходу та актуальності в сучасному світі. У багатьох студентів є улюблені блогери і навіть свої блоги різної, в основному «не навчальної» тематики.

Ідея використання блогів під час навчання іноземної мови не нова. Методичний потенціал блог-технології описує Сисоєв П.В. Автор виділяє такі дидактичні властивості блог-технології як: *публічність* (мережева взаємодія на відстані, соціокультурна компетенція); *лінійність* (інформація розташована в хронологічному порядку, не може бути змінена або відредагована, тільки видалена автором); *авторство і модерація* (індивідуальний голос кожної людини); *мультимедійність* (використання матеріалів різних форматів та жанрів) [5].

Тобто дидактичні властивості блог-технології, на думку автора, представляють можливості для розвитку таких навичок мовленнєвої діяльності, як читання і письмо: читання постів і написання коментарів або власних робіт. Для вдосконалення навичок усного мовлення існує величезна кількість варіантів. Оскільки ключовою метою в навчанні англійської мови є оволодіння основами англомовного спілкування, то саме відеоблог може істотно допомогти цьому.

Блог-технологію можливо використовувати як на занятті, так і при самостійній роботі вдома. Запропонований тут варіант – відеоблог-технологія. Особистий відеоблог студента – продукт із серії домашніх завдань у формі: монолог, діалог, захист проекту [11].

Для реалізації даного напрямку роботи слід дотримуватися певного плану. В алгоритмі розвитку навичок усного мовлення за допомогою блог-технології можна виділити кілька етапів:

1. Підготовчий: поняття відеоблогу, цілі використання, планований результат, реєстрація, забезпечення інформаційної безпеки, правила розміщення матеріалів, демонстрація прикладів. Здійснюється на початку роботи із студентами та в міру виникнення питань.

2. Основний: студенти отримують завдання до відеоролика, критерії оцінювання, пошук інформації, відпрацювання необхідних умінь і навичок для реалізації проекту (в групі), робота над відеопроектом, запис ролика (будинку), розміщення в мережі, перегляд блогів одногрупників, коментування, рефлексія (труднощі, шляхи подолання).

3. Підсумковий: перегляд робіт, оцінка за критеріями (особисто, одногрупник, викладач).

Дана технологія має як переваги, так і недоліки. Позитивними сторонами є: висока мотивація до вивчення предмета, більш ретельна і відповідальна підготовка для представлення своєї роботи в мережі, студент долає сором'язливість і страх перед аудиторією, можливість вибрати «кращий дубль» для оцінювання, економія часу заняття для перевірки домашніх завдань, можливість для рефлексії і відстеження динаміки розвитку навику усного мовлення.

На жаль, технічне обладнання вищих шкіл не завжди дозволяє використовувати блог-технологію, не всі студенти хочуть публічності, потрібна підготовча робота для вивчення і впровадження блог-технології.

Розглянемо основні характеристики блогу: зручність, універсальність, доступність, авторство, інтерактивність, архівування записів.

Зручність: блог – особливий вид веб-сайту, що складається з регулярно оновлених записів, розташованих в зворотному хронологічному порядку (останній пост розміщується у верхній частині сторінки) [11].

Універсальність: блоги також універсальні. Як правило, кожен пост – короткий фрагмент тексту, часто включає зображення, посилання на інші сайти.

Доступність: вони доступні в Інтернеті, їх може переглядати будь-хто. Видимість блогів широкою аудиторією відрізняє їх від електронної пошти [8]. Крім того, вони не вимагають спеціального устаткування, тільки комп'ютер і доступ до Інтернету.

Авторство: блоги можуть вести один або кілька авторів. У своєму особистому блозі автор ділиться своїми інтересами та ідеями з іншими людьми. Блог може належати групі авторів, які спільно публікують свої записи і обговорюють їх [5].

Інтерактивність: діалогічна природа блогів створює простір для спілкування, встановлює зворотний зв'язок з більш ніж однією людиною, дозволяє учасникам робити припущення, захищати свої міркування. Будь-який читач може залишати коментарі, на які відповідає автор постів. Саме це робить блоги інтерактивними [9].

Архівування записів: блоги автоматично архівують записи, розміщуючи попередні на сайті за допомогою гіперпосилання [12].

Перед викладачем поставлено завдання вибрати найоптимальніший варіант з цього різноманіття блогів. На наш погляд, саме блог навчальної групи відповідає вимогам, що пред'являються до володіння англійською мовою.

У порівнянні з блогом викладача і блогом студента, блог навчальної групи має низку переваг:

– такий блог здатний об'єднати колектив, студенти навчальної групи можуть відчути себе членами команди, яка працює над спільною справою;

– на відміну від блогу викладача, де діяльність студентів обмежена тільки прочитанням інформації з блогу, тут студенти мають рівні пра-

ва з викладачем, іншими словами, вони теж ведуть блог (публікують записи, коментують пости, складають опитування і т. д.);

– блог навчальної групи – ідеальний варіант для розвитку писемних навичок, наприклад на основі проектних технологій (у ході створення інтернет-ресурсу для спільноти, роботи над редагуванням спільних текстів, у студентів розвиваються дослідні та писемні навички);

– блог навчальної групи сприяє прояву самостійності в процесі ведення блогу, а також розвитку критичного мислення (студенти вчаться контролювати свою діяльність і діяльність своїх одногрупників, виправляють помилки один одного в процесі навчання) [7].

Отже, можна виділити наступні дидактичні властивості блогу навчальної групи:

– реалізація принципів співпраці і рівності – в ході спільної роботи гуртується команда, вибудовуються відносини «студент – студент», «студент-виклдач», розкриваються навіть самі сором'язливі учасники;

– формування почуття незалежності і самостійності студентів – викладач виступає лише в ролі порадника, це означає, що студенти в більшій мірі здатні проаналізувати допущені помилки і провести роботу по їх усуненню;

– побудова варіативного навчання – разом зі своїм викладачем студенти шукають способи досягнення поставленої мети в процесі навчання, публікуючи свої записи, студенти вчаться висловлювати свої думки, висловлюватися про те, що прочитали або переглянули, виправляти помилки своїх одногрупників;

– навчання в рамках блогу навчальної групи стає асинхронним – навіть якщо ти не був присутній на занятті, є можливість взяти участь в дискусії, написавши коментарі на розміщення в блозі теми, а також докладніше вивчити пропущений або погано засвоєний матеріал; блог стає простором для спілкування представників різних культур, тим самим розширюються межі, встановлюється реальний зв'язок аудиторії із світом.

Робота з відеоблогом дозволяє сприймати невербальні засоби комунікації, що є важливим в процесі спілкування. Жести і міміка мовця мимоволі повторюються студентами, що робить мову більш природною. Необхідно зупинитися на платформах для ведення блогу. Блог-платформа (блогохостинг, блог-служба) – це «комунальний» сервіс, що надає користувачеві «під ключ» поштовх і дозволяє вести блог-щоденник без необхідності самостійно займатися програмуванням. Для ведення блогу користувачеві досить отримати базові навички роботи з веб-сервісами.

Зупинимось на класифікації блогів, які дуже часто використовують як викладачі, так і студенти у навчальному процесі.

Л. Завілінський класифікує блоги наступним чином:

1) блог групи з новинами – блог, який ведеться викладачем, містить і представляє новини групи; 2) оглядовий блог – блог, в рамках якого викладач і студенти можуть вести обговорення на цікаві для них теми; 3) демонстраційний блог – блог, в якому можуть бути представлені проекти студентів, а також прикріплені аудіозаписи та відео для ознайомлення; 4) літературний блог – блог, учасники якого діляться своїми думками та ідеями з приводу прочитаних ними раніше книг [13].

П. Савас представляє тематичний блог – блог, який веде група студентів, які розміщують інформацію (посилання, статті, відео) за певною обраною темою [10].

А.В. Філатова розглядає блоги: 1) за автором блога (блог викладача, особистий блог студента і блог групи); 2) за формою (макроблог і мікроблог); 3) за ступенем вступу в освітній процес (основний і допоміжний); 4) за змістом мультимедіа (фотоблог, аудіоблог, відеоблог); 5) у міру залученості в процес обговорення і опублікування записів (відкритий і закритий) [6].

П. Кемпбелл і П.В. Сисоєв подають таку класифікацію: 1) блог викладача – блог, який веде викладач, він містить інформацію про навчальний предмет (навчальний план, домашні завдання, вікторини, опитування і т. д.); 2) блог студента – блог, який самостійно веде кожен студент окремо і викладає інформацію про будь-який цікаву йому тему; 3) блог навчальної групи – блог, який веде група студентів спільно з викладчем, і в рамках якого ведеться обговорення пройдених тем по предмету [4; 5; 7].

Найпопулярнішим на даний момент сайт по поширенню відеоблогів є відеохостинг YouTube. Загальною тенденцією для більшості відеоблогів (влоги) є візуалізація повсякденності. Іншими словами, відеоблогери створюють матеріал про своє повсякденне життя, розповідаючи про актуальні і цікаві події. Блоги можуть бути багатоспрямованими, які, в свою чергу, можуть відповідати інтересам студентів: кулінарія, подорожі, винаходи, наука, краса і здоров'я, автомобілі та ін. Кожне відео триває не більше 15 хвилин, що дозволяє студентам практикувати аудіювання самостійно без значних тимчасових витрат, а згодом й усне мовлення.

Вибір студентом певного блогу може (і повинен) відбуватися за рекомендацією викладача, який повинен підготувати певний список для ознайомлення. Відзначимо, що викладачеві необхідно ознайомитися з відео кожного рекомендованого їм блогера. Для цього немає необхідності переглядати всі відео, адже їх іноді тисячі, досить ознайомитися з найновішими матеріалами. Це допоможе уникнути перегляду студентами небажаного і некорисно відео. Список, пропонований викладачами, може виглядати так само і носити рекомендаційний характер:

1) https://www.youtube.com/user/caseyneistat – США (подорожі, повсяк-денність, винаходи);

2) https://www.youtube.com/user/RosannaPansino – США (кулінарія, декор, повсякденність);

3) https://www.youtube.com/user/TheKatiePix – Великобританія (кулінарія, повсякденність, подорожі);

4) https://www.youtube.com/user/dicasp – Великобританія (інтерв'ю зі знаменитостями, гумор).

Даний тип аудіювання може також бути застосований при вивченні різних варіантів англійської мови (англійської, американської, австралійської та ін.) або на заняттях з країнознавства, коли необхідно ознайомитися з культурою країни, мова якої вивчається.

У процесі використання та самостійного створення відеоблогів студенти розвивають наступні компетенції:

– соціальної, що включає навички прояву толерантності в міжособистісному спілкуванні;

– комунікативної, як основної компетенції, що формується при вивченні іноземних мов;

– інформаційної, що включає навички роботи з інформаційними ре-сурсами; самоосвітньої, що реалізує бажання вчитися все життя [2, с. 15].

Існує два способи використання відеоблогів в процесі навчання: слухання інформації та створення власних продуктів. Найбільш реалістичним завданням використання відеоблогів в навчальних цілях є розвиток рецептивних аудитивних навичок. Відеоблоги дають можливість підійти до організації такого виду роботи як аудіювання по-новому. Тематика і обсяг відеоблогів різноманітні, що дає можливість їх використання на різних ступенях вивчення мови.

Висновки і пропозиції. Однією з останніх технологій Веб-2.0 є мікроблоги. Не дивлячись на відносну новизну даного сервісу, його застосування успішно впроваджується в освітній процес, дидактична цінність яких відзначається і визнається багатьма викладачами. Застосування мікроблогів в процесі навчання іноземних мов сприяє формуванню комунікативних навичок учнів. На відміну від використання блогів в процесі навчання, використання мікроблогів характеризується високим ступенем взаємодії студентів за допомогою ведення бесіди у формі діалогу або полілогу, що в свою чергу є одним із способів розвитку комунікативних навичок студентів.

Список літератури:

1. Арутюнов Ю.С. и др. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. – Рига, 1983.
2. Вязанкова В.В. Формирование творческого мышления в процессе обучения графическим дисциплинам // Тезисы докладов XXXVII науч. конф. студентов и молодых ученых ЮФО. – Краснодар: Изд-во КГУФКСТ, 2010. – С. 15–16.
3. Середа П.В. Инструменты и функции языковой игры (на примере русского и английского языков). – Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2016. – 172 с.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий. Ростов-на-Дону; Москва, 2010.
5. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4(20). С. 115–127.
6. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-тех-нологий: для студентов языковых специальностей вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
7. Campbell P. Weblogs for Use with ESL Classes // The Internet TESL Journal. 2003. Vol. 2. URL: http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html (accessed: 22.02.2016).
8. Efimova L., Fiedler S. Learning webs: Learning in weblog networks // Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities / ed. by P. Kommers, P. Isaias M. Nunes. Lisbon, Portugal IADIS Press, 2013. P. 490–494.
9. Ferdig R.E., Trammell K.D. Content Delivery in the 'Blogosphere' // T.H.E. Journal. 2004. № 31(7). P. 12–20.
10. Savas P. Thematic Blogs: Tools to Increase Interaction, Collaboration and Autonomy among Pre-service Foreign Language Teachers // Jl. of Interactive Learning Research. 2013. № 24(2). P. 191–209.
11. Stefanac S. Dispatches from blogistan: A travel guide for the modern blogger. Berkeley, 2006.
12. Williams J.B., Jacobs J. Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector // Australasian Journal of Educational Technology. 2004. № 20(2). P. 232–247.
13. Zawilinski L. HOT Blogging: A Framework for Blogging to Promote Higher Order Thinking // The Reading Teacher. 2009. Vol. 62. P. 650–661.

References:

1. Arutyunov Yu.S. (1983). O klassifikatsii aktivnykh metodov obucheniya [On the classification of active teaching methods]. V Mezhvedomstvennaya shkola-seminar po intensivnym metodam obucheniya. – Riga.
2. Vyazankova V.V. (2010). Formirovaniye tvorcheskogo myshleniya v protsesse obucheniya graficheskim dist-siplinam [Formation of creative thinking in the process of learning graphic disciplines]. Tezisy dokladov XXXVII nauch. konf. studentov i molodykh uchenykh YUFO. – Krasnodar: Izd-vo KGUFKST, pp. 15–16.
3. Sereda P.V. (2016). Instrumenty i funktsii yazykovoy igry (na primere russkogo i angliyskogo yazykov) [Tools and functions of the language game (for example, Russian and English)]. – Krasnodar: Izd-vo KubGTU. – 172 p.
4. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2010). Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispolzovaniyem novykh informatsionno-kommunikativnykh internet-tekhnologiy [Methods of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies]. Rostov-na-Donu; Moskva.
5. Sysoyev P.V. (2012). Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog-technology in teaching a foreign language]. Yazyk i kultura. № 4(20). Pp. 115-127.
6. Filatov A.V. (2009). Optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov posredstvom blog-tekhnologiy: dlya studentov yazykovykh spetsial'nostey vuzov [Optimization of teaching foreign languages through blog-technologies: for students of language specialties of universities]. Moskva.

УДК 378.091.31:378.011.3-051:81'243

Пристай Г.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ТЕХНОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті розглянуто особливості впровадження однієї з перспективних педагогічних технологій – змішаного навчання – у закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасні тенденції щодо запровадження й застосування цієї технології при фаховій підготовці вчителів іноземних мов. Схарактеризовано моделі організації навчання, які поєднують у собі елементи традиційної та дистанційної освіти. Описано ряд електронних освітніх ресурсів для вивчення іноземних мов. Доведено, що самостійний пошук нової інформації, опанування навчального матеріалу, вирішення проблем сприяє розвитку в студента пізнавальної активності й формуванню навичок самонавчання. У статті окреслено завдання та труднощі, які виникають перед викладачем при запровадженні нового курсу зі змішаним навчанням.

Ключові слова: змішане навчання, педагогічні технології, електронні освітні ресурси, веб-технології, онлайн-курси.

Prystai Halyna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TECHNOLOGY OF BLENDED LEARNING IN THE FORMATION OF A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF THE TEACHER

Summary. This research shows the peculiarities of the implementation of one of the perspective pedagogical technologies in higher education institutions. Many recent studies have focused on the problem of blended learning and online education. The relationship between electronic pedagogy and evaluation of the quality of Internet education has been investigated by E. Masie, D. Randy Garrison, Curtis J. Bonk, Valerie Irvine, A. Andreev, V. Bykov, T. Krasnova. Although considera-ble amount of research has been devoted to the problem of the theory of digital humanization learning, few attempts have been made to investigate modern trends in the implementation and applica-tion of this technology in the professional training of foreign language teachers. This study expands the models of organization of training which combine elements of traditional and distance education in different measure. In a blended course, some of the face-to-face class time (usually 25-75%) is replaced with online class time which allows more accessible learning environment, increased student engagement for many types of learners, adds flexibility. The purpose of blended learning tech-nology is to achieve an integral learning experience, taking into account the needs of each student who learns some part of the material online, independently managing their time and pace of learn-ing, and studying the rest of the material with a teacher in the classroom. It has been described a series of electronic educational resources for the study of foreign languages. The data confirm that independent search of new information, mastering of educational material, solving problems contributes to the student's development of cognitive activity and the formation of self-learning skills. The paper examines the challenges and difficulties faced by the teacher when introducing a new course with blended learning.

Keywords: blended learning, pedagogical technologies, electronic educational resources, web technologies, online courses.

Постановка проблеми. Упровадження електронного навчання детермінувало виникнення нового напряму в методиці викладання – змішаного навчання. Коли в традиційній системі використовують книги, методичні розробки, робочі напрацювання, конференції, документи, слайди презентацій, то при застосуванні електронного навчання, або онлайн-освіти, застосовують веб-технології, інтерактивні електронні курси, блоги, подкасти, чати, форуми, віртуальні класи, лабораторії та вебінари. Змішаний тип навчання (Blended Learning) – освітня концепція, яка передбачає поєднання форм навчання за класно-урочною системою та технологій віртуального навчання, що базується на новітніх інформаційних та телекомунікаційних технологіях (далі – ІТКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема змішаного навчання та онлайн-освіти розглянута в працях А. Андреєва, В. Солдаткіна, В. Бикова, Н. Корсунської, О. Тіхомірової, Т. Краснової, Е. Тоффлера, Д. Гаррісона, К. Бонка, В. Ірвін, Е. Масіе, М. Росенберга, Р. Кларка, Р. Майера та ін. У них, зокрема, визначено педагогічну суть інформаційно-навчального середовища, розглянуто проблеми електронної педагогіки та оцінки якості Інтернет-навчання [1, с. 58–114]; досліджено проблему теорії цифрової гуманізації навчання [2, с. 115–130]; здійснено аналіз успішності учнів при онлайн-навчанні супроти тих, хто навчався в традиційному класі [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність цієї розвідки обумовлена тим, що в науковій літературі недостатньо висвітлено ефективність онлайн-навчання при формуванні та реалізації іншомовної освіти вчителів.

Мета статті. Мета пропонованої статті – проаналізувати застосування технології змішаного навчання при фаховій підготовці вчителів іноземних мов. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) описати різновиди електронних освітніх ресурсів для вивчення іноземних мов; 2) схарактеризувати моделі організації навчання при змішаному навчанні; 3) проаналізувати переваги та недоліки цієї технології.

© Пристай Г.В., 2019

Виклад основного матеріалу. Необхідна складова новітніх педагогічних технологій – самостійне створення та використання наявних електронних освітніх ресурсів з метою вдосконалення освітніх компетентностей студентів. Формування навчального Інтернет-ресурсу (хот-лист, мультимедіаскрепбук, трежа хант, сабджектсемпл, веб-квест тощо) на подану викладачем тему розвиває вміння відокремлювати основну інформацію, узагальнювати її, робити певні висновки, аргументувати власну точку зору, обмінюватися інформацією й уточнювати її. Створення блогів, подкастів, анімацій, фільмів, електронних газет і відеовиставок, розміщення відеоматеріалів на відеохостингу Ютуб студентом (групою студентів) сприятиме розвитку й поглибленню вмінь і навичок інформаційної компетенції – важливої складової сучасного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів. Відповідно зростають вимоги до компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у галузі інформатики, серед яких здатність аналізувати інформаційні ресурси та застосовувати їхні можливості для розв'язання професійних завдань, уміння проявляти креативність, гнучкість, критичність мислення в ситуаціях пошуку та перетворення необхідних даних. Крім цього, на заняттях з методики викладання іноземних мов студент повинен осягнути основні форми організації навчального процесу з використанням ІТКТ як допоміжного навчального ресурсу. Застосування комп'ютерів у навчальному процесі детермінує появу нових форм роботи викладача: створення навчальних посібників на гіпертекстовій основі, мультимедійних документів, енциклопедій, тренажерів, використання інтерактивних навчальних програм та онлайн-курсів (massive open online courses – MOOCs). Проаналізуймо переваги електронних освітніх ресурсів для вивчення іноземних мов.

Веб-технології – це одна з новітніх форм взаємодії учасників педагогічного процесу, до якої належать ряд технологій та послуг Інтернету (блог, вікі, подкаст, веб-квест, Ютуб, Флікр, чати, форуми і т.п.). Навчальні мережеві спільноти дозволяють користувачам прослуховувати, переглядати, створювати й поширювати в ній аудіота відеопрограми. Сервіси web 2.0 надають можливість доступу до навчальних комп'ютерних програм, наприклад, для навчання іноземних мов CALL – Computer-Assisted Language Learning, який має за основу комунікативний підхід; LearningApps.org для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою інтерактивних модулів; iTest для створення та проведення тестування; програми JetDraft Document Suite, Constructor Electronic books, Turbo Site, SunRav BookOffice, EBooksWriter, EBook Maestro дозволяють створювани електронні підручники; для дистанційного навчання MOODLE, ILIAS, aTutor, Claroline, Dokeos, Fedena, Sakai тощо; ATutor – система для управління навчанням – дозволяє викладачам організовувати різні курси навчання; Storybird – інструмент для створення коротких візуальних оповідань для подальшої презентації та обміну з партнером; ToonDoo – сервіс, що навчає діалогічному мовленню згідно з певними комунікативними завданнями; web-портфоліо майбутнього вчителя іноземної мови відображає зростання навчальних або професійних досягнень власника. Шаблони, які існують на ресурсах web 2.0 дозволяють створювати власні блоги, подкасти, презентації та розміщувати їх в мережі. Крім того, популярні віртуальні спільноти для вивчення іноземних мов (livemocha.com, busuu.com, mylanguageexchange.com) пропонують спілкування з носіями мови, сприяють формуванню й розвитку рецептивних та продуктивних мовленнєвих навичок.

Відкриті онлайн-курси – це безкоштовні курси, які забезпечують навчання з різних предметів, зокрема з іноземних мов, і відкриті для всіх, хто має доступ до комп'ютера та Інтернету. Скажімо, курси MOOC Британської Ради доступні на соціальній платформі FutureLearn і охоплюють різну тематику, як-от, Blended Learning Essentials, Inspiring Young People In STEM, Teaching For Success: Practices for English Language Teaching. Вивчати іноземні мови онлайн пропонують LingQ, LinquaLeo, Duolingo, ESLPod, Engvid, Exam English, Loyalbooks та ін. Існують інноваційні платформи онлайн-освіти (EDUGET, PROMETHEUS, COURSERA), які пропонують широкий вибір курсів, у програму яких входять лекції від провідних викладачів університетів світу, завдання, які оцінюються автоматично та/або однокурсниками, форуми для спілкування. Наприклад, курс для майбутніх педагогів «Teach English Now! Technology Enriched Teaching» від Арізонського державного університету описує необхідні кроки щодо інтеграції технологій у навчання, фокусується на теперішніх та майбутніх тенденціях в освіті, а також стратегії реалізації цих тенденцій на уроці та вдома [6].

У змішаному курсі від 25% до 75% аудиторного часу переноситься онлайн, де студенти прослуховують онлайн лекції, виконують онлайн лабораторні роботи, практичні та інтерактивні завдання, проглядають фільми, працюють у групах чи проводять дискусію. Тобто, ці види роботи онлайн замінюють відповідну аудиторну діяльність. Отже, технологія змішаного навчання має за мету отримання цілісного навчального досвіду, враховуючи потреби кожного учня / студента, який засвоює одну частину матеріалу онлайн, частково самостійно керуючи своїм часом і темпом навчання, а іншу частину матеріалу вивчає з учителем / викладачем на заняттях. Результати перших експериментів зі змішаними курсами в США демонструють вражаючий результат – поліпшення навчальних результатів студентів до 35% [3].

Змішане навчання здійснюють кількома способами:

• формування базових знань при засвоєнні теоретичного матеріалу онлайн → детальний розгляд теми, обговорення та дискусія на занятті → виконання завдань на базі вивченого навчального матеріалу, спілкування засобами ІТКТ;

• практичне чи семінарське заняття з виконанням певних практичних завдань → самостійне вивчення на основі ІТКТ в режимі онлайн, а саме засвоєння більшого обсягу навчального матеріалу з можливістю спілкування з викладачем та іншими студентами на форумах, у блогах чи електронною поштою → аудиторне повторення та узагальнення навчального матеріалу, додаткові консультації [4];

• «Flipped Learning» – нова педагогічна технологія, згідно якої основне засвоєння нового навчального матеріалу студентами відбувається вдома, а час аудиторної роботи, навпаки, виділено на виконання завдань, вправ, проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальних консультацій з викладачем. Відеолекції трактуються як ключовий компонент у «перевернутому» підході; вони створені викладачем / іншими викладачами та розміщені в Інтернеті. Оцінювання засвоєння нового матеріалу проводиться в кінці того ж заняття за допомогою виконання завдань у робочому зошиті чи комп'ютерного тестування. Пропоноване «перевернуте навчання» передбачає відмову від відповідей студентів біля дошки, фронтального опитування, диктування конспектів, перегляд тривалих навчальних фільмів і презентацій тощо.

Технологія змішаного навчання має ряд переваг і недоліків. До перших зараховуємо залучення до роботи й зацікавлення предметом усіх студентів групи / курсу й кожного зокрема, в аудиторії більше часу виділено на практичні завдання, захист проектів / презентацій, дискусії, а не для пояснення теоретичних понять. Цей підхід сприяє покращенню взаємодії студентів між собою та з викладачем, стимулює вдосконаленню навичок самонавчання, робота з технологіями як частиною навчального курсу удосконалює інформаційну компетентність майбутніх педагогів, зокрема вчителів іноземної мови. Проте перед викладачем постає ряд викликів: розробка нового курсу за технологією змішаного навчання передбачає чіткий розподіл дидактичного матеріалу для роботи в аудиторії / вдома, для групової роботи / самостійно. Недоліками можуть стати відсутність технічних засобів чи можливості підключення до Інтернету, технічні збої тощо.

Висновки і пропозиції. Зростання обсягу інформації, конкуренції на ринку праці спонукає до зміни форм традиційного навчання, а саме урізноманітнення методик навчання. Доведено, що використання змішаного типу навчання сприяє кращому засвоєнню знань, можливості отримувати додаткову інформацію для підвищення свого фахового рівня, відпрацювання пропущених занять та ін. Воно сприяє вдосконаленню професійно-орієнтованих компетенцій майбутнього вчителя, зокрема комунікативної, інформаційної, предметної, продуктивної, заохочує до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти й конкурентоспроможності.

Список літератури:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект: монографія. Москва: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. 168 с.
2. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 115–130.
3. Примаченко І. Масові онлайн-курси – шанс для української освіти. *Prometeus*. 2014. URL: https://prometheus.org.ua/mooc_chance_for_ukrainian_education/ (дата звернення: 05.09.2019).
4. Лозовицький Д. Про суть технології змішаного навчання. *Prometeus*. 2018. URL: http://aphd.ua/pro-sut-tekhnolohi-zmishanoho-navchannia- (дата звернення: 06.02.2019).
5. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of Evidence Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, 2009. 93 p.
6. Teach English Now! Technology Enriched Teaching. URL: https://www.coursera.org/learn/tesol-technology (дата звернення: 05.03.2019).
7. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 1 edition, 2005. 624 p.

References:

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. (2002). Prikladnaya filosofiya otkryitogo obrazovaniya: pedagogicheskiy aspekt [Applied Open Education Philosophy: Pedagogical Aspect]. Moscow: RITs «Alfa» MGOPU im. M.A. Sholohova, pp. 58–114. (in Russian)
2. By`kov V., Leshhenko M. (2016). Cy`frova gumanisty`chna pedagogika vidkry`toyi osvity` [Digital humanistic pedagogy of open education]. Teoriya i prakty`ka upravlinnya social`ny`my` sy`stemamy` [The theory and practice of social systems management]. no. 4, pp. 115–130. (in Ukrainian)
3. Pry`machenko I. (2014). Masovi onlajn-kursy` – shans dlya ukrayins`koyi osvity` [Bulk online courses are a chance for Ukrainian education] / Prometeus [Prometeus]. (electronic journal) Available at: https://prometheus.org.ua/mooc_chance_for_ukrainian_education/ (accessed 05 February 2019). (in Ukrainian)
4. Lozovy`cz`ky`j D. (2018). Pro sut` texnologiyi zmishanogo navchannya [The essence of the tech-nology of mixed learning]. Prometeus [Prometeus]. (electronic journal) Available at: http://aphd.ua/pro-sut-tekhnolohi-zmishanoho-navchannia- (accessed 06 February 2019). (in Ukrainian)
5. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2009). Evaluation of Evidence Based Prac-tices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. (in English)
6. Teach English Now! Technology Enriched Teaching. Available at: https://www.coursera.org/learn/tesol-technology (accessed 05 March 2019). (in English)
7. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 1 edition, 2005. 624 p. (in English)

УДК 821.161.2'06'94Винниченко.09

Рудаченко А.С.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ: ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В. ВИННИЧЕНКА (ЗА П'ЄСОЮ «ЧОРНА ПАНТЕРА І БІЛИЙ МЕДВІДЬ»)

Анотація. У статті зроблено спробу проаналізувати особливості художнього втілення творчого процесу в п'єсі В. Винниченка «Чорна Пантера і Білий Медвідь». Звернено увагу на психологічний портрет творчої особистості, зінтерпретований як сукупність стійких рис поведінки. Окремий аспект – проблема митця й оточення, яка постає через різне сприйняття персонажами світу, що, своєю чергою, ускладнюється специфічними рисами творчої особистості. Основну ж увагу приділено вивченню етапів процесу творчості на прикладі образу головного персонажа – художника. Ішлося про поняття «творчий акт» і його розуміння В. Винниченком як стадіального явища в творенні другої реальності. Також виокремлено й прокоментовано авторську інтерпретацію феномену творчості з урахуванням взаємодії понять *ремісник/митець*. Розглянуто й градаційну діаду здібностей *талант/геній*, особливі складники творчого процесу – інтуїцію, осяяння, уяву.

Ключові слова: В. Винниченко, феномен митця, етапи процесу творчості, психологія творчості.

Rudachenko Alice
Kharkiv V.N. Karazin National University

PSYCHOLOGY OF CREATIVITY: ARTISTIC INTERPRETATION OF V. VYNNYCHENKO (IN THE PLAY «BLACK PANTHER AND WHITE BEAR»)

Summary. The article attempts to analyze the peculiarities of the artistic embodiment of the creative process in the play by V. Vynnychenko «Black Panther and White Bear». The attention is paid to the psychological portrait of a creative person, interpreted as a set of persistent features of behavior. It is determined that the specific feature of the external manifestation of the behavioral model of Korniy Kanevych is the motor skills, which are specially accented in the notes. A separate aspect is the problem of the artist and the environment, which arises due to different perceptions of the characters of the world that in its turn is complicated by the specific features of the creative person. Hence – difficulties in communicating. The main attention is paid to studying the stages of the process of creativity on the example of the image of the main character – the artist. The classification is based on G. Helmholtz (1896) and G. Wallace (1926), who for the first time proposed the idea of the staging of the creative process. We have singled out three stages in the play: conscious work – preparation (reflection or identification of images); the transition of the unconscious into consciousness – the bearing of the idea, the stage of inspiration (enlightenment); return to conscious work – check. The gradation dyad *talent/genius* abilities is also considered, as well as special components of the creative process – intuition, insight, imagination. In addition, attention was paid to the concept of «creative act» and V. Vynnychenko's understanding of it as a stadium phenomenon in the creation of the second reality. The author's interpretation of the phenomenon of creativity, taking into account the interaction of the concepts of the *artisan/artist*, is highlighted and commented. It was emphasized that issues of psychology of creativity are connected with problems of psychology, philosophy, art studies. Accordingly, it is in the interaction of the sciences that their multidimensionality is revealed, which allows filling the gaps in the interpretation of the writer's artistic heritage.

Keywords: V. Vynnychenko, the phenomenon of the artist, stages of the process of creativity, psychology of creativity.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Творча праця митця неодноразово ставала предметом дослідження літературознавців, оскільки процес творення духовних цінностей ніколи не повторюється, щоразу постає неочікуваними гранями, відтак завжди цікавитиме своєю неординарністю. Тим більше важливо пізнавати й творчу лабораторію, і самого митця – його внутрішній світ, стимули творити. Серед робіт, що стосуються теоретичних аспектів психології творчості, виокремлюємо студії Д. Богоявленської, А. Горальського, В. Клименка, Р. Піхманця, Я. Пономарьова, М. Ролла, Р. Роменця та ін. У працях Л. Мороз, С. Нісевич, Н. Ганіч, Є. Лохіної, С. Михиди виділено такі аспекти, як: психологія творчої особистості, особливості поведінки митця, символіка картини, що її малює Корній Каневич.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак спеціально науковці не звертали увагу на особливості творчого процесу у п'єсах з мистецьким проблемно-тематичним пріоритетом, що й зумовило наше звернення до такого аспекту аналізу й визначило мету публікації: дослідити специфіку поведінки творчої особистості, на матеріалі п'єси В. Винниченка «Чорна Пантера і Білий Медвідь».

Мета статті. Спробуємо проаналізувати й механізми творчості, й реакції самого митця і його оточення на результат мистецької праці. Почнімо з найголовнішого, на наш погляд, із визначення поняття «творчий акт».

Виклад основного матеріалу. Творчий акт у монографічних студіях інтерпретується як «форма боротьби людини проти всього, що її обмежує: смерті, хвороби, метафізичного» [18, с. 124]; як «вищий прояв людського духу, який виникає з суспільних потреб» [10, с. 64]. М. Ролло тлумачить творчий акт як зустріч художника зі світом, де світ – це сукупність істотних зв'язків, в яких знаходиться і живе людина [18, с. 53]. Механізм творчості описується формулою: Я (психе, свідомість) і не-Я (таємниця, невідоме). Залежно від стану механізму творчості, виникають типи людей: творці (мудрець, геній і талант) здатні вирішувати най-

© Рудаченко А.С., 2019

складніші задачі в найпростіший спосіб (вони створюють те, чого ще в природі й соціумі не існувало); споживачі (ерудит, дилетант) збирають і оцінюють інформацію; виконавці – задовольняються самозахистом і самозбереженням [7, с. 12].

Як це не парадоксально, проте самохарактеристика митця у п'єсі відсутня. Однак його ставлення до власної творчості можна зрозуміти з окремих реплік. Каневич відчуває, що здатний дати людству видатний твір: «Не дав нічого, то правда… Але дам, Сніжинко, дам… Мушу дати, бо розірве мене те, що от тут… (Показує на груди). Мушу. От і єсть. Хочу не хочу, а мушу» [2, с. 293]; «… вірите, мене душить отут (показує на груди), я не можу! Я мушу щось дати…Я не можу дрібничок… От це полотно, я хотів дати щось таке, що віки життя мусить пронизати одною ниткою… що у всіх віках було й буде» [2, с. 294]. Отже, мета Корнія – не просто творити, а залишитися в пам'яті наступних поколінь геніальним художником. Картина для нього надія: «Це моя робота. В цьому, мої панове, моя… надія…» [2, с. 280].

На ставлення митця до своїх досягнень неабияк впливає оцінка оточуючих. Особливо це стосується найближчих людей і професійних критиків мистецтва. Умовно оточення художника можна розділити на найближче: матір Ганна Семенівна, дружина Рита (для Каневича) та друзів, критиків. У структурі художнього пізнання наявні такі елементи: дійсність як об'єкт відображуваного; художник як суб'єкт, що здійснює відображення в емоційно-насиченій формі…; людина, яка сприймає образ, тобто об'єкт впливу [13, с. 12]. Найближче оточення митця не відкидає його геніальності. Так, матір визнає роботи сина геніальними: «Краще вже хай свої геніальні картини малює…» [2, с. 276]. Оцінка творчості Корнія Ритою відбувається крізь призму материнських почуттів і реалізується в протиставленні дитина (Лесик) та полотно (мертве рядно): «Я дитини не оддам за полотно! О, ні! Хоч би воно йому було найгеніальніше» [2, с. 275]; «Або смерть Лесика, або продаж полотна»; «…невже ти можеш допустити, щоб це твоє живе, рідне тобі творіння погибло? Це ж ти, частина тебе. І ти оддаси за те мертве рядно?» [2, с. 284]. Про роботу Корнія Каневича оточуючі відгукуються позитивно. Знаменитий критик Мулен висловлює бажання придбати картину: «Хочу купити. Чудесне полотно…» [2, с. 277]. Сніжинка очікує від Корнія талановитої роботи: «Я думала, що в вас велика сила і ви дасте щось надзвичайне» [2, с. 293]. Мігуелес захоплено коментує зображення: «Та ви знаєте, що в цьому полотні?... Тут – Бог! Ви можете Бога купити?» [2, с. 280].

Говорячи про діалектику творчого процесу як про предмет психології творчості, важливо не обійти особу митця. Варто звернути увагу на психологічний портрет Каневича. Характер виражається не тільки у вчинках та думках, а й у сукупності стійких рис його поведінки. На думку Р. Піхманця, митцем робить індивіда не якийсь додатковий психічний компонент, а «якісні відмінності: своєрідність взаємодій і внутрішньої динаміки механізмів, особливості їх переплетень…», те, що І. Франко називав «окремою організацією душі» [13, с. 40]. Дослідники визначають характерні для талановитої людини риси: гнучкість інтелекту, легкість генерування ідей, нестандартне мислення; володіння високим інтелектом, готовність до ризику, імпульсивність, поривчастість, незалежність думок, оригінальність, завзятість, наполегливість, цілеспрямованість, вимогливість, вміння виявляти проблеми там, де для інших все зрозуміло, сміливість розуму і духу [10, с. 36, 92–94]. У деяких статтях містяться критерії визначення досягнення людиною рівня таланту: «систематичне виконання творчої діяльності, майстерність, можливість самореалізуватися» [11, с. 3]; «потенційний геній повинен мати особливі здібності у певній сфері діяльності; вроджені властивості та функції мозку, зокрема швидкість нервових процесів, розвиток певних зон мозку; наполегливість; велике значення має працездатність, витривалість, фізичний стан здоров'я» [8, с. 76]. У статті Б. Кремінського йдеться про розрізнення талановитої людини й генія: «Якщо талановита людина розв'язує ті завдання, які вона перед собою ставить, то геній розв'язує проблеми, які ставить перед ним час, а потребу розв'язання зумовлює розвиток суспільства» [8, с. 75]. Вищенаведений матеріал дозволяє розрізнити ремісника й художника: «перший відтворює зовнішню "канву" світу – людину і її оточення, взяті в предметності, зовнішній даності; другий – глибинний зміст того ж світу» [1, с. 201]; саме творчість, феномен непередбачуваного відрізняє художника від висококваліфікованого ремісника [1, с. 181]. Про це писали дослідники кінця XIX – початку XX століття. Наприклад, П. Енгельмейєр виділяв наступні фактори, що дають підстави вважати особистість творчою: «винахідливим є той, у кого особливо сильним є інтуїтивний фактор. Із цим фактором пов'язана геніальність» [6, с. 700]. Натомість Б. Лезін наполягав, що «елементи творчої діяльності властиві не лише геніям, вони містяться в кожному з нас, але тільки не в такій зосередженості…» [6, с. 701]. А. Бергсон протиставляв інтуїцію розуму, інтелекту: «інтуїція складає сутність людського духу, в її основі лежать творчі потенції людини» [6, с. 701, 702]. І. Франко головну прикмету геніальної натури вбачав в «еруптивності її нижньої свідомості, тобто її здібності час від часу піднімати комплекси вражень і споминів… на денне світло верхньої свідомості» [13, с. 27]. У монографіях сучасних авторів міститься перелік ознак геніальності, що виражаються в особливостях перцепції (незвичайна напруженість уваги, вразливість, сприйнятливість), інтелекту (інтуїція, фантазія, вигадка, широта знань, дар передбачення), характеру (відкидання шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність) [14, с. 262].

У тому, як виконується митцем дія, виявляються: темперамент – динамічна характеристика дій, імпульсивність, сила, швидкість рухів; характер (як він ставиться до своєї активності, до самого себе...); здібності – як досконало виконується дія: її м'якість, пластичність, точність, тобто наочні критерії реалізації можливостей [7, с. 38]. Специфічною рисою в поведінці Корнія є його рухи, вказані в ремарках, які уяскравлюють його імпульсивну, неспокійну натуру. Він має звичку розчісувати волосся руками, кудовчити волосся, терти носа, поводити плечима. Відданість вимогам творчості формує особливий психологічний образ художника: «Нахмурено, обома руками розчісує волосся назад, дрібними кроками товстих ніг ходить по ательє» [2, с. 273]; «Він має звичай взагалі роби-

ти різні рухи плечима, руками – то тре носа, то поводить плечима, особливо, як схвильований» [2, с. 273]. «Корній… ходить по ательє, сильно зачісуючи пальцями волосся назад,… тяжко про щось думаючи» [2, с. 302]. Специфічним є також мовлення Корнія. Для нього характерними є обірвані речення (Так і єсть…; От єсть…; І вже. Маєш…;) та використання вигуків (А! Ха! Ех! Господи Боже мій! Ах!), що пов'язується з психологічним станом мовця, вказує на його схвильованість, збудження, тривогу, відчай, невпевненість, обурення, неспроможність сформулювати й висловити думку повністю. На роль емоцій у творчому процесі звернув увагу П. Симонов. З точки зору нейрофізіології, емоція це «відображення будь-якої актуальної потреби й оцінки мозком ймовірності задоволення цієї потреби на основі генетичного й раніше набутого досвіду» [15, с. 33].

Можна простежити за етапами творчого процесу Корнія Каневича. Дослідники виділяють стадії творчої діяльності. Однак деякі з цим не погоджуються: «розчленування творчого процесу відображає його структуру схематично. Насправді закріпленої послідовності етапів не існує» [10, с. 99]. Г. Гельмгольц (1896) і Г. Уоллес (1926) вперше запропонували розділити творчий процес на кілька стадій: підготовка (обдумування або впізнавання образів, уявлень), виношування ідеї, стадія натхнення (осяяння), перевірка. [12, с. 231]. Класифікації, які були розроблені різними авторами, відрізняються, але в загальному вигляді складаються з таких елементів: свідома робота (підготовка, передумова для інтуїтивного проблиску ідеї); несвідома робота (дозрівання, інкубація ідеї); перехід несвідомого у свідомість (натхнення, в сферу свідомості надходить ідея винаходу); свідома робота (розвиток ідеї, її оформлення, перевірка) [14, с. 147]. Отже, можна виділити три стадії творчого процесу. Перша стадія – підготовка, де відбувається впізнавання образів на основі інтуїції. Коли Рита розповідає про хворобу сина, Каневич звертає увагу на полотно: «Підходить до полотна, дивиться на нього, видно, як помалу заглиблюється й забуває за все» [2, с. 274]. Р. Піхманець зауважує, що «в процесі творчості митець перебуває в особливому душевному стані, в якому проявляються його здібності асимілюватися зі створеними об'єктами зображення. Найпоширеніший спосіб – художній міметизм, тобто ототожнення автора зі створюваними його творчою фантазією персонажами. У такі хвилини внутрішній стан автора характеризується роздвоєнням особи, проекціями на власну психіку переживань його героїв…» [13, с. 59]. Увага зосереджується на роботі: «Хутко повертається до Рити, пильно вдивляється в неї, переводить погляд на полотно» [2, с. 274]. Інтуїція – походить від середньолатинського intuitio «споглядання», пов'язаного з дієсловом intueor «уважно дивлюся, звертаю увагу» [5, с. 312]. Єдиної думки щодо тлумачення сутності інтуїції не існує. У психологічних словниках це «прийом безпосереднього відображення дійсності, який ґрунтується… на здогаді, чутті, майже раптовому осяянні», вказується на «тісний зв'язок із уявою, раптовістю» [16, с. 74]; «чуття, проникливість, безпосереднє збагнення істини без логічної підстави, засноване на попередньому досвіді» [17, с. 190]. Сучасні дослідники проблеми інтуїції... єдині в тому, що інтуїція можлива на основі несвідомого [3, с. 425], це важливий момент складного й неусвідомлюваного механізму взаємодії почуттів, розуму й досвіду. Образно інтуїцію представлено як здогад, осяяння в аналізованій п'єсі «Чорна Пантера та Білий Медвідь». Так, на пропозицію позувати для картини Рита обурюється, оскільки усвідомлює серйозність ситуації: «Ти сказився? Дитина хвора, а я буду з нею позувати? Через тебе Лесик і хворий!» [2, с. 274]. Але Корній перебуває ніби в іншому вимірі, він не зважає на слова дружини про важку хворобу сина й необхідність переїзду: «дивиться на неї, раптом клацає пальцями й швидко повертається до картини» [2, с. 274]. Як зазначає Г. Сіліна, у хвилини творчості людина на деякий час відривається від світу звичних, тривіальних речей і переноситься в світ незвичайного, дивного [19, с. 123]. Фактично йдеться про короткочасний вихід за межі даного світу; діалог у системі «особистість – середовище» [11, с. 3]. У кризовій ситуації свідомість Корнія роздвоюється, відбувається боротьба між його іпостасями Я–Батько і Я–Митець. Співчуття батька переплітається з професійним відчуттям, формується основний конфлікт між сімейним обов'язком та покликанням митця. Каневич фіксує зміни зовнішнього вигляду сина («рисочки») заради краси майбутнього шедевра. На думку М. Ніколаєнка, цілісність творчої діяльності досягається, як це не парадоксально, роздвоєнням особистості творця, який може управляти створюваним образом, аналізувати, коригувати його [12, с. 16].

Характерною рисою митця є його спостережливість. Каневич помічає зміну сина, що активізує його образне мислення, уяву: «Змінився все-таки. От рисочка нова… Не дам тобі… померти. Тато нікому… навіть смерті, Лесика не дасть… причепилася до мого хлопчика… рисочки нові йому намалювала (пильно вдивляється й далі говорить уже неуважніше, майже машинально) (озирає схилену Риту і Лесика) І у мами... Зовсім нові рисочки… І не такі… (Схоплюється, біжить до полотна, піднімає покривало й дивиться) [2, с. 285]. В. Клименко визначає інтуїцію як «продукт сенсорного відображення гармонії у предметах та явищах… самовисловлення почуттів та уяви. Механізм інтуїції… не залежить ані від уяви, ані від логічного мислення, працює автономно, здатен створювати образ із наявного в пам'яті матеріалу» [7, с. 341, 353]. Для цього епізоду характерні емоційна напруга, увага до деталей, спостережливість. Припускаємо, що в цей момент відбувається перехід результатів несвідомої роботи в сферу свідомості, де формулюється ідея винаходу: «Я одну хвилиночку… Моментально… Зараз, зараз (Хапливо бере палітру й щіточку). (Поспішно мішає фарби… вдивляється в Лесика, одмахуючись од Ганни Семенівни й Рити, які тягнуть його)… Ну, хвилиночку… Моментально…» [2, с. 285]. Хапливість, поспіх не сприяє відтворенню задуманого, що призводить до відчаю, розчарування: «Ах, зовсім не те! (біжить до полотна, дивиться з одчаєм). Не те! Зовсім не те (кудовчить волосся)»; «Ах, дайте мені спокій!» [2, с. 285]. О. Кривцун наголошує на тому, що пріоритетне завдання художника – створити те, що йому призначено: «імпульси, які отримує творчий дух його натури, набагато сильніші, ніж ті, які диктують реальні потреби

життя» [9, с. 105]. Звідси – прагнення до самотності: «відповідно, йдеться про "позитивний тип самотності", що є необхідною умовою розкриття нових форм, генерування нового досвіду, нових експериментів» [9, с. 107].

Наступна стадія – натхнення (осяяння). Кульмінацією інтуїції є «осяяння» або «здогад» – здатність до миттєвого «інтуїтивного» схоплювання, яке оминає і логічне мислення, і мову. Осяяння (інсайт) – психічний стан високої орієнтованості на відкриття, раптове прозріння, розв'язання… художньо-творчої проблеми, психічний стан, коли на основі великого досвіду людина відкриває те, що осягається розумом внаслідок тривалих пошуків» [16, с. 117; 17, с. 317]. Періоду осяяння передує величезна психічна напруга з повною мобілізацією всіх життєвих ресурсів [12, с. 250]. Побачивши погляд «скорбної любові» Рити, Каневич «наче вкопаний, впивається в них очима» (зміна міміки і психічних станів майстерно змальовано в ремарках). «Корній, ніби боячись злякати, тихо… підводиться і, не зводячи з них очей, хоче йти до полотна». (Хапливо, з ляком) Рито, не говори, не ворушися, стій так… Я тільки одну рисочку (Хапається, хвилюється)» [2, с. 306]. Саме в цьому епізоді детально розписано позування для картини. Трагічність сцени підкреслюється звуковим образом приглушеної гри на скрипці, який уперше з'являється після фрази Рити про єднання сім'ї, родинного щастя «Ми всі троє – одно… Пам'ятаєш у Кіплінга?» [2, с. 306]; згадка про гру італійця-композитора з'являється вже після смерті Лесика, під час розмови Сніжинки й Корнія, де він повідомляє про власну духовну порожнечу, відстороненість від життя. Фактично йдеться про духовну смерть Корнія: «Я чую тільки, що порвалось щось…» [2, с. 324]. Прикметно те, що музикант грає тільки вночі, тобто тоді, коли людські пристрасті відходять на другий план і можна прислухатися, а головне – почути музичні мелодії.

Важливим елементом творчого процесу є уява – духовна творча функція, яка разом з інтенцією передчуває таємниці життя у символах смислу [7, с. 112]. «Одну рисочку.. Її, знаєш, тоді не видно було. Таке страждання… Це іменно те, що треба. Схились, трошки піднімись, так… (Вдивляється зблизька). Так-так. Воно. Воно…» [2, с. 307]. Дослідники звернули увагу на переживання митця в процесі творчості: «кумулятивний ефект через необхідність постійної концентрації, необхідність утримувати високу амплітуду почуттів – підвищена вразливість, нервовість, неврівноваженість, екзальтація, які іноді набирають хворобливих форм» [9, с. 106]. О. Кривцун зауважує, що театральність побутової поведінки художника базується на розвиненому почутті свого покликання, унікальності: «Туга за вигаданим світом мрій, прагнення перетворити безглузде, грішно-збаламучене життя в легенду, казку, нерідко привносить в його дії елементи маскараду» [9, с. 102]. Корній показаний у ситуації свідомого вибору: «Хай мерзне, плаче, покладіть!» (з мукою, дрижить весь) «Мамо, покладіть… я не можу, я мушу» [2, с. 308]. Поведінка Корнія змушує Ганну Семенівну порівнювати його зі звіром: «Що я, така божевільна, як ти? Тобі «рисочки» на рядні дорогші, ніж отут на лиці? Та звірі так не роблять!» [2, с. 307]. Показово, що стан митця в такі моменти збуджений, нервовий, йому притаманна гарячковість, що з'являється в момент малювання картини. Нерідко митець вирішує конфлікт дійсності й творчого задуму. На думку О. Кривцун, художник долає не розрив свідомості й життя, а розрив свідомості (творчого задуму) і його дійсного втілення» [9, с. 105]. Неможливість ухопити момент, зафіксувати його на полотні зумовлює розпач: «Тільки от-от мав схопити – і на! Так же не можна!». Але митця не покидає віра в силу власного обдаровання, можливість утвердити свій талант: «Але мусить удатись (полотно). І вдасться, я чую…» [2, с. 309]. Пересічній людині важко зрозуміти особливості світосприйняття митця. Рита бачить красу в житті, любові: «І мене хотів би викинути?… І з чим же ти зостанешся? Ти будеш порожній, бо життя тільки в цьому, це єсть найлюдське… життя не в красі, краса в житті, в любові» [2, с. 305].

Проблема митця й оточення постає через різне сприйняття персонажами світу, що ускладнюється специфічними рисами творчої особистості, які створюють труднощі в спілкуванні: сумнів у загальноприйнятих істинах, бунтарство, прагнення до самоствердження [10, с. 95], звідси – самотність творця: «іде не прокладеним досі шляхом, його твір і звершення оцінює історія, а не сучасники» [4, с. 144]. Корній хоче самореалізуватися в мистецтві, для нього важлива підтримка близьких: «А, Рито, ти, як мама, "вдумайся, схаменися". Ти мене не розумієш». Проте ціна такої самореалізації – життя сина. Рита підтримує чоловіка, але не втрачає здорового ґлузду: «Я можу бути товаришем, але давати сім'ю, давати себе й дитину свою полотну – не можу»; «Ти сам себе нищиш! Як Лесик помре, тобі не буде кого малювати» [2, с. 310]. Після смерті дитини спроби малювання не завершується вдало, оскільки така поведінка не личить справжньому митцеві – будителю духовності: «Корній підходить до полотна, скидає запону і вдивляється. Бере палітру, фарби, готує їх, нетерпляче поглядає на двері» [2, с. 326].

Остання – стадія перевірки, під час якої загострюється боротьба між тривогою й артистичним чуттям. Корній вдивляється, захоплюється, починає писати, але бажаного вже не досягти: «Зовсім не те… І Лесик не такий…Щось не так…». Втретє з'являється тужна гра скрипки. У ремарках фіксується зміна емоцій: «Лицем Рити перебігає мука і в болючій скорбі застигає». Смуток на обличчі дружини знову активізує уяву: «Так… Тепер так… Чудесно…». Проте материнське серце вже не витримує: «Рита падає на труп головою і жагуче, болюче ридає». Зрештою Корній помирає як духовно, так і фізично. Майбутнього немає, тільки порожнеча: «Порожній, як … труп. Я – чужий собі» [2, с. 321].

Висновки і пропозиції. Отже, на основі п'єси «Чорна Пантера і Білий Медвідь» в статті розглянуто психологічні стани митця, настрої, почуття, емоції, що зумовлюють його поведінку. З огляду на можливість застосування інтердисциплінарного методу, дослідження специфіки психологічного портрету митця дозволяють розширити філософсько-естетичні інтерпретації художньої спадщини В. Винниченка.

Список літератури:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для вузов. Москва: ACADEMIA, 2002. 320 с.
2. Володимир Винниченко. Вибрані п'єси / упоряд.: М. Г. Жулинський, В. А. Бурбела; авт. вст. ст. М. Г. Жулинський. Київ: Мистецтво, 1991. 605 с.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / сост., изд. А. А. Грицанов. Москва: АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2001. 1312 с.
4. Горальський А. Теорія творчості / пер. з пол. О. Гірного. Львів: Каменяр, 2002. 144 с.
5. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / редкол.: гол. ред. О. С. Мельничук; уклад. Р. В. Болдирєв та ін. Київ: Наукова думка, 1985. Т. 2: Д–Копці. 570 с.
6. Історія психології XX століття: навчальний посібник. Вид. 3-те / В. А. Роменець, І. П. Маноха; вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
7. Клименко В. В. Психологія творчості: навчальний посібник для вузів. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
8. Кремінський Б. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості // Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 12. С. 74–80.
9. Кривцун О. Личность художника как предмет психологического анализа // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 2. С. 99–109.
10. Лук А. Н. Психология творчества. Москва: Наука, 1978. 127 с.
11. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 8. С. 1–4.
12. Николаенко Н. Н. Психология творчества: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 276 с.
13. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості (теоретичні та методологічні аспекти). Київ: Наукова думка, 1991. 164 с.
14. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва: Наука, 1976. 303 с.
15. Психология процессов художественного творчества: сборник статей / ВНИИ искусствознания; отв. ред. Б. С. Мейлах, Н. А. Хренов. Ленинград: Наука, ЛО, 1980. 285 с.
16. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
17. Психологічний тлумачний словник: близько 2500 термінів / В. Б. Шапар. Харків: Прапор, 2004. 639 с.
18. Ролло М. Мужество творить: очерк психологии творчества / пер. с англ.; Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 156 с.
19. Силина Г. Некоторые теоритические аспекты психологии творческой деятельности // Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 2-3. С. 122–125.

References:

1. Bogoyavlenskaya D. B. Psihologiya tvorcheskih sposobnostey: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: ACADEMIA, 2002. 320 s.
2. Volodymyr Vynnychenko. Vybrani piesy / uporiad.: M. H. Zhulynskyi, V. A. Burbela; avt. vst. st. M. H. Zhulynskyi. Kyiv: Mystetstvo, 1991. 605 s.
3. Vsemirnaya entsiklopediya: Filosofiya / sost., izd. A. A. Gritsanov. Moskva: AST; Minsk: Harvest: Sovremennyiy literator, 2001. 1312 s.
4. Horalskyi A. Teoriia tvorchosti: per. z pol. O. Hirnoho. Lviv: Kameniar, 2002. 144 s.
5. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 7 t. / redkol.: hol. red. O. S. Melnychuk; uklad. R. V. Boldyriev ta in. Kyiv: Naukova dumka, 1985. T. 2: D–Koptsi. 570 s.
6. Istoriia psykholohii XX stolittia: navchalnyi posibnyk. Vyd. 3-tie / V. A. Romenets, I. P. Manokha; vst. st. V. O. Tatenka, T. M. Tytarenko. Kyiv: Lybid, 2017. 1056 s.
7. Klymenko V. V. Psykholohiia tvorchosti: navchalnyi posibnyk dlia vuziv. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2006. 480 s.
8. Kreminskyi B. Obdarovanist ta problema rozvytku zdibnostei osobystosti // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. 2004. № 12. S. 74–80.
9. Krivtsun O. Lichnost hudozhnika kak predmet psihologicheskogo analiza // Psihologicheskiy zhurnal. 1996 . T. 17. № 2. S. 99–109.
10. Luk A. N. Psihologiya tvorchestva. Moskva: Nauka, 1978. 127 s.
11. Moliako V. Psykholohiia tvorchosti – nova paradyhma doslidzhennia konstruktyvnoi diialnosti liudyny // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. 2004. № 8. S. 1–4.
12. Nikolaenko N. N. Psihologiya tvorchestva: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Rech, 2005. 276 s.
13. Pikhmanets R. V. Psykholohiia khudozhnoi tvorchosti (teoretychni ta metodolohichni aspekty). Kyiv: Nauk. dumka, 1991. 164 s.
14. Ponomarev Ya. A. Psihologiya tvorchestva. Moskva: Nauka, 1976. 303 s.
15. Psihologiya protsessov hudozhestvennogo tvorchestva: sbornik statey / VNII iskusstvoznaniya; otv. red. B. S. Meylah, N. A. Hrenov. Leningrad: Nauka, LO, 1980. 285 s.
16. Psykholohichnyi slovnyk / za red. V. I. Voitka. Kyiv: Vyshcha shkola, 1982. 216 s.
17. Psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk: blyzko 2500 terminiv / V. B. Shapar. Kharkiv: Prapor, 2004. 639 s.
18. Rollo M. Muzhestvo tvorit: ocherk psihologii tvorchestva / per. s angl.; Moskva: Institut obschegumanitarnyih issledovaniy, 2008. 156 s.
19. Silina G. Nekotoryie teoriticheskie aspektyi psihologii tvorcheskoy deyatelnosti // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. 2003. № 2-3. S. 122–125.

УДК 81'8127:316.472.4

Сеньків О.М., Петриця Л.І.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЛІНГВОКРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ (НА ПРИКЛАДІ СОЦМЕРЕЖІ ІНСТАГРАМ)

Анотація. У статті висвітлюється питання мовотворчості користувачів соцмережі Інстаграм. Розглянуто три основні прояви лінгвокреативності у даній соціальній мережі. Показано, що основними механізмами творення лексичних інновацiє є: морфологічні та семантичні процеси. Встановлено, що продуктивним словотвірним способом творення неологізмів у соціальній мережі Інстаграм є телескопія (завдяки активнодіючому закону мовної економії). Продуктивним семантичним механізмом творення нових значень слів є метафоризація. Англомовні користувачі Інстаграму також продуктивно використовують прийоми мовної гри, насамперед у трансформації усталених виразів (виразів-кліше, крилатих висловів, прислів'їв та приказок).

Ключові слова: лінгвокреативність, мовна гра, метафора, нові слова, соціальна мережа, Інстаграм.

Sen'kiv Olha, Petrytsia Lyubov
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE POTENTIAL OF SOCIAL NETWORKS IN LANGUAGE CREATIVITY (DESCRIBED ON INSTAGRAM DATA)

Summary. The article focuses on the problem of language creativity on a photo and video-sharing social networking service – Instaragram. Due to a great number Instagram users, (about 1 000 000) it has become a popular source of creating neologisms. English is the most widely used language for coining new words on Instagram not only by native speakers, but by non-native ones. It has been defined three most productive types of creative use of language on this social network. It has been shown that new words are mostly created because of morphological and semantic processes. It has been highlighted that the users of this social networking website apply to new words existing in the present-day English word formation processes. It means that nonce formation is very rare. It has been proved that blending is the most productive word-building process of creating neologisms on Instagram. These blends denote things related to Instagram (types of photos, ways of making pic-tures, people on social networks, who take different types of photos, pets that their owners be popu-lar, Instagram promotion apps). This could be explained by the language economy principle. A productive semantic mechanism of creating new meanings is metaphorization. The English-speaking Instagram users also use play on words, mainly in transforming fixed expressions (like clichés, popular expressions, proverbs and sayings).

Keywords: language creativity, play on words, metaphor, new words, social network, Instagram.

Постановка проблеми. Людина здавна вдавалась до творчості, зокрема мовотворчості. Спочатку вона мала лише усну форму і передавалась з уст в уста. Згодом з появою писемності провідними творцями нових слів стали поети і письменники. З їх творів вони входили у загальне використання. Сьогодні ж із розвитком соціальних мереж ситуація змінилась, практично будь-хто, хто є їх користувачем може стати творцем нового слова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання творчості, насампе-ред розвитку дитячої креативності, досліджувалось міждисциплінарно, зокрема у психології та педагогіці. Креативність у мові і мовленні вивчається відносно недавно, з кінця XX століття [17]. На сучасному етапі розвитку мовознавства особливу увагу приділяють питанням мовного варіювання, а також лінгвокреативній та словотвірній діяльності мовної особистості. Серед них варто зазначити праці таких науковців як: Б.Д. Ден Оуден [12], Р. Картер [11], І. Кобякова [6], О. Коваль [7], О. Маленко [8]. Водночас проблема мовної творчості тісно переплітається з лінгвоперсонологією. Оскільки дослідження мовної особистості неможливе без вивчення її мовотворчості. У цьому руслі слід зазначити праці таких науковців як: А. Загнітко [4], Ж. Зосе, Л. Голдберг [16], Е. Сапір [15], А. Шаповал [10] та ін.

Хронологічні рамки дослідження – 2014-2018 рр.

Мета статті. Мета пропонованої статті – схарактеризувати семантичні групи неолексем, які є результатом лінгвокреативності користувачів соцмережі Інстаграм.

Виокремлена мета зумовила розв'язання наступних завдань:

- виділити нові слова, створені англомовними користувачами соціальної мережі Інстаграм;
- проаналізувати структурні та функціональні особливості виділених слів.

Виклад основного матеріалу. Поповнення словникового складу мови – закономірний процес, адже у кожній мові закладений потенціал для її вдосконалення та збагачення. Як засіб відображення об'єктивної реальності, мова перебуває у стані постійної зміни і розвитку, оскільки сама дійсність є динамічною і лабільною. Найбільш рухомою і проникною сферою мовної системи вважають лексичний рівень. Саме на цьому рівні найчастіше проявляється лінгвокреативність.

Термін «лінгвокреативність» за визначенням Г. Монастирецької є «новим для славістики» [9, с. 42]. Він складається з двох основ: лат. lingua (мова) + англ. creativity (креативність – від лат. creatio – створення). Тому термін розуміється як мовна творчість [там само]. Ось чому у даному дослідженні терміни мовотворчість і лінгвокре-

© Сеньків О.М., Петриця Л.І., 2019

ативність використовуються синонімічно. В англомовній літературі наявний термін 'language creativity'. Він «нерозривно пов'язаний з продуктивними процесами словотворення, але також включає інші аспекти динамічної лексикології, такі як метафора, метонімія та запозичені слова» [14, с. 5]. У сучасних мовознавчих дослідженнях українських науковців вивчення лінгвокреативності здійснюється у двох напрямках: лінгвокреативність у художній літературі та «у щоденному спілкуванні» [2, с. 39]. Представники першого напрямку досліджують дане поняття в ізольованих текстах, вивчаючи особливості їх стилю [там само]. Прихильники другого розглядають використання креативності у розмовній мові та її соціальні функції [там само]. Ж. Горіна визначає лінгвокреативність «як феномен мовленнєвого спілкування, що провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому» [3, с. 100].

Сьогодні мільярди людей користуються соціальними мережами, найпо-пулярнішими серед яких є: Фейсбук (30 червня 2017 року кількість користувачів досягла 2 млрд. чоловік) [13] та Інстаграм (за даними 2018 року кількість користувачів перевищила 1 млрд.) [5]. Спочатку Інстаграм був лише фотододатком до Фейсбук, але тепер це повноцінна соцмережа, з можливістю залишати коментарі і відповідно створювати нові слова. Незважаючи на таку велику кількість користувачів у зазначеній соцмережі, провідною мовою спілкування і водночас творення неологізмів є англійська. Це означає, що практично кожний користувач Інстаграму, навіть не будучи носієм англійської мови може створювати неолексеми.

Розділяємо погляд С. Воропай, що «мовотворчість інтернет-користувачів відбувається у двох площинах: 1) творення нової синонімічної назви до вже існуючої; 2) творення нових назв для нових понять» [1, с. 10]. Вважаємо також, що лінгвокреативність користувачів соцмережі Інстаграм зумовлена діючим законом мовної економії. Це обумовлено тим, що перед ними постає необхідність «економити» слова у коментарях чи створювати одне або декілька слів для позначення хештегом.

У ході аналізу емпіричного матеріалу встановлено, що користувачі соцмережі Інстаграм вдаються до наявних в англійській мові продуктивних словотвірних моделей. Встановлено, що найпродуктивнішим словотвірним способом творення неолексем є телескопія (75% серед виокремлених лексичних одиниць).

Серед виокремлених телескопічних одиниць можна виділити ті, котрі позначають:

а) види фотографій: bothie, catfie, foodfie, foodporn, legfie, petfie, plandid, shoefie, shelfie, welfie;

б) спосіб творення фото (відео): insuta-bae, Instapan;

в) людей, котрі роблять певні види фотографій у одній із соцмереж: beautygrammer, fitstagrammer, healthygrammer, Instagirl, instamoron, kidfluencer, yogagrammer;

г) тварин, які допомагають підвищити популярність профілю їх власників у соцмережах: dogfluencer, instacat, instadog, petfluencer;

д) програми для просування в Інстаграм: instahamster, leogram.

Більшість лексичних одиниць утворені англомовними користувачами Інстаграм позначають поняття, що використовуються у даній соціальній мережі. Рідше створюються оказіоналізми, тобто слова, спосіб творення, яких важко визначити. Наприклад слово 'geukyme' (означає «інший стан»), створене репером XXXTentacion.

Мовотворчість користувачів даної соцмережі також виявляється у використанні прийомів мовної гри, зокрема у трансформації усталених виразів (виразів-кліше, крилатих фраз, прислів'їв та приказок). Наприклад, 'Always *bee* yourself', 'I miss you *snow* much', 'Having a *gouda* time', '*Ice* to meet you', 'There's no one *butter*', 'There's *snowplace* like home' та ін.

Користувачі Інстаграму здебільшого використовують наявні у англійській мові метафори. Однак наявні окремі випадки образних метафор, що із індивідуально-авторських вже стали загальномовними. Наприклад, fish gape, food porn, hair curtain, planted in bed, selfie claw, selfie dragon тощо.

Висновки і пропозиції. Таким чином, виявлено три прояви лінгвокреативності англомовних користувачів соцмережі Інстаграм. Тому мовотворчість користувачів цієї соціальної мережі виявляється у: створенні морфологічних неологізмів, використанні прийомів мовної гри та метафоризації. Тому основними механізмами утворення лексичних інновацій є: морфологічні та семантичні процеси.

Перспективним вбачаємо дослідження мовотворчості знаменитостей, зокрема тих, котрі є активними користувачами Інстаграму. Оскільки знамениті особистості здебільшого являються взірцем лінгвокреативності.

Список літератури:

1. Воропай С. В. Лінгвістична креативність та її реалізація у мові користувачів соціальних мереж (на прикладі соціальної мережі Фейсбук) / С. В. Воропай // Філологічні трактати. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 7–14. – Режим доступу: http://tractatus.sumdu.edu.ua/Arhiv/2016-4/3.pdf
2. Гайданка Д. В. Оказіональне словотворення у сучасному англомовному кінодискурсі: лінгво-когнітивний і комунікативно-когнітивний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 – германські мови / Діана Володимирівна Гайданка; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2018. – 238 с.
3. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості / Ж. Д. Горіна // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2011. – № 15(226). – С. 94–102.
4. Загнітко А. Теорія сучасної лінгвоперсонології : рівні й категорії / Анатолій Загнітко, Надія Загнітко // Studia Ukrainica Posnaniensia / [red. Anna Horniatko-Szumiłowicz (red. naczelny), Tetiana Kosmeda (red. naukowy) i inne]. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickewicza w Poznaniu, 2016. – Zeszyt IV. – S. 23–33.
5. Кількість користувачів Instagram перевищила 1 мільярд. – Режим доступу: https://www.unian.ua/science/10161641-kilkist-koristuvachiv-instagram-perevishchila-1-milyard.html
6. Кобякова І. К. Креативне конструювання вторинних утворень в англомовному художньому дискурсі / І. К. Кобякова: монографія. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 128 с.

7. Коваль О. В. Мовотворчість поетів-"неокласиків" та її роль у збагаченні виражально-зображальних засобів української мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01– українська мова / Оксана Володимирівна Коваль; Запорізький нац. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 14 с.
8. Маленко О. Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну) / О. Маленко. – Харків, 2010. – 488 с.
9. Монастирецька Г. В. Креативність як лінгвістичний феномен / Г. В. Монастирецька // Лінгвістичні студії. – 2008. – Вип. 17. – С. 39–44.
10. Шаповал А. С. Лінгвокультурологічна характеристика мовної особистості персонажа художнього твору (на матеріалі романів Перл Бак «Імператриця» та Павла Загребельного «Роксолана»): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 – загальне мовознавство / Анна Сергіївна Шаповал; Південноукраїнський нац. пед. держ. ун-т. – Одеса, 2015. – 22 с. – Режим доступу: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/221/1/Шаповал%20Анна%20Сергіївна%20%281%29.pdf
11. Carter Ronald. Language and Creativity: The Art of Common Talk / Ronald Carter. – Routledge, 2015 p. – 288 p.
12. Den Ouden Bernard D. Language and Creativity: An Interdisciplinary Essay in Chomskyan Humanism / Bernard D. Den Ouden. – John Benjamins Publishing, 1975. – 107 p.
13. Facebook. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Facebook
14. Munat Judith. Lexical Creativity, Texts and Contexts / Judith Munat. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007. – 294 p.
15. Sapir E. Culture, Language and Personality: Selected Essays / E. Sapir. – University of California Press, 1956 p. – 207 p.
16. Saucier G. The five-factor model of personality: Theoretical perspectives / G. Saucier, L. R. Goldberg // The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor model. edited by J. S. Wiggins. – New York, NY, US: Guilford Press, 1996. – Pp. 21–50.
17. Swann Joanne. Creativity in Language and Literature: The State of the Art / Joanne Swann, Rob Pope, Ronald Carter. – 2017. – 345 p.

References:

1. Voropai S. V. Linhvistychna kreatyvnist ta yii realizatsiia u movi korystuvachiv sotsialnykh merezh (na prykladi sotsialnoi merezhi Feisbuk) [Language creativity and its realization in the language of social media users (on Facebook)] / S. V. Voropai // Filolohichni traktaty. – 2016. – T. 8, № 4. – Pp. 7–14.
2. Haidanka D. V. Okazionalne slovotvorennia u suchasnomu anhlomovnomu kinodyskursi: linhvo-kohnityvnyi i komunikatyvno-kohnityvnyi aspekty [Nonce formation in modern English cinema discourse: lingvocognitive and cognitive-communicative aspects]: dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.04 – hermanski movy / Diana Volodymyrivna Haidanka; Khersonskyi derzh. un-t. – Kherson, 2018. – 238 p.
3. Horina Zh. D. Linhvokreatyvnist u movlennievii reprezentatsii elitarnoi movnoi osobystosti [Language creativity in the speech of an elitist personality] / Zh. D. Horina // Visnyk Luhanskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Pedahohichni nauky). – 2011. – № 15(226). – Pp. 94–102.
4. Zahnitko A. Teoriia suchasnoi linhvopersonolohii: rivni y katehorii [The theory of modern language personology: levels and categories] / Anatolii Zahnitko, Nadiia Zahnitko // Studia Ukrainica Pos-naniensia / [red. Anna Horniatko-Szumiłowicz (red. naczelny), Tetiana Kosmeda (red. naukowy) i inne]. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickewicza w Poznaniu, 2016. – Zeszyt IV. – Pp. 23–33.
5. Kilkist korystuvachiv Instagram perevyshchyla 1 miliard [The number of Instagram users is more than 1 billion]. – Available at: https://www.unian.ua/science/10161641-kilkist-koristuvachiv-instagram-perevishchila-1-milyard.html
6. Kobiakova I. K. Kreatyvne konstruiuvannia vtorynnykh utvoren v anhlomovnomu khudozhnomu dyskursi [Creative coinage of secondary formations in English art discourse] / I. K. Kobiakova: monohrafiia. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2007. – 128 p.
7. Koval O. V. Movotvorchist poetiv-"neoklasykiv" ta yii rol u zbahachenni vyrazhalno-zobrazhalnykh zasobiv ukrainskoi movy [Language creativity of 'neoclassical' poets and their role in the expressive and figurative means enrichment of the Ukrainian language]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01– ukrainska mova / Oksana Volodymyrivna Koval; Zaporizkyi nats. un-t. – Zaporizhzhia, 2008. – 14 p.
8. Malenko O. Linhvo-estetychna interpretatsiia buttia v ukrainskii poetychnii movotvorchosti (vid folkloru do postmodernu) [Linguistic and aesthetic interpretation of existence in the Ukrainian poetic language (from folklore to postmodern)] / O. Malenko. – Kharkiv, 2010. – 488 p.
9. Monastyretska H. V. Kreatyvnist yak linhvistychnyi fenomen [Creativity as a linguistic phenomenon] / H. V. Monastyretska // Linhvistychni studii. – 2008. – Vyp. 17. – Pp. 39–44.
10. Shapoval A. S. Linhvokulturolohichna kharakterystyka movnoi osobystosti personazha khudozhno-ho tvoru (na materiali romaniv Perl Bak «Imperatrytsia» ta Pavla Zahrebelnoho «Roksolana») [Linguistic and cultural characteristics of a linguistic personality of the character (based on the novels of Pearl S. Buck 'Imperial Woman' and Pavlo Zagrebelnyi 'Roksolana')]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.15 – zahalne movoznavstvo / Anna Serhiivna Shapoval; Pivdennoukrainskyi nats. ped. derzh. un-t. – Odesa, 2015. – 22 p. – Available at: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/221/1/Шаповал%20Анна%20Сергіївна%20%281%29.pdf
11. Carter Ronald. Language and Creativity: The Art of Common Talk / Ronald Carter. – Routledge, 2015 p. – 288 p.
12. Den Ouden Bernard D. Language and Creativity: An Interdisciplinary Essay in Chomskyan Hu-manism / Bernard D. Den Ouden. – John Benjamins Publishing, 1975. – 107 p.
13. Facebook. – Available at: https://uk.wikipedia.org/wiki/Facebook
14. Munat Judith. Lexical Creativity, Texts and Contexts / Judith Munat. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007 – 294 p.
15. Sapir E. Culture, Language and Personality: Selected Essays / E. Sapir. – University of California Press, 1956 p. – 207 p.
16. Saucier G. The five-factor model of personality: Theoretical perspectives / G. Saucier, L. R. Goldberg // The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor model. Edited by J. S. Wiggins. – New York, NY, US: Guilford Press, 1996. – Pp. 21–50.
17. Swann Joanne. Creativity in Language and Literature: The State of the Art / Joanne Swann, Rob Pope, Ronald Carter. – 2017. – 345 p.

УДК 81!42:82-34.09(=112.2)

Сивик О.А.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

МОРФОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦИКЛІЧНОЇ МОДЕЛІ ЧАСУ В НІМЕЦЬКІЙ РОМАНТИЧНІЙ КАЗЦІ

Анотація. У статті досліджуються морфологічні характеристики циклічної моделі часу в німецькій романтичній казці. Звернено увагу на особливості німецької літературної казки доби романтизму. Помічено, що завдяки творчій діяльності німецьких письменників були відкриті нові жанри: казка-повість, новелістична казка, де розкривається майстерність аналізу таємниць людської душі, детально характеризується діалектика добра і зла, створюється унікальна мережа час-просторових зв'язків, за допомогою яких виявляється часопростір романтичної казки. Висвітлене комплексне дослідження мовного вираження особливостей жанру в аспекті граматики тексту, стилістичної граматики та стилістики тексту, що дозволяє розглянути саме концепт «часу» в аспекті нової парадигми. Охарактеризовані концептуальні складові часу: дроблення добового часу, фіксування циклічної моделі часу в календарі казки та повторюваність дії.

Ключові слова: казка, модель, циклічність, доба,час.

Syvyk Oksana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE CYCLE MODEL OF TIME IN GERMAN ROMANTIC CARTON

Summary. In article are investigated the morphological characteristics of cyclic model of time in the German romantic fairy tale. The attention to features of the German literary fairy tale of on era of romanticism is paid. It is noticed that thanks to creative activity of the German writers new genres were open: the fairy tale story, the novelistic fairy tale story where skill of the analysis of secrets of human soul reveals, is in details developed dialectics of the good and evil, the unique network time – spatial communications by means of which there is a chronotope of the romantic fairy tale is created. Complex research of language expression of features of a genre in aspect of grammar of the text, stylistic grammar and stylistics of the text is it allows to consider a concept «time», in aspect of a new paradigm. Conceptual components of time are characterized: crushing of daily time, the rec-orded cyclic model of time in a calendar of the fairy tale and repeatability of action. Features of language registration of romantic time are studied and opened. Are defined participation of roman-tic time as fragment of a language picture of the world in registration of stylistic and genre charac-teristics of texts. For modern science the appeal to research of folklore in a new foreshortening – within cognitive linguistics is characteristic. Interest of linguists, culturologists, psychologists in a mental aspect of activity of the person puts in the forefront concept of conceptualization of the world, gives an idea of features of a picture of the world of these people. Beliefs, caremonies and traditions are the cornerstone of many fairy tales, they furnish the clue to understanding of mentality of these people, is expressed in language by means of various concepts. Concept «time» according to many researchers are fixed assets of an embodiment of a language picture of the world in the written text, including folklore work.

Keywords: romantic fairy tale, model, cycle, day, time.

Постановка проблеми. В українському літературознавстві спостеріга-ється постійний інтерес до німецькомовної літератури. Зацікавлення лінгвістів, культурологів, психологів до ментальної сторони діяльності людини висуває на перший план поняття концептуалізації світу, що дає уявлення про особливості картини світу даного народу, тому що в основі багатьох казок лежать вірування, обряди і традиції народу. Їх опис легко поєднується з народною фантазією, яка намагається зобразити бажані ситуації, в які так просто потрапляють казкові герої, досягаючи поставлених цілей за допомогою магічних елементів. Адже у казці створюється яскравий, широкий, багатогранний образ світу, адже вона зберегла самобутність і унікальність народної думки і фантазії.

Будучи фрагментом світобудови, час пов'язаний з такими категоріями, як одно спрямованість, процесуальність, рух, які визначають основні характеристики часу: лінійність і циклічність. Сприйняття часу виявляє свої відмінності у різних народів. Наприклад, розподіл доби не збігається в українській, французькій і німецькій мовах, що знаходить своє відображення в мовних картинах світу.

Казковий час, що є одним з видів художнього часу, являє собою співвіднесеність подій і може бути розглянутим з позицій двох моделей: лінійної та циклічної, що зустрічаються саме в романтичній казці. Однак в німецькій романтичній літературній казці циклічна модель часу переважає над лінійною моделлю. Час в романтичній казці досліджується як сукупність концептуальних складових, що знаходять вербальне втілення за допомогою засобів лексичного та граматичного рівнів мови і показують статику і динаміку тимчасових відносин в казці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню основних положень теорії жанрів художньої літератури та фольклорних текстів присвячено літературознавчі розвідки М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. Топорова, В. Жирмунського, А. Карельського, В. Проппа, А. Афанасьєва, Д. Лихачьова, Є. Мелетинського, Л. Овчинникової, Ю. Соколової, Л. Брауде, Ш. Нойхауса, Л. Реріха, К. Пёге-Адлера, Ф. Карлінгера, М. Майера, Й. Тісмара, А. Жолл, М. Люті. Праці, присвячені мовним аспектам їх оформлення, а також роботи з когнітивної лінгвістики належать Е. Кубряковій, Г. Колшанському, В. Сергеєву, В. Карасику, Л. Ноздріну.

© Сивик О.А., 2019

Мета статті. Головна мета дослідження полягає в необхідності комплексного аналізу моделі часу як основної складової німецької романтичної казки.

Виклад основного матеріалу. У німецьких літературних казках початку XIX ст. простежуються основні принципи романтичного світосприйняття: поряд з ліризмом, історизмом, народністю і містицизмом, спостерігається інтенсивне сприйняття природи, мотиву ночі, фрагментарності, двомірності, передчуття, а також розширення географічних рамок художнього простору, маніпуляція тимчасовим потоком, що знаходять мовне втілення за допомогою різних граматично-лексичних засобів і впливають на формування романтичного часу і романтичного простору.

Дроблення добового часу. Як показує аналіз тексту, в романтичній казці часто вживаються іменники в однині, за допомогою яких створюється модель повторюваної циклічної дії. Іменники можуть безпосередньо містити одиниці часу в своїй назві (der Morgen, der Tag, der Abend; година, день, ніч і т. д.), передаючи точну інформацію про час і розділяючи добу на певні інтервали, або давати приблизні вказівки на час здійснення подій.

Так, у казці «Der blonde Eckbert» Л. Тік використовує іменники, що розділяють добу на інтервали: «Eckbert schlug ihm vor, bei ihm zu bleiben, **die halbe Nacht** unter traulichen Geschichten hinzubringen, und dann in einem Gemache des Hauses **bis am Morgen** zu schlafen» [11, с. 10]; «Ich erwachte, ah **mir der Tag** ins Gesicht» [11, с. 13]. При цьому одиниці добового часу Morgen, Tag, Nacht (ранок, день, ніч) параметризують циклічну модель художнього часу в казці, яка збігається з реальним часом. Приблизну вказівку на час вчинення дії передають іменники, які не є одиницями часу, але пов'язані з ними, наприклад, слово Mond (місяць): «**Der Mond** sah abwechselnd durch die voruberflatternden Wolken» [11, с. 10].

А. фон Шамиссо вживає в своїй казці вже похідний іменник: «Ich trat aus dem Schatten der Hauser an **das Mondeslicht** hervor» [5, с. 165]. Варто зауважити, що іменник Mondeslicht (Mond + es + Licht) утворений за допомогою двох основ, однією з яких є слово Mond, яке передає нічний час доби.

У казках Л. Тіка і В. Гауфа також знаходимо приклади похідних слів: «**Der Sonnenschein** breitete sich munter über die Felder aus» [11, с. 10]; «Als die Sonne zu sinken begann und **der Abendwind** über die Sandebene hinstrich, brachen sie auf und zogen weiter» [6, с. 58]. Прикметників часто супроводжує іменник, що є одиницею часу і, отже, багатий темпоральними характеристиками: «Am **frühen** Morgen, wenn Klara das Frühstück bereiten half, stand er bei ihr» [7, с. 58]; «Schon am **frühen** Morgen suchte er [Anselmus] seine Bleistifte» [8, с. 235].

Зрозуміло, що описи дня і ночі можуть збігатися в німецьких і українських традиціях. Можливо, це пов'язано зі сприйняттям циклічного руху часу (зміни дня і ночі, наявності сонячного світла). День буває hell (ясним), а вечір, ніч dunkel, finster (темний, похмурий) «Der Abend sei so **dunkel**» [11, с. 63].

У багатьох романтичних казках саме прислівники вказують на приблизний час доби, відбувалася дія вранці, чи в першій половині дня, або ж вона відбувалася ввечері, у другій половині дня. У казці А. фон Шамісо «Peter Schlemihls wundersame Geschichte» знаходимо вказівку на вечірній час доби: «**Spät** erschien sie» [5, с. 175]. А у казці К. Брентано «Das Märchen von dem Myrtenfräulein» переважають слова, що характеризують вечірній час доби: «So betete sie einst **abends** von ganzer Seele» [4, с. 315].

Фіксування циклічної моделі часу в календарі казки. У казках Л. Тіка і Е.Т.А. Гофмана простежується наступна особливість: фіксування художнього часу в казковому календарі. Як показує аналіз романтичних казок, на граматичному рівні основними мовними засобами для вербального втілення у фіксуванні часу в календарі казки є іменники, тому що вони або володіють темпоральним значенням, або вказують на пору року або на місяць вчинення дії, а також порядкові числівники (на пізньому етапі розвитку романтизму).

На лексичному рівні одиницями фіксації часу є також іменники, у багатьох випадках складні іменники, що вказують на певне свято. У казці Л. Тіка «Der Runenberg» художній час умовно можна розділити на два періоди: юнацтво головного героя Крістіана, пору його мандрів по горах, і зрілість, коли відбувається його одруження на Елізабет. Щасливий час сімейного життя був зафіксований в календарі казки: «Das Dorf feierte an diesem Tage **das Erntefest** und alle Menschen waren fröhlich gestimmt, die jungen Burschen richteten **auf dem Platze im Dorfe** alles zu ihrer herbstlichen Festlichkeit ein» [11, с. 70].

Дія, зафіксована в календарі казки, відбувається в селі, назва якої читачеві залишається невідомою. Однак письменник повідомляє детальну інформацію про час дії за допомогою складного іменника (das Erntefest) і прикметника (herbstlichen), коли святкується осіннє свято збору врожаю. Таким чином, часом вчинення дії стає осінь. Час закінчення щасливого сімейного життя головного героя Крістіана відзначено в казковому календарі знову святом збору врожаю, втіленому в мові складним іменником Erntefest: «**Das Erntefest** sollte wieder gefeiert werden» [11, с. 77].

Слід зазначити, що на пізньому етапі розвитку романтизму відлік і закінчення часових відрізків життя казкових персонажів втілені в мові за допомогою складних іменників, що вказують на певні свята. Тимчасові параметри набувають при цьому характер конкретності і точності завдяки вживанню поряд з іменниками числівників.

Так, в казці «Der goldene Topf» письменник, звертаючись до читача в ліричному відступі, так описує ніч чаклунства, як би вона збіглася з давнім святом осіннього сонцестояння: «Ich wollte, dass du, gtinstiger Leser! **Am dreiundzwanzigsten September auf der Reise nach Dresden** begriffen gewesen wärest; vergebens suchte man, als **der späte Abend hereinbrach**, dich auf der letzten Station aufzuhalten; der freundliche Wirt stelle dir vor, es stürme und regne doch gar zu sehr, und überhaupt sei es auch nicht geheuer, in der Äquinoktialnacht so ins Dunkle hereinzufahren» [8, с. 271–272].

Е.Т.А. Гофман вказує у своїх казах точну дату: певний день, конкретний осінній місяць (am dreiundzwanzigsten September). Автор казки привносить на її сторінки елемент точності, що, на наш погляд, показує його прагнення створити ілюзію правдоподібності описуваних подій.

З іншого боку, вживання іменників (September, Äquinoktialnacht), кількісних числівників (am dreiundzwanzigsten), вказівку і повтор язичницького свята (Äquinoktialnacht) яскраво ілюструє особливості вираження часових параметрів в літературній казці, наділеної елементами художнього твору. Релігійне свято стає маркером початку художнього часу в цій казці, що відображає перебіг часу в реальному світі, і початком дії чарівництва: головний герой зіткнувся зі старою чаклункою і був проклятий нею.

У цій казці також зустрічається позначення іншого свята – Äquinoktium (рівнодення). Письменник супроводжує цей момент проходження центру Сонця в його видимому русі по небесній сфері через точки перетину екліптики з екватором негативною характеристикою: «Es stürme und regne doch gar zu sehr, und überhaupt sei es auch nicht geheuer, in der Äquinoktialnacht so ins Dunkle hineinzufahren» [8, c. 272].

Якщо повернутися до композиційної побудови казки, яка всі події дійсності вкладає в умовні рамки між двома святами, можна припустити, що автор вибрав конкретну вказівку часу з використанням іменників, які точно фіксують день, місяць, в поєднанні з числовими величинами. Тоді до дій, які мають місце в уявному світі, надається відносний опис часу їх скоєння, часто передаються складними іменниками, одним з компонентів яких при додаванні основ є Zeit.

Необхідно зауважити, що в багатьох творах німецьких романтиків числівники виконують кілька функцій: вони передають конкретну числову інформацію і служать засобом створення ілюзії точності і достовірності викладених в казці подій, а також реалізують складну казкову символіку, надаючи читачеві можливість розшифрувати числовий код, який впливає на подальший хід сюжету.

Повторюваність дії. В ході аналізу романтичних казок вдалося виявити, що хрононіми, виражені за допомогою іменників у множині або повтор іменників в однині, констатують повторюваний характер дії: «Von Zeit zu Zeit tönte das Flustern der Bäume durch die heitre Stille» [11, c. 12].

Слід зауважити, що на пізньому етапі розвитку романтизму для створення циклічної моделі руху вживаються іменники в поєднанні з числівником, який повідомляє точну характеристику: «**An solchen Abenden** war die Mutter sehr traurig, und kaum schlug die Uhr **neun**, so sprach sie: Noch immer mussten wir uns, wenn **auf den Schlag neun** Uhr sich jener Unbekannte im Hause hören ließ, schnell entfernen» [7, c. 40]. Здавалося, дана дія в казці «Der Sandmann» відбувалася завжди і носила постійний характер, проте в описуваному епізоді автор двічі використовує вказівку часу – neun Uhr (дев'ять годин). На наш погляд, повтор граматичних засобів загострює увагу читача, інтригує його. Передбачається, що прислівники в романтичній казці також передають повторюваний характер дії: häufig, stets, oft, zweimal, наприклад: «Niemand kam so **häufig** auf die Burg als Philipp Walther» [7, c. 11].

Необхідно зауважити, що для творів Е.Т.А. Гофмана характерним є також використання прислівників, утворених від іменників (Tag – täglich, Stunde – stundlich): «**täglich und stündlich** gedenke ich Eurer aller» [7, c. 38]; «Olimpia saß wie gewöhnlich vor dem kleinen Tisch» [7, c. 65].

У підрядних реченнях часу, що вводяться сполучником ***wenn*** вказується повторюваний характер описуваних дій, ніяких відступів від правил вживання тимчасових форм не виявлено: «**Wenn** er sang, blahte er sich stolz auf» [7, c. 16]; «Nun ging der Student Anselmus **jeden Abend, wenn** die Sonne nur noch in die Spitzen der Bdume ihr funkelndes Gold streute» [8, c. 246]; «Nur **wenn** Nathanael endlich aufstand und ihr die Hand, auch wohl den Mund ktüsste, sagte sie» [7, c. 72].

Висновки і пропозиції. Як показує проведений аналіз, при створенні концептуальної системи часу в літературних романтичних казках німецьких письменників використовуються різні граматичні засоби. Деякі з них допомагають втілити в мові риси, характерні саме для німецької мовної картини світу (прагнення до точності і достовірності викладу подій), інші служать засобом зображення універсальних концептуальних складових (втілення циклічної і лінійної моделей часу, створення стилістичних ефектів, наприклад, експресивності плину часу, динаміки плину часу, особливостей передачі віку героїв казок). За допомогою граматичних засобів знаходять мовне вираження жанрові особливості німецьких романтичних літературних казок (закон триєдності, мотив ночі, єднання з природою, зіткнення світів). Можна констатувати, що серед граматичних засобів, що беруть участь у втіленні концепту «романтичний час», найбільш часто використовуються іменники, числівники, прикметники і прислівники.

Отримані результати проведеного аналізу літературних казок констатують зміну і ускладнення тимчасового малюнка. Літературні казки, створені на ранньому етапі розвитку романтизму, відрізнялися невизначеністю часових параметрів. Складний тимчасовий малюнок з'явився в казках на пізньому етапі розвитку романтизму. Тимчасові параметри стали передавати точні конкретні дати здійснення подій і включати в себе точні числові дані, втілені на мовному рівні за допомогою складних іменників і числівників, що яскраво свідчать про перехід чарівної казки в новелістичну.

Список літератури:

1. Аюпова С.Б. Категории пространства и времени в языковой художественной картине мира. Русская словесность. Москва, 2010. 272 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, 2001. 1440 с.
3. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. Москва,1969. 184 с.
4. Brentano C. Das Märchen von Schnurlieschen. Leipzig, 1968. 364 s.
5. Chamisso. Chamissos Werke. Weimar, 1974. 302 s.
6. Hauff W. Die Geschichte von dem Kleinen Muck und andere Märchen. Москва, 2002. 320 с.
7. Hoffmann E. T. A. Auswahl. Ritter Glück. Москва, 1984. 550 s.
8. Hoffmann E.T.A. Fantasie Stücke in Callots Manier. Berlin, 1976. 552 s.
9. Lor D. Stilanalyse als Interpretation. München, 2000. 324 s.

10. Mayer M., Tismar J. Kunstmärchen. Stuttgart, 2003. 164 s.
11. Tieck L. Die Elfen. Leipzig, 1963. 185 s.
12. Tieck L. Der Runenberg. Leipzig, 1963.185 s.
13. Tieck L. Liebeszauber. Leipzig, 1968. 185 s.

References:

1. Ayupova S.B. (2010). Kategorii prostranstva i vremeni v yazykovoy khudozhestvenno kartine mira [Categories of space and time in a world picture language artly]. Russkaya slovesnost [Russian literature]. Moskva, 2010. 272 s.
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, 2001. 1440 s.
3. Gulyga E.V., Shendel's E.I. Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemetskom yazyke [Grammar-lexical fields in modern German language]. Moskva, 1969. 184 s.
4. Brentano C. Das Märchen von Schnürlieschen [The fairy tale of a little string husks]. Leipzig, 1968. 364 s.
5. Chamisso. Chamissos Werke [Chamissos works]. Weimar, 1974. 302 s.
6. Hauff W. Die Geschichte von dem Kleinen Muck und andere Märchen [The story of a Little Muck]. Moskva, 2002. 320 s.
7. Hoffmann E. T. A. Auswahl. Ritter Glück [Choise. Cavalier Kluck]. Moskva, 1984. 550 s.
8. Hoffmann E.T.A. Fantasiestücke in Callots Manier [Fantastic pieces in Callot's manner]. Berlin, 1976. 552 s.
9. Lor D. Stilanalyse als Interpretation [Style analysis as interpretation]. München, 2000. 324 s.
10. Mayer M., Tismar J. Kunstmärchen [Art fairy tales]. Stuttgart, 2003. 164 s.
11. Tieck L. Die Elfen [Elves]. Leipzig, 1963. 185 s.
12. Tieck L. Der Runenberg [The Runenberg]. Leipzig, 1963. 185 s.
13. Tieck L. Liebeszauber [Love magic]. Leipzig, 1968. 185 s.

УДК 811.111`42

Сирко І.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИРАЗНИКИ ІНТИМІЗОВАНОСТІ ЩОДЕННИКОВОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті репрезентовано розуміння *інтимізації* як категорійної комунікативної ознаки мови. Порушено питання мовної актуалізації засобів, що є виразниками інтимізованості щоденникового тексту. З'ясовано, що у функції інтиміземи традиційно використовується *авторське звертання*. Залежно від комунікативних ситуацій воно може виконувати такі функції як апелятивна, експресивно-естетична, фатична та ін. Доведено, що активним способом апеляції до уваги читача є *риторичне питання*. Воно створює ефект безпосереднього спілкування, підвищує емоційність висловлювання, сприяє інтимізації тексту. Проаналізовано явище *еліпсису* – зумисного пропуску несуттєвих слів без спотворення змісту речення. Доведено, що *еліпсис* у щоденнику має смислову спрямованість, відмінну від інших видів текстів. Акцентовано на використанні еліптичних конструкцій з метою інтимізації щоденникового тексту.

Ключові слова: інтимізація, щоденник, дискурс, діарист, авторські звертання до читача, ри-торичні питання, еліптичні речення.

Syrko Iryna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TO THE QUESTION OF THE MEANS OF THE DIARY DISCOURSE INTIMIZATION

Summary. The article represents the understanding of *intimization* as a categorial communicative feature of the language. The question of linguistic actualization of the intermediate means which serve to express the diary text intimization has been discussed. Some of the means (*author's addresses to the reader, rhetorical questions, elliptical sentences*) have been analyzed. It has been found out that to intimize the diary text author's *addresses* are traditionally used. Depending on the communicative situations, they can perform such functions as appealing, expressive-aesthetic, factual and other. It has been proved that one of the active means of appealing to the reader's attention is a rhetorical question. It creates the effect of direct communication, increases the emotionality of the diary statement, contributes to the diary text intimization. The phenomenon of ellipse - deliberate omition of non-essential words without distortion of the sentence content has been analyzed. It has been proved that ellipse in the diary text has a semantic orientation, which is quite different from the texts of some other types: significant are such requirements as language pragmatics, stylistics, etc. Particular attention has been devoted to the active use of elliptical constructions in the diary text with the aim of its intimization. It has been proved that the use of the formal and content incompleteness of the elliptical sentence in diaries is not mechanical, but is creatively accompanied by the actualization of the attention of the addressee, the exacerbation of the message expressiveness. In diary texts, *author's addresses to the reader, rhetorical questions* and *elliptical sentences* help to reproduce the imaginary dialogue with a reader, contribute to the simulation of its spontaneity and simplicity, increase its emotionality, which, in turn, leads to the diary text intimization.

Keywords: intimization, diary, discourse, diarist, author's addresses to the reader, rhetorical questions, elliptical sentences.

© Сирко І.М., 2019

Постановка проблеми. Акцентування категорійного статусу *інтимізації* у дискурсивному просторі щоденників, окреслення й удосконалення опису механізмів і засобів її вербалізації в проекції на теорію щоденникознавства на сьогодні здійснене недостатньо і потребує поглиблення. Так, дослідники тексту як складової комунікативного процесу акцентують в основному на аналізі різнорівневих мовних та мовленнєвих засобів інтимізації щоденників. Певна увага приділяється дослідженню просторово-часової фокалізації, як механізму створення ефекту синхронної комунікації. Частково вивчається ймовірна інтимізуюча успішність особових займенників задля скорочення наративної дистанції та створення ілюзії безпосереднього спілкування. Аналізується теперішній час як імпліцитний засіб інтимізації записів. Окремі праці висвітлюють проблему створення ефекту присутності автора засобами графічної образності та ін. Проте, як слушно стверджує А.Л. Палійчук, існують також і «проміжні, маргінальні, засоби, що одночасно передають психологічний та просторово-часовий фокус». До таких учена зараховує «*авторські звертання до читача, риторичні питання* та *еліптичні речення*, які одночасно створюють ефект усної розмови й психологічної близькості, відвертості між адресантом та адресатом» [4, с. 141].

Мета статті. Мета дослідження – простежити специфіку вживання у щоденниковому дискурсі *авторських звертань, риторичних питань* та *еліптичних речень* як проміжних засобів лінгвопсихологічного зближення автора і читача.

Виклад основного матеріалу. Оскільки у щоденниках будь-яку одиницю цілком слушно вважають потенційно експресивною, то, забезпечуючи експресивність і прагматичну заданість щоденникового тексту, *авторські звертання до читача, риторичні питання* та *еліптичні речення* виступають продуктивними способами здійснення впливу на читача: спираючись на психологічну близькість та порозуміння між адресантом та адресатом, вони створюють ефект усної розмови в межах асинхронної комунікації.

Визначення *інтимізуючого звертання* на позначення звертання як художнього інтеракту та звертання як мовного матеріалу, що забезпечує цей інтеракт запропонував Л.А. Булаховський. На думку вченого, всі використовувані у тексті форми, що апелюють до читача, запрошуючи його розділити думки й почуття автора, можна окреслити запропонованим терміном [2, с. 16]. У щоденниковому дискурсі звертання набувають умовного характеру. Вони діалогізують розповідь, виражають авторське ставлення до зображуваного і зосереджують на ньому увагу читача, забезпечують бажану з точки зору діариста реакцію на повідомлення. *Скорочуючи таким чином соціальну дистанцію між автором та уявним «співрозмовником», звертання сприяють інтимізації щоденникової оповіді, порівн.:* ***Кличу вас*** *завжди до того самого! Настирливо роблю це і не втомлюся ніколи це робити [С., с. 207];* ***за вашим дозволом,*** *ми дамо слово моєму вірному, щоденному другові нотатникові [С., с. 8]; Чи дасть це,* ***питаєте****, відповідь? [С., с. 19];* ***ви слухаєте?*** *Колись, коли я ще жив в Україні, мені все, що лежало за темними межами кордону, видавалось екзотикою [В., с. 1294-71]* та ін.

У текстах класичних щоденників адресованість як головна умова інтимізації отримує своє безпосереднє втілення у формах прямого звертання до потенційного читача. Такі звертання дозволяють простежити, як діарист спілкується із читачами, намагаючись передбачити їх реакцію на сказане: ***Дорогий читачу!*** *Хто б ти не був – «старий» чи «новий» емігрант, наддніпрянець чи галичанин, робітник чи селянин, інтелігент чи підприємець – …якщо вважаєш себе сином знедоленої України і бажаєш їй добра... – борись за єдність нації! [В., с. 1390-71].* Частотними у щоденниках є звертання, у яких адресат не є чітко означеним, проте вони безсумнівно виступають індикаторами як просторово-часової, так і психологічної близькості між комунікантами, порівн.: ***Лях ти? Будь ляхом! Француз ти? Французуй!*** *І третє –* ***пізнай себе*** *як істоту, яку створив Бог за своїм образом.* ***Як ти людина, будь гідним членом*** *усього людства [В., с. 1383-71].*

А. Палійчук зазначає, що пряме звертання до читача традиційно вважалося тактикою авторажінки, спрямованою на чуттєву реакцію читача, і непридатною для чоловічого самореференційного письма. Автор-жінка постійно потребувала читацького схвалення, верифікації [4, с. 98]. Ця думка пояснює часте безпосереднє апелювання М. Галабурди-Чигрин до своїх адресатів: ***Хто з вас бував*** *в Карпатах –* ***напевно, пам'ятає*** *картину… – димлять гори [Г.-Ч., с. 112];* ***Чи можете собі уявити****, як я чулася? [Г.-Ч., с. 93];* ***декому з вас*** *не подобаються деякі мої зауваги... Та я ніколи не кривила душею...* ***Заявляю вам,*** *що ніхто мене не купив, не давав вказівок [Г.-Ч., с. 11].*

На окрему увагу заслуговує звертання О. Воропая, зафіксоване у записі від 6 червня 1969 року: ***Культурні народи Заходу і ввесь цивілізований світе!*** *Від імені сорока мільйонів поневоленого українського народу, ми шлемо вам крик болю і протесту! [В., с. 764-69].* Попри відсутність особливої інтерактивності між діаристом і «адресатом», відчуття солідарності з автором рядків, розуміння його задуму, що виникає в читача, свідчить про інтимізацію зазначеної щоденникової ділянки. До того ж автор акцентує увагу на інклюзивному займеннику *ми*, яким означує коло людей, об'єднаних спільними цінностями, світоглядом тощо – до *сорока мільйонів поневоленого українського народу* належать і сам автор.

Отже, оскільки «в основу цього феномена [*інтимізації – І. С.*] покладено процес взаємодії між адресантом і адресатом повідомлення, який передбачає встановлення сприятливої атмосфери для спілкування» [4, с. 8], то *авторські звертання до читача* на сторінках щоденників можна слушно вважати одним із засобів її реалізації.

Риторичні питання є специфічними мовними засобами вираження імпліцитного смислу. А.Л. Палійчук кваліфікує їх як «синтаксичний засіб увиразнення мовлення, що додає питальної форми твердженню або запереченню з метою створення стилістичного ефекту безпосереднього авторсько-читацького спілкування, підвищення емоційного тону висловлювання, акцентування уваги читача і, як наслідок, призводить до скорочення дистанції між автором і читачем, що сприяє інтимізації» [4, с. 106]. Однією з найбільш розповсюджених форм зазначеного виду питань є різ-

новиди загального запитання як в стверджувальній, так і в заперечній формі: ***Чи** на цей раз **Росія доконає свого**? **Чи слов'янські народи спокусяться** культурою Пушкіна аж так далеко, що перестануть існувати, як самостійні? [С., с. 103]; наші міста і наші села – хати і поля, і багатства землі забрав Ворог, але **чи чується він там вдома? [С., с. 74];** часто думаю про своїх рідних. **Чи вони ще вдома? А чи десь в Казахстанах? А чи живуть взагалі?** [С., с. 164]; **Чи** тоді, як наші голови будуть сиві, **зможемо й ми так спокійно відпочивати? …чи матимемо колись свій куток в цій країні?** [В., с. 500-69]; Питався провідниці чи ще довго будемо стояти. **А хіба вона знає?** [Г.-Ч., с. 65]; …моя присутність тут небажана. **Чи, може, це мені так здавалося?** [Г.-Ч., с. 133]*.* Такі безпосередні запитання до аудиторії змушують її цілковито підтримати бачення ситуації авторами щоденників. Прямий порядок слів свідчить про очікуваність відповіді, а еліпсис створює ефект спонтанності й безпосередності мовлення.

Не менш частотною є форма спеціального запитання: ***А чого дивуватися?** Я знала, що Київ зрусифікований [Г.-Ч., с. 15]. Я мовчала. **А що казати?** [Г.-Ч., с. 176]; **прожиття вимагало засобів, а де їх взяти?** [С., с. 8]; **Яка тут поезія?** Хочеться вовком вити, а не вірші писати! [В., с. 218-71]; хотіла б я вже їхати, **але куди**? [В., с. 1304-69]**; дійшло до чистісенької лайки. Чим це пояснити? Невже заздрість? Він це заперечує, але що інше?** [С., с. 197]; Чорнобильська трагедія дуже подіяла на психіку людей. **Що ж можна сказати тим матерям**? **Як їм всім допомогти**? [Г.-Ч., с. 27]*.* В останніх із наведених мікроконтекстів ситуація інтимізації збагачена емоційними оцінками, переданими серією риторичних запитань діаристів до самих себе, інтеграцією повторюваних компонентів. Спільною функцією всіх риторичних питань безперечно, є їх інтимізація, але в той же час кожне з цих питань, залежно від свого підтипу, має специфічні прагматичні функції – уточнення, пояснення інформації; переконання читача; нагадування; емоційно-експресивне наголошення на важливому елементі тощо.

Низка питань оформлюються так, що їх риторичність не є контекстно зумовленою і очевидна за межами щоденникового тексту, тобто визначається синтаксичною структурою і / чи його внутрішньою семантикою. Такі запитання містять у собі повідомлення загальновідомого факту, що базується на законах природи, загальнолюдських цінностях, загальному устрої і нормах поведінки в соціумі. Беззаперечність таких суджень для всіх представників певного соціуму робить їх загальновизнаним фактом у межах цього суспільства. Порівн.: ***Що це за світ**? **Де ж правда**? **Де справедливість**? [Г.-Ч., с. 121]; **Хто любить людину вільну**, в якої спина не гнеться, яка нікому не кланяється…? **Хто любить людину горду…**? Людину, яка не виступає зі сцени про партію? [Г.-Ч., с. 124]; **Що це за світ**? Та люди є людьми. Яка різниця – чи він актор чи робітник. **Навіщо людей ділити на «кляси»**? [Г.-Ч., с. 132]; **А що ми зробили**? **Що залишимо** своїм нащадкам? Треба працювати! [В., с. 218-71]; **Що буде далі**? **Що нас жде в майбутньому**? [В., с. 1305-69]; Найважливіше поняття – це те, що «не віддамо України москалям». **Як не бути оптимістом**? [Г.-Ч., с. 63]*.* **Окремі з наведених мікроконтекстів можна кваліфікувати як** твердження, яке діаристи сприймають як загальновідомий факт, проте насправді вони є дещо суб'єктивними і передають винятково авторську позицію, засновану на індивідуальному світобаченні. Фразу *бути чи не бути?...* у щоденниковому записі Уласа Самчука *нас тут вже стільки, що говорити про кару чи втечу вже не достатньо, бо це вже світова сцена світової гри з її останнім актом «бути чи не бути?..»* [С., с. 6] вважаємо своєрідним риторичним кліше, що змушує читача замислитися над філософією життя або реальними проблемами, згаданими у щоденниковому тексті. Завдяки універсальності, влучності свого смислу, воно здатне створити умови для спільних (автора і читача) роздумів, що, безсумнівно, дає підстави віднести їх до активних, експліцитних засобів інтимізації тексту на синтаксичному рівні.

Проте для реалізації семантико-прагматичного змісту низки риторичних питань у певних випадках потрібен контекст. Нерідко він виходить за рамки тексту, в якому зазначені питання використовуються, тобто для розуміння того чи іншого висловлювання необхідні фонові знання – історичних ситуацій, значущих особистостей, традицій і національних особливостей країни, моральних ідеалів автора і т. ін.: *Невже цивілізація християнської ери доходить до меж вичерпання? І невже це мають бути росіяни, читай московіти, що її зруйнують?* [С., с. 48]; ***скільки ж української крови** пролито вже після того часу?!* ***Скільки страждань**, мук, поневіряння переживає наш народ ще й тепер?* ***Які нагороди належаться** за всі ці страждання?!* ***Чи зуміють** все це оцінити колись майбутні історики?* [В., с. 212-71]; *діпіст мусить відробити в будь-якого німця.* ***Чи ж це не нова «остарбайтовщина»**?!* [В., с. 953-69]; ***Невже вертаються 72-гі роки**, коли то почалися масові арешти?* [Г.-Ч., с. 121]; *Закарпатські мінеральні джерела відзначаються якісними і цілющими властивостями.* ***А скільки таких джерел марнується по всіх куточках Закарпаття**?* [Г.-Ч., с. 168-169] та ін.

Отже, риторичні питання є характерною рисою авторських роздумів і відіграють важливу роль у емфатичній презентації авторської позиції. Вони суб'єктивно акцентують увагу читачів на певних моментах, активізують їх увагу, максимально наближуючи текст щоденника до усного мовлення, а отже, до прямого спілкування між адресантом та адресатом.

Оскільки щоденники є своєрідним писемним відображенням розмовно-побутового мовлення, що репрезентує основну сферу використання мовленнєвої еліпсації, то *еліптичні конструкції* у записах діаристів не є епізодичним явищем. На думку А.Л. Палійчук, вони використовуються навмисне, «з метою відтворення ефекту усного неформального спілкування із читачем і, як наслідок, сприяють інтимізації наративу» [4, с. 112].

У щоденниках основною характерологічною функцією еліптичних речень є передача психологічних характеристик діариста, котра,

власне, і сприяє інтимізації мовлення через імітацію його стихійності, наближенню до розмовного стилю, вираженню різних емоційно-оцінних значень: *грядки, квітники, білизна на шнурках, горобина чи не біля кожної хати... [Г.-Ч., с. 80]; В тій течці батерейки, туалетні речі, листи... [С., с. 63]; Де-не-де статуї святих... [Г.-Ч., с. 35]; І нарешті – другий день? [С., с. 295]; За мною багато пережитого... [С., с. 33]; За нами світ неволі, перед нами – свободи! [С., с. 354]; Коли б уже швидше звідси [В., с. 503-69]; завтра – на фабрику! [В., с. 619-69]; Увесь день дощ... [В., с. 1333-70]; коли б тільки час і нагода [В., с. 941-70]* та ін. Окремі мікроконтексти демонструють оформлення еліптичних структур окличними або питальними реченнями (за визначенням Т. О. Анохіної – заповнювачами пауз в усному мовленні [див.: 1, с. 9]).

На сторінках щоденників діалог із адресатом зазвичай відбувається без спотворення просторово-часових параметрів комунікації, виникає ефект спонтанності: *Є надія, що вона невдовзі вернеться додому.* ***Коли б швидше!*** *[В., с. 1304-69]; Завтра ж буду говорити з господарем фабрики про тебе.* ***Але ж біда з язиком!*** *[В., с. 498-69]; А те, що не вийшов зустріти, я майже забула...* ***Майже!*** *[Г.-Ч., с. 157]; ...сумними очима дивляться на руїни, спричинені таки людськими руками.* ***Яка ж тут різниця!*** *[Г.-Ч., с. 35]; Це не проста справа.* ***Ой, не проста!*** *[Г.-Ч., с. 133].* Навмисне використання вигуків є додатковим і свідомим способом імітації синхронної, невимушеної або емоційної розмови у тексті.

Наведені щоденникові мікроконтексти з еліптичними реченнями ство-рюють ефект усної розмови діариста з уявним читачем, допомагають донести до нього живу, динамічну картину подій життя автора, акцентують найважливіші моменти та сприяють увиразненню різноманітних семантичних відношень, посиленню контрасту між значеннями вербалізованих слів.

У текстах аналізованих щоденників спостерігаємо також і навмисні пропуски важливих частин тексту. Таке багатозначне замовчування тяжіє до ситуативних імплікатур (під *імплікацією* розуміємо глибинний смисл висловлювання, який адресат повинен зрозуміти й вивести на поверхню [3, с. 347]). Розкрити прихований зміст мовчання означає зрозуміти ситуацію комунікації [6, с. 116-121]. На відміну від синтаксичної компресії, правильне розкодування повідомлення можливе лише при опорі на контекст. Воно вимагає тісної «співпраці» з читачем, оскільки автор звертається до нього як до людини, яка і без слів розуміє, про що йдеться. Цей прийом зазвичай використовується на ділянках тексту, багатого імпліцитними, прагматичними значеннями, напр.: *Чи не зможуть вони і мені щось порадити. І все таки... [С., с. 17]; І це вже... І це вже... Нарешті... Все! Gloria Tibi Domine! [С., с. 351]; мені здається, що одного разу... Так. Що одного разу... [С., с. 312]; переклад дуже добрий, але... [С., с. 284]; Стіни брудні, а лазничка... [Г.-Ч., с. 170]; там ми були бодай удвох, були разом, а тут... [В., с. 501-69]; Нічого не можна заперечити, але... [В., с. 760-69]; завідуючий чемно усміхався, але... [В., с. 246-70].* Невербалізоване у тексті відчувається читачем значно сильніше, адже смисл безпосередньо зі свідомості адресанта потрапляє у свідомість адресата. Якщо ж читачеві не вдається декодувати приховане повідомлення, то він неначе віддаляється від щоденникаря, інтимізація не реалізовується.

Як бачимо, і семантична, і синтаксична компресія сприяють підсиленню імплікативних значень. У щоденниках вони сприяють імітації спонтанності та невимушеності мовлення, підвищують його емоційність, а, як відомо, «встановлення емоційного резонансу між діаристом і читачем записів – одне із ключових завдань інтимізації щоденникового тексту» [5, с. 201].

Висновки і пропозиції. *Авторські звертання* до читача, *риторичні пи-тання* та *еліптичні речення* – це вербальні засоби експлікації емоційного стану автора, його бачення й емоційного оцінювання зображуваних подій і персонажів. Незалежно від умов рецепції, вони відкривають уявному читачеві персоніфікованість та суб'єктивність діариста, демонструють його готовність до відвертості, максимальної відкритості, безпосередності, посилюючи тим самим інтимізованість щоденникових записів.

Перспективу окресленого напряму мовознавчих студій вбачаємо у про-стеженні специфіки текстового вияву *інтимізації* та засобів її вербалізації за-лежно від культурної, історичної, соціальної, гендерної належності автора / читача, жанрово-стильової та комунікативної специфіки тексту.

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, 2000. – 184 с.
Л. – Любченко А. Щоденник. Книжка перша / Аркадій Любченко. – Торонто, Онтаріо: Вид-во «Нові дні», 1951. – 147 с.
С. – Самчук У. Плянета 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 англомовному художньому дискурсі: автореф. дис. … канд. філол. наук / Т. О. Анохіна. – Київ, 2006. – 18 с.
2. Булаховський Л. А. Мовні засоби інтимізації в поезії Т. Шевченка / Л. А. Булаховський // Вибр. праці: в 5 т. – Т. 2. Українська мова. – К., 1977. – С. 16–18.
3. Олікова М. О. Імплікація та невербальні компоненти комунікації як засоби передачі й де-кодування інформації / М. О. Олікова, А. Д. Шкаровецька // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – № 7. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – С. 345–350.
4. Палійчук А. Л. Наративний код інтимізації (на матеріалі англомовного художнього дис-курсу): дис. … канд. філол. наук / А. Л. Палійчук. – Харків, 2011. – 253 с.

5. Сирко І. М. Авторський коментар у контексті інтимізації щоденникового дискурсу / І. М. Сирко // Рідне слово в етнокультурному вимірі. – 2017. – С. 195–203.
6. Швачко С. О. Лінгвістичний статус паузи (на матеріалі англомовних художніх текстів) / С. О. Швачко, Т. О. Анохіна // Вісн. Сум. держ. ун-ту. – Серія: Філологічні науки. – 2002. – № 3(36). – С. 116–121.

References:

1. Anokhina T. O. (2006). Neverbalni ta verbalni zasoby eksterioryzatsii sylentsialnoho efektu v anhlomovnomu khudozhnomu dyskursi [Non-verbal and verbal means of exerting a sylancia effect in the English-language artistic discourse]. Avtoref. dys. … kand. filol. nauk. Kyiv. (in Ukrainian)
2. Bulakhovskyi L. A. (1977). Movni zasoby intymizatsii v poezii T. Shevchenka [Linguistic means of intimization in T. Shevchenko's poetry]. Vybr. pratsi, vol. 2, pp. 16–18. (in Ukrainian)
3. Olikova M. O. (2010). Implikatsiia ta neverbalni komponenty komunikatsii yak zasoby peredachi i dekoduvannia informatsii [Implication and non-verbal communication components as a means of transmitting and decoding information]. Nauk. visn. Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, vol. 7, pp. 345–350. (in Ukrainian)
4. Paliichuk A. L. (2011). Naratyvnyi kod intymizatsii (na materiali anhlomovnoho khudozhnoho dyskursu) [Narrative code of intimization (on the material of the English literary discourse)]. Candidate's thesis. Kharkiv. (in Ukrainian)
5. Syrko I. M. (2017). Avtorskyi komentar u konteksti intymizatsii shchodennykovoho dyskursu [The author's comment in the context of intimization of diary discourse]. Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri, pp. 195–203. (in Ukrainian)
6. Shvachko S. O. (2017). Linhvistychnyi status pauzy (na materiali anhlomovnykh khudozhnikh tekstiv) [Linguistic status of the pause (based on the material of English language texts)]. Visn. Sum. derzh. un-tu, vol. 3(36), pp. 116–121. (in Ukrainian)

УДК 821.161.2.09Укр

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

ФЕМІНІСТИЧНІ МОТИВИ В ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Анотація. У статті на основі аналізу поетичних, драматичних та прозових творів Лесі Украї-нки прослідковано феміністичні ідеї письменниці, охарактеризовано образ української жінки в реальному житті і його відображення в літературному спадку відомої української поетеси. Здійснено аналіз праць, що досліджують постать письменниці у світовому та національному культурно-мистецькому контекстах. Зокрема, проаналізовано монографій та критичні праці таких дослідниць, як Соломія Павличко та Віра Агеєва. Простежено концепцію висвітлення та сприймання творчості Лесі Українки в сучасному літературознавстві. Крім того, у статті представлено дві різні точки зору на проблему «Леся Українка і фемінізм».

Ключові слова: фемінізм, феміністична критика, гендерні дослідження, фемінність, маску-лінність.

Sikora Liliia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FEMINIST MOTIVES IN LESIA UKRAINKA'S CREATIVE WORK

Summary. The development of contemporary literary criticism makes it necessary conduct an objective study and a new interpretation of the work of famous figures of Ukrainian literature, in particular women-writers. We are to rethink and analyze the reception of Lesia Ukrainka's works by domestic and foreign criticism. Despite the research interest in the life and work of the writer, her creative work requires a thorough scientific analysis from the standpoint of contemporary literary criticism. In recent years, there has been an increased interest in the reception and interpretation of the literary heritage of Lesia Ukrainka. One of the aspects of this interest is the increase of national consciousness in the intellectual environment, as well as the inadequate appreciation of the creativity of the great woman-writer. A considerable number of critical works and monographs by difeerent researchers such as, S. Pavlychko, V. Aheiva and V. Ageeva and many others have been dedicated to the interpretation of Lesia Ukrainka's feminist ideas. The article deals with a feminist aspect in Lesia Ukrainka's creative work, the investigation of which is based upon her poetry, dramas and prose. Although Lesia Ukrainka did not become a modernist theoretician, she put the notion of feminist discourse into the centre of her theoretical reflections that manifested them in her literary works. In the investigation a great attention is given to the image of a Ukrainian woman in real life and to its reflection in the literary heritage of the prominent Ukrainian poetess. Besides, the article represents two radically different points of view on the problem "Lesia Ukrainka and feminism".

Keywords: feminism, feminist critique, gender studies, femininity, masculinity.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного літературознавства зумов-лює необхідність об'єктивного вивчення та нової інтерпретації творчості відомих постатей української літератури, зокрема жінок-письменниць. **Мета даного дослідження** полягає в переосмисленні та аналізі рецепції творчості Лесі Українки вітчизняною і зарубіжною критикою. Незважаючи на дослідницький інтерес до життя і творчості письменниці, її художній доробок потребує ґрунтовного наукового

© Сікора Л.Т., 2019

аналізу з позицій сучасного літературознавства. В останні роки спостерігається підвищений інтерес до рецепції та інтерпретації літературної спадщини Лесі Українки. Одним з аспектів цього зацікавлення є підвищення національної свідомості в інтелектуальному середовищі, а також не належне поціновування творчості великої Українки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У даній розвідці маємо на меті здійснити огляд критичної літератури щодо феміністичної проблематики в художньому творі, зокрема в творчості Лесі Українки. Цікавий аспект полягає в тому, що дослідженням та аналізом даної проблематики займалися і займаються жінки-дослідниці. Згадаємо тут праці Віри Агеєвої, Соломії Павличко, Тамари Гундорової, Ніли Зборовської, Оксани Забужко, монографії Лариси Мірошніченко, Олександри Вісич, Лесі Демської-Будзуляк та інші.

Зокрема, Лариса Мірошніченко у своїй книзі «Леся Українка. Життя і тексти» (2011) досліджує загадкові автографи, знайомства поетеси, рукописи, тлумачить навіть окремі слова, які можуть пролити світло на вподобання Лесі Українки [7]. Леся Демська-Будзуляк у монографії «Драма свободи в модернізмі. Пророчі голоси драматургії Лесі Українки» (2009) розглядає особливості розвитку модерністського руху і місце Лесі Українки у модерністському дискурсі [5].

Виклад основного матеріалу. Становлення та розвиток феміністичної літературної критики справедливо пов'язуються з книгою Сімони де Бовуар «Друга стать» (написана 1946 р., опублікована 1949 р.), яка вважається класикою фемінізму. В своїй фундаментальній праці авторка торкається значного ряду проблем. Це – місце та роль жінки в історії, культурі, літературі, суспільних взаєминах, міфологія про жіночу роль і призначення, аналіз сучасного становища жінки, її сексуального життя. Саме Сімона де Бовуар першою намагається показати «особливості чоловічого трактування жіночих образів як вторинних, тобто таких, якими вони постають для стороннього спостерігача, а не для самих себе» [2, с. 16]. Вона проводить дане дослідження за допомогою аналізу творчості п'яти чоловіків-письменників – А. Монтерлана, Д.Г. Лоуренса, П. Клоделя, А. Бретона і Стендаля, які всіляко намагалися довести інтелектуальну другорядність жінок, цінність патріархальної, особливо сімейної ієрархи, вищість мужчини у фізичному коханні тощо. Сімона де Бовуар вперше спробувала розглянути художній твір у, жіночої точки зору, звернувши особливу увагу на жіночі образи і ті функції, які відводили своїм героїням автори.

Вихід «Другої статі» С. де Бовуар згодом зумовив появу цілого ряду літературно-критичних публікацій, як, наприклад, «Думаючи про жінок» (Thinking about Women, 1968) Мері Еллман, «Політика статі» (1970) Кейт Міллет, які стали відповіддю на так звану "фалічну критику" [див.: 10]. Кейт Міллет показала «глибинно-сексистське» ставлення класиків літератури ХХ століття Лоуренса, Міллера, Мейлера і Жене до жінок як до «безликого сексуального символу» [10, с. 12]. Мері Еллман довела, що сприйняття літературного твору критиком-мужчиною часто призводило до спотворення істинного значення тексту. «Однак, – пише С. Павличко, – завдання феміністичної критики полягало і полягає не просто в протиставленні себе «фалічній критиці», а у відтворенні об'єктивної картини, об'єктивного сенсу літературного твору. Тобто феміністична критика значно ширша, ніж просто критика чоловічого шовінізму і сексизму певних літературних творів» [10, с. 13]. Крім того, феміністична теорія цікавиться особливостями творчого мислення жінок-письменниць, про що йдеться, скажімо, в праці Сандри Ґілберт і Сюзан Ґубар «Божевільні з горища. Жінка-письменниця і літературна уява дев'ятнадцятого століття» (1979).

Особливе зацікавлення жіночою літературою в Україні припадає на кінець ХІХ – початок ХХ століття і пов'язується цей процес становлення з іме-нами І. Франка, М. Павлика, Олени Пчілки, Н. Кобринської, Лесі Українки, О. Кобилянської, Л. Яновської. Але лише Наталя Кобринська сповідувала у чистому вигляді те, що потім стали називати фемінізмом. Будучи однією з перших феміністок у Галичині, вона разом з поетесою Юлією Шнайдер (У.Кравченко), Климентиною Попович-Боярською, Євгенією Ярошинською й іншими стала піонеркою жіночого руху. Завдяки Наталі Кобринській та Олені Пчілці в українській літературі прозвучав «інтелігентний жіночий голос, а разом з ним феміністична ідея» [9, с. 70]. Особлива роль у становленні філософії жіночності належала і Г. Сковороді, хоча він писав не стільки про жінку, як про жіноче "світове начало". У своїх творах він ніби наділяє Біблію фемінними рисами, подаючи її в образах матері, вдови, але найчастіше – в образі "нареченої", "красуні" [14, с. 52], у чому прослідковувалася містично-кабалістична традиція.

Зацікавлення феміністичною теорією зростає і сьогодні. На сучасному етапі розвитку українського літературознавства актуалізація феміністичних ідей відбувається завдяки дослідженням Віри Агеєвої, Соломії Павличко, Ніли Зборовської, Тамари Гундорової, Оксани Забужко [див. відповідно: 1; 4; 10], які вважаються теоретиками феміністичної критики. Гендерні та жіночі дослідження проводяться в науково-дослідних центрах, першим серед яких став Київський Центр Гендерних Студій, який існує в Інституті літератури. Однак не варто забувати, що проблема фемінізму в українському літературознавстві порушувалась на високому теоретичному рівні і раніше; згадаємо хоча б думки Сергія Єфремова щодо цього [див.: 6].

Говорячи про нову хвилю зацікавлення жіночою проблематикою, маємо також на увазі нове прочитання літературних творів таких українських письменниць, як Ольга Кобилянська, Марко Вовчок, Леся Українка тощо. Зауважу, що постать і творчість Лесі Українки стали особливим предметом феміністичної критики.

Леся Українка народилася й виховувалася у високоосвіченій дворянській родині. Батько письменниці, Петро Антонович Косач, був добре обізнаним з вітчизняною і світовою літературою і навіть пробував себе в красному письменстві. Мати, Ольга Петрівна, з родини Драгоманових, письменниця Олена Пчілка прищеплювала дітям любов до рідного слова, дбала про їх всебічну освіту і глибокі знання, була «продуцентом національно-етнографічних зацікавлень» [11, с. 40]. Значний вплив на формування інтелектуального кругозору Лесі Українки мав її дядько Михайло Драгоманов, відомий учений і громадський діяч, про що читаємо в її листі до Ольги Кобилянської: «...дядька Драго-

манова ...вважаю своїм вчителем, бо дуже багато завдячую йому в моїх поглядах на науку, релігію, громадське життя і т. ін.» [12, с. 117]. Однак, модерністський дискурс у творчості Лесі Українки формувався повільно, через складність становлення жінки-письменниці в патріархальному суспільстві. Хоча можна твердити, що Лесі Українці, яка вийшла з високоінтелектуальної літературної родини, це далося легше, ніж її сучасницям. Саме вона впевнено вжила слово «модернізм» у значенні художнього напрямку в своїй доповіді «Малорусские писатели на Буковине», виголошеній наприкінці 1899 р. в Київському науковому товаристві. Зазначена стаття Лесі Українки про письменників Буковини посідає чільне місце в українській критиці завдяки полеміці, в яку вона вступила і яка точилася навколо постаті Ольги Кобилянської. На той час, як відомо, Ольга Кобилянська вже була авторкою двох феміністичних повістей і ряду оповідань, які дуже імпонували Лесі Українці. Можливо ця підтримка і розуміння стали в майбутньому причиною зближення двох великих українських письменниць.

У своїй монографії «Дискурс модернізму в українській літературі» Соломія Павличко пише про надто близьке емоційне «товаришування» Лесі Українки та Ольги Кобилянської, що воно постає таким очевидним зі сторінок їхнього листування. Зауважу, що, на жаль, збереглися тільки листи Лесі Українки до Ольги Кобилянської і лише один лист Ольги Кобилянської до Лесі Українки.

Соломія Павличко, звертаючи увагу на певні свого роду феміністичні проблеми даних стосунків, так коментує цю ситуацію: «Сексуальна анархія, або підхід від традиційної сексуальності, приводить до анархії текстуальної. Всі листи написані не від першої, а від третьої особи й виключно в чоловічому роді. Чоловічий рід пов'язаний передовсім із граматичною формою тих імен, якими називали себе кореспондентки: «хтось» і «хтось» або «хтось білий» (Леся Українка) і «хтось чорненький» (Ольга Кобилянська)» [9, с. 83–84]. Важливим видається і такий висновок Соломії Павличко: «Листи були втіленням мрії про любов, яка не зреалізувалася в їхньому житті повною мірою лесбійською фантазією, для якої дають підстави й щоденники Кобилянської, і її попередні твори» [9, с. 86]. Гадаю, що дослідниця мала на увазі особисті драми в стосунках з чоловіками обох письменниць, заперечення ними патріархальних устроїв, що в свою чергу призводило до сімейних конфліктів.

Причиною непорозуміння з батьками також стає небажання Лесі та її молодшої сестри Ольги взяти церковний шлюб. Вони вважають принизливим для жінки вінчальний обряд, який передбачав цілковиту покору чоловікові і довічне йому служіння. Правоту своїх переконань Леся намагається відстояти в бесідах з мамою, яка ніяк не погоджувалася прийняти факт неформального шлюбу дочки Ольги. І це їй, деякою мірою, вдається [1, с. 88]. Проте згодом, під тиском часу і умовностей, самій Лесі довелося поступитися. Але свою поступливість вона пояснює лише турботою про Климента Квітку: «Справді, стільки вимучившись, як я за сей рік, може, навіть Галілеєве одречення можна зробити, бо таки людина більше не видержить, ніж її сила дозволяє, та й то, якби річ була тільки в мені, то може б, я й видержала ще, але наражати Кльоню на дальшу турботу я вже не могла, се занадто страшно. Сподіваюсь, що тепер матимем спокій хоч від людей, коли не від іншого чого» [1, с. 88–89].

Всі ці життєві перипетії значною мірою спричинилися до емоційного зближення Лесі Українки та Ольги Кобилянської, про що недвозначно йдеться в вище наведених уривках з листів. Листування Лесі Українки та Ольги Кобилянської можна трактувати як унікальний приклад «одвертості жіночого саморозкриття, виняткове у своїй інтимній щирості свідчення дружби жінок-письменниць, яка уможливлювала руйнування узвичаєних і ... стильових стереотипів» [1, с. 83–84]. Для саморозкриття та вираження своєї неприхованої приязні та ніжності, як зазначалося вище, адресатки виробили свою мову і особливий стиль звертання в третій особі («хтось», «хтось білий», «хтось чорненький»). Але не варто шукати лише любовного дискурсу в листуванні Лесі Українки та Ольги Кобилянської. Вчитуючись в інші листи Лесі Українки до своєї посестри по перу, важко не помітити віру у творче самоствердження, торжество таланту Ольги Кобилянської, не зважаючи на всі перепони, нав'язані жінці суспільством: «...хтось дуже розуміє когось і через те і капує когось дуже і зовсім не жалує, бо знає, що хто має силу ходити по гострім камінні, то завжди перейде по ньому до чогось високого, до вищого, ніж звичайно можна дійти рівними та гладкими стежками. А хтось має силу, хтось може. О, я ніколи не забуду, як хтось писав новелу в сі остатні дні перед виїздом когось з Чернівець, – коли хтось так робить, то хтось багато може і буде могти, і не загине, а зірве собі золоту зірку і цвіт папороті з землі і буде знати те, чого багато-багато інших людей не знають» [1, с. 85].

Характеризуючи феміністичні ідеї Лесі Українки, важко одразу вказати на їхню очевидність у творах чи переконаннях поетеси. Будучи противницею всякого тенденційного мистецтва, поетка намагалася позбутися «одвертої заангажованості навіть і щодо феміністичної проблематики у власних творах». З точки зору С.Павличко у поглядах Лесі Українки виділяються дві головні позиції: з одного боку, вона говорить про природність феміністичної ідеї, яка не потребує доказів, з іншого, – вказує на досить сумний стан жіноцтва і потребу боротьби [9, с. 74]. Скажімо, всі образи драматичних творів Лесі Українки представляють тему жіночої трагедії: зради щодо жінок, жіночої самотності, жіночого патріотизму, жіночої драматичної відданості істині [9, с. 74].

Інтимні ліричні твори Лесі Українки, сповнені так званими феміністичними мотивами, образами, глибоким драматизмом і сумом. Вони хвилюють читача своєю щирістю, глибиною справжнього почуття притаманного лише людині. Леся Українка зуміла передати найінтимніші пориви жіночої дуті, найпотаємніші сторони жіночої психіки, зворушливої ніжності. Зокрема, у вірші «Жіночий портрет», поетка втілює своє розуміння патріархального шлюбу, який є не чим іншим, як актом купівлі-продажу, коли з "голоду серця" жінка стає невільницею свого чоловіка:

Не тіло ти, а душу продала,
свій хист і розум віддала в неволю,
у каторгу довічну завдала, -
і гірко, й солодко тобі до болю.

Аналогічні мотиви жіночої покірливості, терплячості та самозречення на догоду чоловікові простежуються у «Східній мелодії».

Серед інших творів інтимної лірики, співзвучних варіаціям на тему жіночої самотності і самовідданості назву «Єврейські мелодії», «О знаю я багато ще промчить...», «Не дорікати слово я дала». Різні аспекти феміністичної проблематики Леся Українка втілює в ряді жіночих образів, як, наприклад, Ніобея, Офелія, Беатріче, Жанна д'Арк та інші.

Характеризуючи драматичні твори Лесі Українки, не можна не зауважити той факт, що мало хто з дослідників розглядав драматургію поетки в феміністичному світлі. Зокрема, ні українські, ні російські критики і дослідники творчості Лесі Українки навіть і не намагалися поставити «Блакитну троянду» в контекст феміністичних ідей. Твір майже одностайно визнали творчою невдачею авторки. П'єсу називали «дамською», докоряли за «безнадійний песимізм та безоглядний розпач», вказували на композиційні погрішності тощо [1, с. 91]. Але ніхто не зауважив серйозність і зрілість феміністичних переконань авторки, для якої фемінізм вже тоді був однією з найважливіших рис модерної культури. Практично жоден критик не звернув уваги на феміністичне трактування кохання, шлюбу, питань жіночої освіти, жіночих і «нежіночих» суспільних ролей і занять, про що наголошує Віра Агеєва в своїй монографії «Поетеса зламу століть» [див.: 1]. Цінним у п'єсі видається звернення Лесі Українки до проблеми жіночого божевілля (тема психічного здоров'я чи нездоров'я жінки, її божевілля згодом розглядаються і ще в декількох творах авторки, як, наприклад, «Кассандра», «Камінний господар», «На руїнах», «Одержима» тощо). Причиною хвороби, вважає лікар Проценко може стати грамотність жінок і їх відмова від подружнього життя, бо «між одружніми людьми менше буває нервових і душевних хвороб. Спокійне, впорядковане життя – найкращий лік проти всяких справжніх і можливих хвороб» [1, с. 106]. В словах лікаря простежується концепція тогочасної медицини щодо жіночого божевілля. Американська дослідниця фемінізму Елейн Шовалтер охарактеризувала період між 1870 роком та Першою світовою війною «золотим віком істерії» як хвороби, буквально нав'язуваної тодішньою психіатрією, а згодом психоаналізом саме жінкам, особливо жінкам, які мали зухвалість втручатися в чоловічу царину, займатися літературою, мистецтвом, творчістю [1, с. 106]. Божевілля головної героїні п'єсі Люби Гощинської можна трактувати як своєрідну втечу жінки, яка не знайшла для себе інших «жіночих» ролей.

Основним конфліктом наступного драматичного твору Камінний господар» знову стає інакшість і неспівпадання жіночих і чоловічих цінностей, вторинність фемінного існування в патріархальному суспільстві, підпорядкування власної жіночої долі чоловічим потребам та інтересам. У п'єсі Леся Українка протиставляє дві жіночі постаті – Анну, яка терпляче несе свій хрест, та Долорес, яка ціною тяжкої жертви змогла подолати силу патріархальних традицій. У своєму листі до О. Кобилянської Леся Українка так охарактеризувала ці типи жінок: «Шкода мені теж, що я не вміла поставити Долорес так, щоб вона не здавалась блідою супроти Донни Анни, – се не було моїм заміром, і я навіть якийсь час вагалася, хто має бути справжньою героїнею драми – вона чи Донна Анна, і дала перевагу Анні не з симпатії (Долорес ближча моїй душі), а з почуття правди, бо так буває в житті, що такі як Долорес, мусять відходити в тінь перед Аннами і стають жертвами, – власне не Дон Жуанів, а власної своєї надлюдської екзальтації. Се тип, мучениці природженої, що все мусить гинути розп'ята на хресті, хоч би мала сама себе на той хрест прибити, коли бракує для того катівських рук. Якби не було Дон Жуана, то знайшлося би щось інше, для чого вона б «душу розп'яла і заколола серце», бо там, де Анна могла б уже бути щасливою, Долорес ще б таки не знайшла свого святого Грааля, а се тому, що над нею ніщо «камінне» не має влади, і всі ті усталені форми життя, яким нарешті таки покорилась горда Анна саме тоді, як їй здавалось, що вона опанувала своєю долею, ті форми не покорили б ніжноупертої вдачі Долорес» [1, с. 120–121].

Дон Жуан в трактуванні Лесі Українки не подібний до інших своїх літературних прообразів (маємо на указі твори Гофмана, Мольєра, Моцарта, Граббе, Мюссе, Байрона, Пушкіна). Він наділений привабливими рисами, тримається гордо і невимушено. Він прагне волі і не визнає будь-якої залежності. Спершу Дон Жуан хоче вирятувати з «камінної одежі» Донну Анну, і тільки тоді для них почнеться воля. Але Анна по-своєму розуміє волю: для неї – це насамперед влада. У стосунках з Дон Жуаном Анна бере на себе чоловічу роль, репрезентуючи чоловічі якості й інтереси. Вона сповідує культ сили, влади, зброї, боротьби. Поборений жінкою спокусі владою піддається врешті й Дон Жуан. Він добровільно погоджується прийняти суспільні кайдани, які все життя розривав. Дон Жуан стає жертвою власних тендерних стереотипів, традиційних уявлень про лицарську, чоловічу честь як перш за все служіння жінці [1, с. 126]. Дійсно, він був сильний і щасливий по-справжньому, поки йшов за щирим покликом свого серця.

Серед камінного царства егоїзму і честолюбства вирізняється своєю чистотою і одержимою жертовністю Долорес. Вона давно самовіданно любить Дон Жуана, але любов ця безнадійна, без взаємності. Ціною остаточного самозречення Долорес здобуває прощення для свого коханого у влади, а сама іде в монастир. Хоча жертва Долорес виявилася, на перший погляд, марною (вона не змінила поведінки Дон Жуана), вона в кожному разі не була марною для неї самої. Долорес здійснила власну віру про самопосвяту в коханні і стверджує своє почуття у Слові через сакралізацію його, через молитовне звернення до Бога [1, с. 131].

Феміністичні мотиви, наголошення відмінності жіночого і чоловічого світосприйняття, розкриття патріархальних стереотипів, вторинності традиційно жіночих суспільних ролей знаходимо в ще одному драматичному творі Лесі Українки «Кассандра». Основою драми став античний міф про троянську царівну Кассандру, яку закоханий Апполон наділив даром пророцтва. Але, зневажений Кассандрою, зробив так, що її віщуванням ніхто не вірив. Оточення царівни сприймає її пророчий дар як прокляття богів, одержимість і благає богів відібрати їй мову. Правоту Кассандри доводить лише кров і смерть. Будучи противницею насильницького шлюбу, Кассандра

провіщає біду Ономаєві, який задля власної забаганки, веде лідійців на загибель, щоб купити собі дружину всупереч її волі.

Кассандра застерігає, що добро не може постати зі зла й насилля, з кровопролиття й помсти, любов і злагода не можуть утвердитися на крові. Вона вважає, що все здобуте, завойоване насильством, мало що варте. її не зваблюють ні слава, ні влада, ні гроші. А ще більше вона прагне зректися патріархального «гінекею», до якого вона просто не належить. Кассандра відкидає роль берегині родинного вогнища, за що їй дорікають «не жіночністю». Відмовившись від жіночих пріоритетів, Кассандра цілком не претендує на місце в чоловічій ієрархії. Відкидаючи і чоловічі, і жіночі патріархальні цінності (меч і прядку), Кассандра залишається цілковито самотньою і своєю смертю утверджує неможливість пристосування.

Цікавими для інтерпретації видаються образи інших міфічних жінок: Клітемнестри, яка згодилася пожертвувати власною дочкою Іфігенією задля перемоги в Троянській війні та Гелени (Єлени), яка стала причиною війни неминуче погибельної для Трої. Для Кассандри Клітемнестра – взагалі поза категоріями, якими визначається людська істота: вона навіть «і не жінка» [1, с. 151]. Щодо Гелени, то вона не варта жертв, про що говорить. Кассандра в розмові з Ономаєм, бо збройне суперництво за володіння жінкою – безславне й негідне і є ознакою патріархальних культур. Таким чином, жіноче сприймання, жіночий погляд на речі, врешті, жіночий голос визначальні у поліфонії твору [1, с. 158].

Досліджуючи феміністичний аспект творчості Лесі Українки, важко залишити поза увагою твори, які репрезентують середньовічні мотиви («Осіння казка», «Ізольда Білорука»). Епоха лицарства і обожнювання прекрасної дами є, на думку Лесі Українки, не чим іншим, як трохи облагородженим приниженням і поневоленням жінки. Сімона де Бовуар писала: «Ця войовнича цивілізація здатна була лише зневажати жінку. Для лицаря кінь становив значно більшу цінність, ніж «дама серця» [3, с. 99]. Інша дослідниця, Кейт Міллет, говорить, що лицарство є "своєрідною грайливою компенсацією, що дозволяє залежній жінці бодай про людське око зберегти свою гідність» [5, с. 70].

Не лише поезії та драматичні поеми Лесі Українки можна трактувати з точки зору феміністичної критики. Проблема жінки і її роль в патріархальному суспільстві розглядаються та інтерпретуються і в прозових творах поетки. Це – новели, які зображають інтелігентних героїнь, яким важко вжитися в обмежених рамках патріархального жіночого побуту і жіночого існування. Ряд новел можна назвати «жіночими» психологічними студіями [1, с. 187], в яких укладання церковного (патріархального) шлюбу трактується як принизливий для жінки акт купівлі-продажу (Жаль, Приязнь). Сюжетною основою кількох новел і оповідань є також проблема незалежності жінки у шлюбі. Найвиразніше про це йдеться в оповіданнях «Пізно», «Ненатуральна мати», «Враги», «Розмова». Точка зору жінки тут завжди переважає і висвітлює неочікувані ракурси звичайних, побутових ситуацій.

Таким чином, як і в драматургії та поезії Лесі Українки, так і в її прозових творах простежується певний феміністичний дискурс, який гармонійно вплітався у вінок тогочасних модерністських пошуків. І хоча Леся Українка не стала теоретиком модернізму, вона поставила це поняття в центр своїх теоретичних роздумів, які проявилися в її художніх творах. її твори, як і твори Ольги Кобилянської, засвідчили кризу маскулінності, архаїчність патріархальних устроїв тощо, про що зокрема йдеться в монографіях С. Павличко та В. Агеєвої.

Треба зауважити, що в сучасному літературознавстві існує кардинально протилежна точка зору щодо присутності феміністичних мотивів у художньому спадку Лесі Українки. Для прикладу, свій «не феміністичний» погляд на творчість української письменниці репрезентує Лукаш Скупейко в статті «Леся Украіка і фемінізм» [див.: 11]. Послуговуючись деякими біографічними, історико-літературними та художніми матеріалами, він всіляко намагається довести абсурдність проблеми «Леся Українка і фемінізм». На його думку, ні домашнє виховання, ні родинні традиції Косачів – Драгоманових не могли спричинитися до феміністичних настроїв молодої Лариси Косач. Більше того, автор статті не-двозначно заперечує будь-які прояви феміністичних настроїв й Олени Пчілки, матері майбутньої поетеси. Читаємо: «Не можна запідозрити «жінок Косач» у захопленні фемінізмом і тоді, коли мовиться безпосередньо про жіночий рух. У... «Автобіографії» Олени Пчілки увага акцентується на іншому – на розвитку національних настроїв серед українського, зокрема галицького, жіноцтва. Під час першої поїздки за кордон 1872 р. письменниця за дорученням М.Драгоманова зустрічалася у Відні з галичанами, серед них – і з Софією Окуневською, яка справила на неї «враження високо інтелігентної, захопленої вищими інтересами жінки. Я побачила, – писала Олена Пчілка, – що й поміж жіноцтвом галицьким є течія національних настроїв» [11, с. 41]. Але хіба дані висловлювання не свідчать про схиляння Олени Пчілки до феміністичних настроїв? Очевидно інший тип втілення феміністичного руху в життя: не через творчість, а через суспільну діяльність, спрямовану в русло національно-визвольного руху.

Аналізуючи позицію Лесі Українки в цьому ж питанні, Л.Скупейко, перш за все, намагається довести скептицизм письменниці щодо суті, місця й ролі феміністичної «квестії» в культурному, інтелектуальному та естетичному процесі. Його доводи грунтуються на скептичному ставленні Лесі Українки до спроб Наталі Кобринської публікувати суто жіночі видання, вважаючи їх надто вузькими. Критикуючи «підчеркнуго жіноче» видання «Дрібної жіночої бібліотеки», Лесі Українці лише йшлося про рівноправність та паритетність жіночої присутності в культурі як такій. Вона вважала, що суто жіночі видання лише б підкреслювали підлеглість і колоніальний статус «жіночої» літератури як літератури культурної меншини [11, с. 82].

Характеризуючи творчість Лесі Українки взагалі і жіночі образи в її драматургії зокрема, Л. Скупейко знову в деякій мірі заперечує своє нефеміністичне бачення феміністичних настроїв письменниці: «її жінки (як, до речі, й чоловічі образи) ніколи не зациклюються на собі, не замикаються в особистій емоційній, тілесній, інте-

лектуальній шкаралупі, а постійно намагаються подолати власну суб'єктивну обмеженість, зокрема й специфічно жіночу. їм властиві найглибші й найвищі людські думки, почуття і пристрасті. Вони постають як характери, які силою свого духу і переконання можуть стати супроти всього людства, супроти цивілізації, стати, якщо хочете, поруч або й над Месією» [11, с. 42]. З цими думками дослідника важко не погодитися.

Більшість жіночих образів Лесі Українки – жінки сильні, вольові, які зуміли протистояти традиційним патріархальним устроям, зберігаючи свою жіночність та свій «жіночий колорит». Але Л. Скупейко не вбачає (чи не хоче вбачати) в цьому «якогось специфічного жіночого, феміністичного підтексту» [11, с. 42]. Його твердження про те, що це – лише «образи, створені жінкою, і ... ніщо жіноче їм не чуже» [11, с. 42] видасться не досить переконливим. Єдине, в чому можна погодитися з автором статті, дещо перефразувавши його кінцевий висновок, то це в подальшому вивченні та аналізі текстів Лесі Українки, в яких дослідники різних епох намагатимуться відшукати якісь нові «ізми» і довести право на їхнє існування та трактування в творчому надбанні великої української письменниці.

Висновки і пропозиції. Отже, охарактеризувавши критичні статті й літературознавчі дослідження різних років, а також творчість Лесі Українки в цілому, приходимо до висновку про важливість дослідження та нової інтерпретації феміністичної проблематики у творчості письменниці, продовження наукового дискурсу переосмислення і перепрочитання творчого доробку Лесі Українки, що уможливить позбутися стереотипів у сприйнятті життя та творчості Великої української письменниці.

Список літератури:

1. Агеєва В.П. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації: [монографія] / В.П. Агеєва – К., 1999. – 264 с.
2. Агеева В. Філософія жіночого існування / В.П. Агеєва / Сімона де Бовуар. Друга стать: У 2 т. – К.: Основи, 1994. – Т. 1. – С. 5–21.
3. Бовуар, де С. Друга стать: У 2 т. / Сімона де Бовуар – К.: Основи, 1994. – Т. 1. – 390 с.
4. Гендер і культура : [збірник статей / за ред. В. Агеєвої, С. Оксамитної] – К.: Факт, 2001. – 224 с.
5. Демська-Будзуляк Л. Драма свободи в модернізмі. Пророчі голоси драматургії Лесі Українки: [монографія] / Леся Демська-Будзуляк. – К.: Академвидав, 2009. – 184 с.
6. Єфремов С. Історія українського письменства / Сергій Єфремов. – К.: Femina, 1995. – С. 513–515.
7. Міллет К. Сексуальна політика / Кейт Міллет. – К.: Основи, 1998. – 619 с.
8. Мірошниченко Л. Леся Українка. Життя і тексти / Передмова Михайлини Коцюбинської / Лариса Мірошниченко. – К.: Смолоскип, 2011. – 264 с.
9. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: [монографія] / Соломія Павличко. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
10. Павличко С. Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа? / Соломія Павличко. – Слово і час, 1991. – № 6. – С. 11–29.
11. Скупейко Л. Леся Українка і фемінізм (нефеміністичний погляд) / Лукаш Скупейко // Урок української. – 2000. – № 1. – С. 40–42.
12. Українка Леся. Зібрання творів: у 12 т. /Леся Українка – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 2. – 368 с.
13. Франко І. Зібрання творів: У 50-ти томах / Іван Франко – К.: Наукова думка, 1981. – Т. 31. – 596 с.
14. Рябов О.В. Русская философия женственности [монография] / Олег Вячеславович Рябов. – Иваново: Юнона, 1999. – 360 с.

References:

1. Aheieva V.P. Poetesa zlamu stolit. Tvorchist Lesi Ukrainky v postmodernii interpretatsii [Lesia Ukrainka's creative work in post-modern interpretation]: [monohrafiia] / V.P. Aheieva – K., 1999. – 264 s.
2. Aheeva V. Filosofiia zhinochoho isnuvannia [The philosophy of feminine existence] / V.P. Aheieva / Simona de Bovuar. Druha stat: U 2 t. – K.: Osnovy, 1994. – T. 1. – S. 5–21.
3. Bovuar de S. Druha stat [The second sex]: U 2 t. / Simona de Bovuar – K.: Osnovy, 1994. – T. 1. – 390 s.
4. Hender i kultura [Gender and culture] : [zbirnyk statei / za red. V. Aheievoi, S. Oksamytnoi] – K.: Fakt, 2001. – 224 s.
5. Demska-Budzuliak L. Drama svobody v modernizmi. Prorochi holosy dramaturhii Lesi Ukrainky [The drama of freedom in modernism. Prophetic voices of Lesia Ukrainka's dramatic art]: [monohrafiia] / Lesia Demska-Budzuliak. – K.: Akademvydav, 2009. – 184 s.
6. Iefremov S. Istoriia ukrainskoho pysmenstva [The history of Ukrainian writing] / Serhii Yefremov. – K.: Femina, 1995. – S. 513–515.
7. Millet K. Seksualna polityka [Sexual policy] / Keit Millet. – K.: Osnovy, 1998. – 619 s.
8. Miroshnychenko L. Lesia Ukrainka. Zhyttia i teksty [Lesia Ukrainka. Life and texts] / Peredmova Mykhailyny Kotsiubynskoi / Larysa Miroshnychenko. – K.: Smoloskyp, 2011. – 264 s.
9. Pavlychko S. Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi [The discourse of modernism in Ukrainian literature]: [monohrafiia] / Solomiia Pavlychko. – K.: Lybid, 1999. – 447 s.
10. Pavlychko S. Chy potribna ukrainskomu literaturoznavstvu feministychna shkola? [Do Ukrainian literature studies need a feminist school?] / Solomiia Pavlychko. – Slovo i chas, 1991. – № 6. – S. 11–29.
11. Skupeiko L. Lesia Ukrainka i feminizm (nefeministychnyi pohliad) [Lesia Ukrainka and feminism (a non-feminist view)] / Lukash Skupeiko // Urok ukrainskoi. – 2000. – № 1. – S. 40–42.
12. Ukrainka Lesia. Zibrannia tvoriv: u 12 t. [A collection of works in 12 volumes] / Lesia Ukrainka – K.: Naukova dumka, 1978. – T. 2. – 368 s.
13. Franko I. Zibrannia tvoriv: U 50-ty tomakh [A collection of works in 50 volumes/ Ivan Franko. – K.: Naukova dumka, 1981. – T. 31. – 596 s.
14. Riabov O.V. Russkaia fylosofyia zhenstvennosty [The Russian philosophy of femininity] [monohrafyia] / Oleh Viacheslavovych Riabov. – Yvanovo: Yunona, 1999. – 360 s.

UDC 81'23'42(091)

Slipetska Vira
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

LINGUISTICS OF EMOTIONS: ANALYSIS OF RESEARCH ASPECTS

Summary. The article focuses on the analysis of the problematic issues of linguistics of emotions. The research aspects in the sphere of linguistics of emotions have been illustrated; the meta-language specificity of linguistics of emotions have been elucidated; the researches on emotions and feelings verbalization in linguistics have been highlighted. The research has been done on the basis of the analysis of the discourse practices, a communicative and linguo-creative human being activity. Linguistics of emotions is formed on the margin of different sciences: linguo-philosophy, taking into account the semantics, syntax and pragmatics, psycho-linguistics, linguo-culturology, linguo-cognitology, linguo-conceptology, ethno-linguistics, gender-linguistics, theory and history of lin-guistics, contrastive and comparative-typological linguistics. Linguistics of emotions represents cer-tain theoretical strata, read through the formation of the invariant models of an emotional culture, as well as through the prism of a historical view. Linguistics of emotions elaborates its own termino-logical system, its own meta-language. At the end of the XXth – at the beginning of the XXIst cen-tury the linguists' interest was focused on the different aspects of the communication research, a negative communication primarily. To be more exact – the very consequences of a negative com-munication, which cause the negative emotions and feelings. The researches on the emotions of the conflict are based on the linguo-philosophic works in which aggression is considered as a phenom-enon of the philosophic concepts of "a human being aggression". The researches on the emotions of the conflict are considered through the prism of culturology and psychology. Linguistics of emo-tions is connected with psycholinguistics and neurolinguistic programming. In general, the efforts of linguists are projected on a definite language, in particular there are numerous researches on the aggression expression on the material of English, Ukrainian, Russian, German, as well as on related and non-related languages in a comparative aspect.

Key words: linguistics of emotions, problematic issues, research aspects, meta-language specificity, discourse practice, linguo-creative human being activity, theoretical stratum, psycholinguistics.

Сліпецька В.Д.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЛІНГВІСТИКА ЕМОЦІЙ: АНАЛІЗ ДОСЛІДНИЦЬКИХ АСПЕКТІВ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблематики досліджень лінгвістики емоцій. Проілюстровано дослідницькі аспекти лінгвістики емоцій; висвітлено специфіку метамови лінгвістики емоцій; схарактеризовано дослідження з вербалізації емоцій та почуттів у лінгвістиці. До-слідження здійснено на основі аналізу дискурсивних практик, комунікативної та лінгвокреативної діяльності людини. Лінгвоемоціологія формується на межі різних наук: лінгвофілософії, ураховуючи семантику, синтактику й прагматику, психолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвокогнітології, лінгвоконцептології, етнолінгвістики, гендерної лінгвістики, теорії та історії мовознавства, зіставної та порівняльно-типологічної лінгвістики. Лінгвоемоціологія репрезентує певні теоретичні зрізи, що прочитуються через побудову інваріантів моделей емоційно-почуттєвої культури, а також історичний зріз. Лінгвоемоціологія виробляє власну термінологічну систему, свою самостійну метамову. Наприкінці XX – на поч. XXI ст. увага дослідників зосередилася на різних аспектах вивчення комунікації, передусім негативної, точніше, наслідків комунікації, що зумовлюють негативні відчуття, негативне сприйняття дійсності і навіть негативне її бачення. Дослідження емоцій конфлікту базуються на лінгвофілософських працях, що стосуються трактування агресії як явища та інтерпретації філософських концепцій "людської агресивності". Дослідження емоцій конфлікту розглядаються крізь призму культурології, психології. Лінгвоемоціологія, щонайщільніше пов'язана з проблематикою психолінгвістики та нейролінгвістичного програмування. У зазначеній царині також мають місце відповідні напрацювання, зокрема вивчають психологічні основи мовленнєвої агресії, програмування інформативно-психологічних воєн, вплив на послаблення мовної агресії, вияви агресивної мовної свідомості людини. Переважно зусилля лінгвістів проектуються на конкретну мову, зокрема найбільше робіт присвячено вияву агресії в російській, англійській, німецькій мовах, а також на дослідження агресії в споріднених і неспоріднених мовах у компаративному ракурсі.

Ключові слова: лінгвістика емоцій, проблематика досліджень, дослідницькі аспекти, мета-мова, дискурсивна практика, лінгвокреативна діяльність людини, теоретичний зріз, психолі-нгвістика.

The problem setting. Emotions and feelings are reflected in a language con-sciousness of a person, they are conceptualized and consequently verbalized, accumulating an emotional experience of a language personality, a collective life activity in general, which is reflected in a linguo-culture discourse practice and language in particular.

Aim setting. The **goal** of the article is to describe the problematic issues of linguistics of emotions.

The goal of the research requires the fulfillment of the certain tasks:

a) to illustrate the research aspects in this sphere;

b) to elucidate the meta-language specificity;

c) to highlight the researches on emotions and feelings, described in linguistics based on the analysis of discourse practices, a communicative and linguo-creative human being activity.

The presentation of the main material. Linguistics of emotions is formed on the margin of different sciences: linguo-philosophy, taking into account the semantics, syntactic and pragmatics,

© Slipetska Vira, 2019

psycho-linguistics, linguo-culturology, linguo-cognitology, linguo-conceptology, ethno-linguistics, gender-linguistics, theory and history of linguistics, contrastive and comparative-typological linguistics. Linguistics of emotions intergrates the knowledge of numerous linguistic directions into an integral system, the forms and the essence, the functions, the structure and dynamics of emotions and feelings verbalized in a language, modelling the cultural configurations of different epochs, peoples, confessions, modes of life, revealing and systematizing the features of specific emotions and feelings of different cultural worlds.

Linguistics of emotions is a science about the past and modern emotional linguo-culture. This linguistic direction has a correspondent heritage and a certain perspective. It studies the world of a human being in the context of a linguo-psychological and linguo-cultural existence of emotions and feelings, in the aspect the way our world is perceived through the prism of emotions and feelings of a person, what emotional senses it is filled with. Linguistics of emotions investigates a systematic object – emotions and feelings as a refined form of a human being experience, the result of a symbolic and practical human being activity, a specific modus of a society being, which in its turn includes culture as well as habits, beliefs, myths, stereotypes in general, which are reflected in an every-day life by means of certain symbols, language symbols in particular.

The variety of emotions and feelings embraces the pattern system of the sense dominants, which belong to different linguo-cultures, reflected by means of the specific emotional, sensual knowledge. The knowledge of a certain linguo-culture is described in the scientific theories and fiction images, on the one hand, and the interaction of a human being and world through the prism of emotions and feelings, in a speech behaviour of people, their mode of life, communication, ethics and moral – on the other hand. Linguistics of emotions fixates the illustration of an ethnic and individual emotionality, it takes into account the auto-interpretation of emotions and feelings, which is reflected in different speech styles and the system of discourse practice.

Linguistics of emotions represents certain theoretical strata, read through the formation of the invariant models of an emotional culture, as well as through the prism of a historical view – the illustration of a real process of the emotion culture development, its stereotypes functioning, images, the specificity of an emotional outlook, through the world perceiving and world understanding processes, through certain norms and factors of their violation and regulation.

Linguistics of emotions, as well as each science, consists of the *theory*, i.e based on the certain theoretical fundamentals, methodology, and *history* which reflects the formation of the definite historical strata with the correspondent theoretical knowledge.

History of linguistics of emotions investigates the past: the formation and development of the language forms expressions of emotions and feelings, their fixation in a language world image and discourse practices, texts, their grammaticalization. Modern linguistics of emotions investigates the modern and post-modern emotional life of a definite linguo-culture, linguo-culture in general.

Linguistics of emotions is oriented to cognition of the common that connects different forms of an emotional existence of people.

The questions what emotions and feelings are, the way they are verbalized and grammaticalized, can be solved from the point of an integral understanding of the very history of their expression, from the point of a philosophic thinking of their content and nature.

The history of linguistics of emotions is an attempt to analyze the previous development of an emotional life of people which is reflected in their language, in a linguo-culture, taking into account the needs and tasks of a contemporary life.

Linguistics of emotions can't be restricted by the investigation of the individual forms of emotions and feelings expression in a certain linguo-culture. Linguistic of emotions aims at a universal, synthetic generalization, including all individual aspects (the fixation of emotion expression of a language personality is projected to the parameter "emotional competence"(V. Shakhovskyi, T. Kosmeda) – an emotional stratum of a language personality structure, the so called *Homo sentis*) and the linguo-cultural forms as the generalization of the specificity of emotions expression in the sphere of a definite linguo-culture, which enables to reveal the language fixation peculiarities of an emotional experience of different ethnos. The different forms of a human being activity, emotional in particular, form a world harmony of every linguo-culture. To see the integrity of the world of emotions, fixated in a language, it is necessary to take into account the results of this activity, represented in folklore, fiction speech, common and general linguo-creativity. A philosophic synthesis implies the integrity of a creativity process and a reproduction of norms, traditions, values and etc.

In spite of the dissimilarities of different forms of being, each activity, an emotional one in particular, is directed at a common aim – a social intergration of people, satisfaction of their interests and needs and a general expression of this satisfaction in a language, a fixation in speech, communication and linguo-culture.

A human being creates his or her personal universum – "a symbolic universe", which reveals the ability to understand and interpret, to connect and organize, to synthesize and generalize a human being experience, primarily an emotional one. We may state that there exists "a world of a human being emotions". An emotional experience is always laid on an intellectual one: they exist in harmony, an unbreakable connection. Each linguo-culture has its own representatives – the phenomenal elite representatives, who express the emotions of the nation, for instance, T. Shevchenko is nominated as "an emotion of the nation" (S. Smal-Stotskyi 1914), this fact confirms the importance of an emotional constituent in a linguo-creative human being activity of the nation in general.

In an emotional activity, fixated in a language and speech, are revealed fundamental polar contradistinctions, there's a certain tension between the positive and negative, the statics and dynamics, the desire to stabilize life forms and tendencies to changes, between the tradition and innovation.

Being of a person is formed by means of emotions verbalization. In this aspect the tendencies to the originality of an individual creativity in the emotion verbalization pattern are traced.

Linguistics of emotions as a direction in linguistics aims at the very under-standing of the world of emotions through the language prism, not merely as the accumulation of phenomena and facts but considering these phenomena and facts as an integrity.

In spite of the numerous researches in this sphere, a linguistic science about emotions needs a further investigation, the elaboration of the correspondent ideas, the description of our symbolic universe.

The process of singling out of linguistics of emotions as an independent scientific direction is the consequence of the real differentiation processes and the intergration of the Humanities. The main task of linguistics of emotions is to reveal the correlation character between human beings emotions and feelings, the structure and functions, the content and estimation, fixated in speech, communication and language in general.

Linguistics of emotions elaborates its own terminological system, its own meta-language. A number of articles are written on this problem , the authors argue on the use of metaphor terms. The term *language aggression* was launched by B. Sharyfullin (2004), M. Shyshko (2009), Yu. Shcherbinina (2006); the term *language demagogy* was launched by B. Sharyfullin (2004), T. Nikolayeva (1988); the term *hostility language* was used by H. Pavlovskyi (2010), Yu. Shcherbinina (2012); the term *verbal oppression* – Yu. Shcherbinina (2012); the term *distructive communication* – O. Mykhailova (2003), the terms: *linguo-cynism, lexical negative, obscenism, lexical vandalism, sadist poetry* – Yu. Shcherbinina (2012).

It's important to emphasize that the scientists differentiate the following terms: *speech aggression, language aggression, verbal aggression* – O. Bykova (1999). The type of a language personality *Homo agressivus* is singled out among the others – Yu. Shcherbinina (2012).

At the end of the XXth century the linguists' interest was focused on the different aspects of the communication research, a negative communication primarily. To be more exact – the very consequences of a negative communication which cause the negative emotions and feelings. In spite of a person's desire to express positive emotions and feelings, the negative attracts more as compared to the positive (N. Arutiunova, 1999; E. Volf, 1985; T. Kosmeda, 2012; I. Shkitska, 2012). The problem of differentiation of emotions and feelings was analyzed by K. Isard (1985), T. Kosmeda (2000), V. Shakhovskyi (1987).

The researches on the emotions of the conflict are based on the linguo-philosophic works in which aggression is considered as a phenomenon of the philosophic concepts of "a human being aggression" (T. Rumiantseva, 1982), through the prism of culturology (I. Frolova, 2006). A linguo-philosophic argumentation of the conflict was investigated by T. Tretiakova (2004), the peculiarity of a verbal aggression was researched by Ye. Bulyhina (2000), A. Dasko (2004), M. Hlovinska (2004). The fundamentals of a cognitive theory of conflict were investigated by A. Ishumratov (1996). A general theory of a verbal aggression was described by N. Miheyeva (2005), Yu. Shcherbinina (2012). The expression of a communicative competence during a verbal communication modelling was analyzed by V. Hlushak (2003).

Linguistics of emotions is connected with psycholinguistics and neurolinguistic programming, in particular: the investigation of the psychological basis of a speech aggression, programming of information and psychological wars (V. Lysychkin, 1999; Ye. Maksymova, 2006).

Conclusions. In general the investigations are based on a definite language. A number of researches on emotions and feelings are based on the material of the Russian language (Yu. Apresyan, 1995; O. Bulyhina, 2000; S. Vorkachov, 2003; B. Sharyfullin, 2004, and the others); the researches based on the material of the English language (O. Fadeyeva, 2000; H. Prykhodko, 2010); the researches on the material of the German language (I. Bublyk, 1996; A. Karyakin, 2010); on the material of the related and non-related languages (V. Zhelvis, 2001; A. Ishumratov, 1996; O. Vlasova, 2005).

In spite of a great number of the researches on emotions and feelings, linguistic of emotions as a science requires the elaboration ideas elaboration, a certain aspect description of our symbolic universe. Singling out linguistics of emotions as an independent science is the result of the differentiation and intergration processes of the Humanities.

References:

1. Apresian Yu. D. (1995). D. Izbrannye trudy, v dvuh tomah *[Selected Works in Two Volumes]*. M. : Yazyki russkoi kultury. 464 s. (in Russian)
2. Arutiunova N. D. (1999). Yazyk i mir cheloveka *[Language and World of a Human Being]*. M. : Yazyki russkoi kultury. 896 s. (in Russian)
3. Bykova O. N. (1999). Rechevaia (yazykovaya, verbalnaya) agressiya [Speech (Language, Verbal) Aggression]. *Teoretichekiye i prikladnye aspekty rechevoho obscheniya – Theoretical and Applied Aspects of Speech Communication*, 1(8), 22–30. (in Russian)
4. Bublik Y. F. (1996). Semiotika verbalnoi agressii [Semiotics of a Verbal Aggression]. *Chelovecheskyi faktor v pravookhranytelnykh systemakh. – A Human Being Factor in Juridical Systems,* 19–27. (in Russian)
5. Bulygina E. Yu. (2000). Proiavleniye yazykovoi agressii v SMI [Expression of Language Aggression in Mass Media]. *Yuryslingvistika-2 – Juridical Linguistics-2*, 169–178. (in Russian)
6. Vlasova E. V. (2005). Rechevaia agressyia v pechatnykh SMI : na materiale nemetsko- i russkoyazychnykh gazet 30-kh i 90-kh gg. XX veka *[Speech Aggression in Printed Mass Media]*. Saratov : Saratov. gos. un. 219 s. (in Russian)
7. Volf E. M. (1985). Funktsyonalnaya semantika otsenki *[Functional Semantics of Evaluation]*. M. : Nauk. 228 s. (in Russian)
8. Vorkachev S. H. (2003). Sopostavytelnaia etnosemantika teleonomnyh kontseptov «liubov» i «schaste» (russko-angliyskiye paralleli) *[Contrastive Ethnosemantics of Teleonym Concepts «Love» and «Happiness» (Russian-English Parallels)]*. Volhohrad : Peremena. 164 s. (in Russian)

9. Glovinskaya M. Ya. (2004). Skrytaya hiperbola kak proyavleniye I opravdaniye rechevoi agressii. *Yazyki slavianskoi kultury – Languages of Slavic Culture*, 69–76. (in Russian)
10. Glushak V. M. (2003). Dyskursivnaya kompetentsiya v verbalnoi agressii. *Sbornik nauchnyh trudov – Journal of Scientific Publications*, Vyp. 15, 189–195. (in Russian)
11. Dasko A. A. (2004). Agressia: shtryhi k yazykovoi kartine mira [Aggression: Sketches of Language World Image]. *Agressia v yazyke i rechi – Aggression in Language and Speech*, 194–204. (in Russian)
12. Zhelvis V. Y. (2001). Pole brani : Skvernosloviye kak sotsialnaya problema v yazykah i kulturah mira *[Field of Vulgar Words : Use of Vulgarisms as Social Problem in Languages and Cultures]*. Moskva : Ladomir. 156 s. (in Russian)
13. Izard K. (1999). Psihologiya emotsiy *[Psychology of Emotions]*. Sankt-Peterburg : Piter. 461 s. (in Russian)
14. Ishmuratov A. T. (1996). Konflikt i zhoda. Osnovy kohnityvnoi teorii konfliktiv *[Conflict and Agreement. Fundamentals of Cognitive Theory of Conflicts]*. K. : Naukova dumka. 190 s. (in Russian)
15. Kariakin A. V. (2010). Stratahemno-takticheskiye sposoby realizatsii rechevoi agressii v politicheskom diskurse: na materiale nemetskoho yazyka *[Stratagemic, Tactic Ways of Speech Aggression Realization in Political Discourse: on the material of the German Language]*. Volhohrad : Volhohrad. hos. un-t, 2010. 164 s. (in Russian)
16. Kosmeda T. A. (2000). Aksiolohichni aspekty prahmalinhvistyky: formuvannia ta rozvytok katehorii otsinky *[Axiological Aspects of Pragmalinguistics: Formation and Development of Estimation Category]*. Lviv : LNU im. Ivana Franka. 350 s. (in Ukrainian)
17. Kosmeda T. A. (2012). Ego i Alter Ego Tarasa Shevchenka v komunikatyvnomu prostori shchodennykovoho dyskursu *[Ego and Alter Ego of Taras Shevchenko in Communicative Space of Diary Discourse]*. Drohobych : Kolo. 372 s. (in Ukrainian)
18. Lisichkin V. A. (1999). Tretia mirovaia informatsionno-psyholohycheskaya voina *[Information Psychological World War III]*. M. : DPK. 126 s. (in Russian)
19. Maksimova E. S. (2006). Problema rechevoi agressii v sovremennyh SMI. Zhurnalistika v 2005 godu : transformatsiya modelei SMI v postsovetskom informatsionnom prostranstve : Sbornyk materialov nauchno-praktycheskoi konferentsii. M. : MHU. 134–139. (in Russian)
20. Mikhailova O. Yu. (1996). Destruktivnoe obshcheniye i agressyia. Psykholohyia obshchenyia : sotsiokulturnyi analiz [Distructive Communication. Psychology of Communication : Socio-Cultural Analysis]. Proceedings of International Conference. (pp. 63–70). Moscow. (in Russian)
21. Mykheeva N. F. (2005). Vyrazhenie agressii v rechevom obshchenii. [Expression of Aggression in Speech Communication]. Proceedings of International Conference: V Stepanovskie chtenia : Yazyk v sovremennom mire : na materiale romano-germanskih i vostochnyh yazykov [in Stepanov Readings : Language in Modern World]. Proceedings of International Conference. (pp. 53–56). Moscow. (in Russian)
22. Nikolaeva T. N. (1988). Lingvisticheskaya demagogiya. Pragmatika i problemy intensionalnosti. Pragmatika i problemy intensionalnosti. [Pragmatics and Problems of Intensional]. Proceedings of International Conference. (pp. 154–165). Moscow. (in Russian)
23. Pavlovskyi H. Novaya politkorrektnost – protiv yazyka vrazhdy. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupa: www.rusru/Mirovaya.../Novaya-politkorrektnost-rpotiv-yazy-vrazhdy
24. Pryhodko A. Y. (2010). Rol i mesto emotsiy v formirovanii kartiny mira [Role and Place of Emotions in World Formation Image]. *Novaya filologiya – New Philology*, *37*, 52–55. (in Russian)
25. Rumiantseva T. H. (1982). Kriticheskiy analiz kontseptsiy «chelovecheskoi agressivnosti» *[Critical Analysis of «a Human Being Aggression» Conceptions]*. Mn. : BHU. 128 s. (in Russian)
26. Smal-Stotskyi S. (1914). Idei Shevchenkovoyi tvorchosti: chytano na sviatochnykh zborakh chleniv Naukovoho tovarystva im. Shevchenka u Lvovi, 10 marta 1914 *[Ideas of Shevchenko's Creative Work : Read at Festive Assembly by the Members of Scientific Society in Lvin, the 10th of March, 1914]*. Lviv. 16 s. (in Ukrainian)
27. Tretiakova T. P. (2004).Opyt lingvisticheskogo analiza argumentatsii v politicheskom dialoge [Experience of Linguistic Analysis Argumentation in Political Dialogue]. *Kommunikatsiya i obrazovaniye – Communication and Education*, 299–320. (in Russian)
28. Fadyeyeva O. V. (2000). Stratehii i taktyky konfliktnoho dyskursu (na materiali suchasnoi anhliiskoi movy) *[Strategies and tactics of Conflict Discourse (on the Material of Modern English)]*. K. : Kyiv. derzh. linhv. un-t. 18 s. (in Ukrainian)
29. Frolova I. Ye. (2006). Verbalizovanyi konflikt v konteksti kultury [Verbalized Conflict in in the Context of Culture]. *Visnyk SumDU – Journal of SumDU*, *11(95)*, T. 2, 77–82. (in Ukrainian)
30. Sharifullin B. Ya. (2004). Yazykovaya agressiya i yazykovoe nasilie v svete yurislingvistiki: problemy invektivy [Language Aggression and Language Forcing in the World of Juridical Linguistics: Problems of Invective]. *Yurlinhvistika-5. Juridical Linguistics-5,* 120–132. (in Russian)
31. Shahovsky V. Y. (1987). Kategorizatsiya emotsiy v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka *[Categorization of Emotions in Lexico-Semantic Language System]*. Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta. 192 s. (in Russian)
32. Shyshko M. V. (2009). Verbalnaya harakteristika agressii lichnosti *[Verbal Characteristics of Personality Aggression]*. M. : Mosk. gos. obl. un-t. 173 s. (in Russian)
33. Shcherbnina Yu. V. (2006). Verbalnaia ahressyia *[Verbal Aggression]*. M. : Editorial URSS. 360 s. (in Russian)
34. Shkitska I. Yu. (2012). Manipuliatyvni taktyky pozytyvu : linhvistychnyi aspect *[Manipulative Tactics of the Positive : Linguistic Aspect]*. K. : Vydavnychyi dim Dmytra Buraho. 440 s. (in Ukrainian)

Список літератури:

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды, в двух томах. М. : Языки русской культуры, 1995. 464 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Быкова О. Н. Речевая (языковая, вербальная) агрессия. *Теоретичні і прикладні аспекти мовленнєвого спілкування. Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Theoretical and Applied Aspects of Speech Communication.* 1999. Вып. 1(8). С. 22–30.
4. Бублик И. Ф. Семиотика вербальной агрессии. *Людський фактор в правоохоронних системах. Человеческий фактор в правоохранительных системах. A Human Being Factor in Juridical Systems.* 1996. С. 19–27.
5. Булыгина Е. Ю. Проявление языковой агрессии в СМИ. *Юрлінгвістика-2. Юрислингвистика-2. Juridical Linguistics-2.* 2000. С. 169–178.

6. Власова Е. В. Речевая агрессия в печатных СМИ : на материале немецко- и русскоязычных газет 30-х и 90-х гг. XX века. Саратов : Саратов. гос. ун-т., 2005. 219 с.
7. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М. : Наука, 1985. 228 с.
8. Воркачев С. Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели). Волгоград : Перемена, 2003. 164 с.
9. Гловинская М. Я. Скрытая гипербола как проявление и оправдание речевой агрессии. *Мови слов'янської культури. Языки славянской культуры, Languages of Slavic Culture*. 2004. С. 69–76.
10. Глушак В. М. Дискурсивная компетенция в вербальной агрессии. *Збірник наукових праць. Сб. науч. трудов. Journal of Scientific Publications*. 2003. Вып. 15. С. 189–195.
11. Дасько А. А. Агрессия: штрихи к языковой картине мира. *Агресія в мові і мовленні. Агрессия в языке и речи. Aggression in Language and Speech*. 2004. С. 194–204.
12. Жельвис В. И. Поле брани : Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. Москва : Ладомир, 2001. 156 с.
13. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 461 с.
14. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. К. : Наукова думка, 1996. 190 с.
15. Карякин А. В. Стратагемно-тактические способы реализации речевой агрессии в политическом дискурсе: на материале немецкого язика. Волгоград : Волгоград. гос. ун-т, 2010. 164 с.
16. Космеда Т. А. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування та розвиток категорії оцінки. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. 350 с.
17. Космеда Т. А. Ego і Alter Ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу. Дрогобич : Коло, 2012. 372 с.
18. Лисичкин В. А. Третья мировая информационно-психологическая война. М. : ДПК, 1999. 126 с.
19. Максимова Е. С. Проблема речевой агрессии в современных СМИ. *Журналистика в 2005 году : трансформация моделей СМИ в постсоветском информационном пространстве* : Сборник материалов научно-практической конференции. М. : МГУ, 2006. С. 134–139.
20. Михайлова О. Ю. Деструктивное общение и агрессия. *Психология общения : социокультурный аналіз* : Материалы Международной конференции. М. : Академия, 1996. С. 63–70.
21. Михеева Н. Ф. Выражение агрессии в речевом общении. *V Степановские чтения : Язык в современном мире : на материале романо-германских и восточных языков* : Материалы Межународной конференции. М. : РУДН, 2005. С. 53–56.
22. Николаева Т. Н. Лингвистическая демагогия. *Прагматика і проблеми інтенсиональності. Прагматика и проблемы интенсиональности. Pragmatics and Problems of Intensional*: Материалы Межународной конференции. М. : АН СССР, Институт языкознания, 1988. С. 154–165.
23. Павловский Г. Новая политкорректность – против языка вражды. Электронный ресурс. Режим доступа: www.rusru/Mirovaya.../Novaya-politkorrektnost-rpotiv-yazy-vrazhdy
24. Приходько А. И. Роль и место эмоций в формировании картины мира. *Нова філологія. Новая филология. New Philology*. 2010. № 37. С. 52–55.
25. Румянцева Т. Г. Критический анализ концепций «человеческой агрессивности». Мн. : БГУ, 1982. 128 с.
26. Смаль-Стоцький С. Ідеї Шевченкової творчости: читано на святочних зборах членів Наукового товариства ім. Шевченка у Львові, 10 марта 1914. 16 с.
27. *Третьякова Т.* П. Опыт лингвистического анализа аргументации в политическом диалоге. *Коммуникация и образование. Комунікація і освіта. Communication and Education*. 2004. С. 299–320.
28. Фадєєва О. В. Стратегії і тактики конфліктного дискурсу (на матеріалі сучасної англійської мови). К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 2000. 18 с.
29. Фролова І. Є. Вербалізований конфлікт в контексті культури. *Вісник СумДУ. Вестник СумГУ. Visnyk SumDU*. 2006. № 11(95). Т. 2. С. 77–82.
30. Шарифуллин Б. Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы. *Юрлінгвістика-5. Юрислингвистика-5. Juridical Linguistics-5*. 2004. С. 120–132.
31. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 192 с.
32. Шишко М. В. Вербальная характеристика агрессии личности. М. : Моск. гос. обл. ун-т., 2009. 173 с.
33. Щербнина Ю. В. Вербальная агрессия. М. : Едиториал УРСС, 2006. 360 с.
34. Шкіцька І. Ю. Маніпулятивні тактики позитиву : лінгвістичний аспект. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 440 с.

УДК 821.161

Сокол Г.Р.
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

ПОРТРЕТ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕМУАРНИХ ІНТЕНЦІЙ ГАЛИНИ ЖУРБИ

Анотація. В статті виокремлено та проаналізовано портрети, як окремі оповідні форми повісті «Далекий світ», котрі є повноцінним матеріалом для вивчення різних типів зображення людини. Проаналізовано різні підходи письменниці у відтворенні портретних характеристик її персонажів. Відзначено зосередженість авторки не тільки на зовнішності персонажів, а й поєднанні її з певними рисами характеру, описом костюму, в окремих випадках звичок і манери спілкування та поведінки людини. Жива пам'ять Галини Журби про минуле та її здатність перебувати в різних часових вимірах, поєднують історичну достовірність з художнім домислом, динаміку з аналітичністю. В описі портретів поруч з автобіографізмом й документ-альністю знаходимо безпосередність враження й асоціативність мислення, що яскраво висвітлюють сутність самої письменниці.

Ключові слова: портрет, автобіографія, документальність, мемуарний твір, характер, реальність, домисел.

Sokol Halyna
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

PORTRAIT AS A MEAN OF ARTISTIC REALIZATION OF HALYNA ZHURBA'S MEMOIR INTENTIONS

Summary. In the article, portraits have been identified and analyzed as separate narrative forms. Memoirs are relevant materials for studying different ways of describing people. Autobiographical pieces do not only reflect the inner world of people, who share their memories of certain facts of their lives, but also highlight some development trends of society, cultural and spiritual issues of a particular era and are important factors in the spiritual self-expression of a nation. In the general historical flow of the short novel «Distant Land» the author of the article has singled out portraits as separate narrative forms. The results of the analysis show that Halyna Zhurba focused not only on the appearances of heroes, but also combined them with certain features of their characters and de-scriptions of garments, in some cases it is a rather significant list of habits and a description of peo-ple's behavioral patterns, sometimes comical and hilarious scenes are described, in which the real nature of a person is most clearly revealed. By depicting the characters, the writer gave them not only certain characteristics, she pointed out some details and nuances of the characters' behavior and supplemented them with her comments, sometimes short and sometimes quite extensive, but always relevant and very bright. This approach allows not only a more realistic description of a cer-tain person, but also in a certain way extends the epistemic specificity of the short novel. Based on the life of her family and people around her, the writer not only reproduced a number of characters, but also set and highlighted a number of important issues. In the description of portraits, along with autobiographical and documentary aspects, the sincerity of impression and associative thinking can be traced. Halyna Zhurba's vivid memories of her past and her ability to be in different temporal dimensions combine historical credibility with artistic fiction and dynamics with analyticity. The author of the paper has analyzed different approaches, which Halyna Zhurba used to depict the por-trait characteristics of her characters and her ability to visualize her own memories.

Keywords: character study, autobiography, documentation, memorial work, character, reality, fac-toid.

Постановка проблеми. Вивчаючи творчу спадщину Галини Журби, проза якої залишається й досі мало відомою широкому колу читачів, слід звернути увагу й на її автобіографічні твори.

Мета статті. У нашій статті ми ставимо за мету проаналізувати портрети персонажів повісті «Далекий світ» та дослідити підходи письменниці у їх відтворенні. Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою ґрунтовного дослідження прози Г. Журби, літературні твори якої невідомі широкому колу читачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі штрихи її життя та літературного доробку розглядалися у статті В. Шевчука [10, с. 27–36.], деякі аспекти життєвого шляху висвітлювалися у розділі книги В. Біляїва [2], аналізові повісті «Зорі світ заповідають» в контексті західноукраїнської прози 20-30-х років XX ст. присвячений розділ монографії С. Андрусів «Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років XX ст.» [1, с. 221–228]. Творчості Г. Журби присвячений розділ монографії Н. Мафтин «Західноукраїнська та еміграційна проза 20-30-х років XX століття: парадигма реконкісти» [7, с. 277–302].

Виклад основного матеріалу. Портрет, який І. Шайтанов вважає улюбленою формою мемуарної зображальності – «це миттєвості життя людини, з якою зустрічався, був близьким і поруч з прізвищем котрої зараз дві дати – народження і смерті. Олюднений персоніфікований час» [9, с. 77].

Мемуарні твори, особливо в найкращих своїх взірцях, є повноцінним матеріалом для вивчення різних типів зображення людини, а «мемуари високого рівня, зберігаючи свою специфіку та методи, водночас використовуючи досвід як сучасної літератури так і напрацьований попередниками часто оновлюють та загострюють їх» [4, с. 94]. Вони не тільки відображають внутрішній світ людини, котра ділиться своїми спогадами про певні факти з власного життя, але й висвітлюють певні тенденції розвитку суспільства, культурну й духовну проблематику відповідної епохи й належать до важливих чинників духовного самовиявлення нації – «це суб'єктивне осмислення певних історичних подій чи життєвого шляху

© Сокол Г.Р., 2019

конкретно-історичної постаті, здійснене письменником у художній формі із залученням ним справжніх документів свого часу глибоким співвіднесенням власного духовного досвіду з внутрішнім світом героїв, соціальною та психологічною природою їхніх учинків» [3, с. 333]. Г. Журба створила як соціально-моральні портрети і «характери» сучасників тієї доби, починаючи зі своїх батьків і найближчих родичів, – закінчуючи економами й челяддю. Зображаючи повсякденне життя великої родини й відтворюючи постаті, письменниця наділяла їх не тільки певними характеристиками, вона підмічала деякі дрібнички й нюанси поведінки персонажів і доповнювала їх своїми зауваженнями, інколи короткими а подекуди доволі обширними, але завжди влучними, часом досить колоритними. Такий підхід дозволяє не тільки більш реально зобразити ту чи іншу людину, а й певним чином розширює пізнавальну специфіку даного твору. Створення портретних характеристик своїх сучасників не є основною метою письменниці, але без них не вдалося б повністю відтворити атмосферу й стиль життя того часу. Таким чином вона намагалась зрозуміти не тільки тих, кого описувала, а в першу чергу прагнула до кінця збагнути себе саму і пройдений життєвий шлях. Л. Гінзбург вважає, що мемуари – «це не канонічна література. Вона за межами правил «Мистецтва поезії» [5, с. 147]. Виходячи з цього цілком оправдано подекуди поєднання трагічного поряд з комічним – так як це трапляється в реальному житті. Інколи авторка зосереджує свою увагу на зовнішності, в іншій ситуації поєднує її з певними рисами характеру, в окремих випадках це досить вагомий перелік звичок і манери поведінки людини і навіть комічні й анекдотичні сцени, в яких найяскравіше виявляється вся сутність особи. Якщо Г. Журба хоче подати тільки зовнішню характеристику, – то й тут вона використовує різні підходи: може бути опис костюма персонажу, за яким читач домислить його характер; авторка може обрати найвиразнішу рису обличчя і обмежитися тільки нею; або застосувати досить незвичне, проте неймовірно влучне порівняння й однією фразою передати зовнішній та внутрішній стан своїх героїв. Письменниця демонструє дивну здатність візуалізувати свої спогади, і в такій візуалізації важко збагнути, де закінчується реальність і починається домисел.

Можемо впевнено стверджувати, що портрет батька виписано Г. Журбою вже з позиції зрілої людини, котра намагається об'єктивно показати характер. Його подано не в описовій формі з усіма дрібними фотографічними деталями – читачам відкривається психологічний портрет, який влучно відображає всю натуру людини. Маврикій Домбровський був чоловіком з химерною вдачею: «Займистий мов солома спалахував в одну мить та вибухав без більшої притоки. Коли це станеться, ніхто не міг вгадати, а він сам поготів» [6, с. 60–61]. Не приховує авторка й того факту, що такі вияви його характеру часто змушували сумувати й ковтати сльози її матір, яка «не могла принатуритись до примхливої батькової вдачі, попасти з ним у ногу» [6, с. 61]; «Батько зі своїм інтелектуалістичним наставленням, заглиблений в себе мрійник, перевражливлений і перечулений змалку, зі своєю спалахливістю, не належав до легких у співжиттю людей» [6, с. 61]. Проте він безтямно любив матір, «як тільки вміють любити суцільно чуттєві та пристрасні вдачі» [6, с. 61]. Даючи його цілісну характеристику, відзначивши основні риси характеру, ставлення до дружини та тривалий конфлікт з власним батьком, не оминула авторка і його соціальної характеристики – манери спілкування з селянами: розмовляв з ними українською мовою, звертався, за винятком людей похилого віку, на ти, проте не дозволяв, щоб йому цілували руку, хоч це було загальноприйнято. Окремо виділено його політичні погляди та вподобання: «Був расовий інтелігент, всебічно зацікавлений та начитаний поступовець-демократ шляхетського покрою з глибоким сентиментом до України, – складової частини історичної Польщі» [6, с. 177]. Український народ, Шевченко та Гоголь в його сприйнятті були чимось своєрідним, але обов'язково пов'язаним з Польщею, хоча книга Шевченка зберігалась ним серед найцінніших речей. Це – «суб'єктивна точність враження, що не тільки суперечить достовірності, а навіть здатна виправдати багато чого, дрібні фотографічні упущення чи огріхи» [9, с. 65]. Письменниця не просто перелічила риси характеру батька, показала манеру його поведінки – вияви характеру в певних ситуаціях, адже щоб «зобразити людину – в романі, повісті, в мемуарах чи «портретах», – необхідно не тільки виділити й відібрати деякі елементи її душевного життя, але й співвіднести їх між собою, знайти принцип структурного зв'язку. Для письменника це і означає знайти предмет зображення» [5, с. 266–277].

Так само відсторонено й на відстані часу та з висоти вже набутого життєвого досвіду вимальовує письменниця постать власної матері: «Мати наша була молода, життєрадісна. Дім обов'язки сутужили їй. [...] Пригадую собі її з тих часів, все майже в амазонці, в чорнім котелку на чепурній зачісці, з пейчиком в руці. У нас постійні гості, прогульки верхи, полювання з хортами. Мати розбавлена, оточена приклонниками. Цілий гуж їх кружляв біля неї» [6, с. 174]. Попри те вона мала у селян славу знахарки, бо добре вміла і любила лікувати. Оленка особливо любила, коли мати грала попурі українських пісень Заремби, бо виконувала «їх якось особливо, з чуттям, з яким може грати той, що має в собі бодай половину української крови» [6, с. 293]. Портрет більш ніж промовистий, читач може одержати повне уявлення про характер та вдачу людини й сформувати своє власне враження про неї, проте мало інформації щодо її зовнішності, але, як справедливо підмітив І. Шайтанов, від автора «очікують в свою чергу не описової фотографічної точності, а живого враження, яке залишила людина, зображена на фотографії» [9, с. 71]. Г. Журба переконана, що відтворенні нею образи батьків – це «характеристика людей одного шару, одної доби. Без цих портретів не була б цілісна моя біограф'я, мов без підшивки плащ» [6, с. 8]. Цілком слушним виявляється зауваження Л. Гінзбург про те, що мемуарна література у своїх кращих зразках «є повноцінним матеріалом для вивчення різних принципів зображення людини. Мемуари вищого рівня, зберігаючи свою специфіку, водночас користуються метода-

ми (нерідко вони оновлюють їх і загострюють) напрацьованими сучасною і попередньою літературою» [4, с. 94].

Кожен персонаж твору Г. Журби описаний з різного ракурсу. Так змальовуючи свою молодшу сестру Устину, письменниця приділяє певну увагу її зовнішності, але здебільшого намагається донести до читача її натуру – певний стиль поведінки, який притаманний саме цій особі: «Чепурна, дрібненька, зі смуглявим личком та спритними темними очима, нагадувала ляль очку» [6, с. 33]; «Від першого дня свого існування дерлася несусвітнім криком, хоч була зовсім нормальна й здорова. кричала ради спорту» [6, с. 33]; «Устина мала звичку нудитися. Никала з кутка в куток, надокучала всім. Не вміла гратися і не любила» [6, с. 40]; «Дрібненька, гарненька, вона була метка на слово, вмить уміла на все знайти відповідь» [6, с. 41].

В зображенні сестри Івги – увага зосереджена на її очах, хоча тут не обійшлося без комізму: «В колисці лежала чудова дитина, з чорними очима, й дивилася цікаво на нас. [...] Погляд великих очей з довгими чорними віями, мусів бути справді незвичайним, бо Устина без надуми встромила в нього палець» [6, с. 66].

В описі діда Едварда превалює враження, яке він справляв своїм виглядом: «Високий, чорнявий ще пан, без сивини майже. Ходив у чорному сурдуті, був мовчазний, суворий [...] Носив у собі трагедію збанкрутованого пана» [6, с. 33].

У портреті тітки Куцуні кидається у вічі її курйозність і ті елементи, що роблять цю постать доволі комічною, проте Г. Журба акцентує на справжній доброті цієї жінки і на своїй симпатії до неї: «Величава з погідно-мрійливим обличчям, сірими наївними очима. Жовта кринолінова спідниця у рясну, дрібну бганку; на голові чепчик. Снується по обійсті, як величезна нетля. Усе щось губить, чогось шукає. [...] Вона ходить по обійсті з ключами та вервицею відмовляючи вечірню молитву по-польськи, видає челяді розпорядки, сварючись смаковито по українськи, – все впомісь. – Ойче наш, ктури єстесь в небє ... ти чому не дав свиням їсти?» [6, с. 63]. Особливого колориту ситуації додає той факт, що Куцуня проживає разом з Бусею, яка на противагу їй худорлява, метушлива й буває доволі гострою на язик, то ж суперечки між ними відбуваються не рідко; «Починаючи, звичайно сваритися по-польськи, чимраз більше вживаючи соковитих українських слівець; – кінчають чистою українською мовою. – Брешеш, брешеш, а до сповіді лазиш! Напевне затаюєш, що жереш як свиня» [6, с. 81].

Контрастує з цим яскравим дуетом постать бабусі Магдалини, матері батька: «Середнього зросту, струнка, зі слідами краси на суворім обличчі. В темних розумних очах, у заломі губ, – химерність і твердий характер» [6, с. 115–116]. На перший погляд здається, що її зображено як сторонню для родини особу, але потім письменниця показує, як розчиняється цей льодяний холод у стосунках з улюбленою онукою Івгою: «Сувора, замкнена в собі бабуня Магдалина, приумілася зразу нагнутися до внучки. Гралися разом немов однолітки, часто міняючись ролями» [6, с. 116]. Г. Журба продемонструвала полярність цієї постаті – одне враження вона справляла власною поведінкою на всіх і зовсім іншою була зі своєю улюбленицею, яка ніби відігрівала її дитячою щирістю.

Зовсім по-іншому змалювала авторка свого дідуся з його давнім побратимом Віктором у момент прощання після іменин: «стоять напроти себе перед ґанком білоголові, але величаві, з якимсь тужливим замріянням в очах. Два степові кречети, готові до відлету» [6, с. 141]. Коротенький епізод весь пройнятий глибокою шаною до справжньої чоловічої дружби, що втримала всі випробування долі й часу. Їхня готовність в будь-який момент скласти звіт за своє життя перед найголовнішим суддею прочитується в порівнянні з двома кречетами, що вже готові до далекого перельоту.

Висновки і пропозиції. Отже, можна зробити наступні висновки – спогади Г. Журби про найщасливіші дитячі роки сповнені світлими й радісними нотами, написані з тонким почуттям гумору та іронії, і все ж у них поміж рядків прочитується глибинна туга за рідним краєм та за всім українським. Саме ностальгія скерувала творчу думку письменниці із заокеанської чужини в "далекий світ" отчого дому, власного дитинства, рідної української пісні й у світ зовсім іншої епохи.

Аналіз повісті Галини Журби "Далекий світ" дозволяє стверджувати, що для автобіографічної повісті письменниці характерні, поруч з автобіографізмом, документальність, безпосередність враження, асоціативність мислення, жива пам'ять автора про минуле і його здатність перебувати в різних часових вимірах, історична достовірність у поєднанні з художнім домислом, динаміка й аналітичність, подієвість та повчальність, екзистенційність, співвідношення власного досвіду з внутрішнім світом героїв, поєднання автора-героя та автора-оповідача, увага до суспільно-політичних і національних проблем. Саме національна ідея і загострена увага на ній Галини Журби є домінантою її творчості та потребує подальшого дослідження.

Список літератури:

1. Андрусів С. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років XX ст. : монографія. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2000. 340 с.
2. Біляїв В. І. "На неокраянім крилі...". Донецьк, 2003. 348 с.
3. Галанов Б. Е. Живопись словом. Портреты. Пейзаж. Вещь. Москва, 1974. 343 с.
4. Гинзбург Л. Я. О литературном герое. Ленинград, 1979. 224 с.
5. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. Ленинград, 1971. 464 с.
6. Журба Г. Далекий світ : автобіографічна розповідь. NewYork, 1978. 371 с.
7. Мафтин Н. В. Західноукраїнська та еміграційна проза 20-30-х років XX століття: парадигма реконкісти : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 356 с.
8. Сивокінь Г. Сучасність української літератури в історичній перспективі. *Слово і Час*. 2001. № 1. С. 20–28.
9. Шайтанов И. "Непроявленный жанр" или литературные заметки о мемуарной форме. *Вопросы литературы*. 1979. № 2. С. 50–77.
10. Шевчук В. Похід життя Галини Журби. *Українська мова і література в школі*. 1990. № 5. С. 27–36.

References:

1. Andrusiv S. Modus natsionalnoi identychnosti: Lvivskyi tekst 30-kh rokiv XX st. [National identity modus: Lviv text of the 30-th of the XX-th century]. Lviv, 2000. 340 p.
2. Biliaiv V. I. "Na neokraianim kryli..." ["On the endless wing…"]. Donetsk, 2003. 348 p.
3. Galanov B. E. Zhivopis slovom. Portretyi. Peyzazh. Vesch [Painting by a word. Portraits. Land-scape. Thing]. Moscow, 1974. 343 p.
4. Ginzburg L. Ya. O literaturnom geroe [About a literary hero]. Leningrad, 1979. 224 p.
5. Ginzburg L. Ya. O psihologicheskoy proze [About psychological prose]. Leningrad, 1971. 464 p.
6. Zhurba H. Dalekyi svit : avtobiohrafichna rozpovid [Distant Land : an autobiographical story]. NewYork, 1978. 371 p.
7. Maftyn N. V. Zakhidnoukrainska ta emihratsiina proza 20-30-kh rokiv XX stolittia: paradyhma rekonkisty. Monohrafiia [West Ukrainian and emigration prose of the 20-th-30-th of the XX-th century: paradigm of reconquist : monograph]. Ivano-Frankivsk, 2008. 356 p.
8. Syvokin H. (2001). Suchasnist ukrainskoi literatury v istorychnii perspektyvi [Ukrainian literature modernity in historical perspective]. *Slovo i Chas*, vol, 1. pp. 20–28.
9. Shaytanov I. (1979). "Neproyavlennyiy zhanr" ili literaturnyie zametki o memuarnoy forme ["Unrevealed genre" or literature notes about memoir form]. *Voprosyi literaturyi*, vol. 2, pp. 50–77.
10. Shevchuk V. (1990). Pokhid zhyttia Halyny Zhurby [Halyna Zhurba's life campaign]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, vol, 5. pp. 27–36.

УДК 821.111(417)-22.09(092)

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

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВА СВОЄРІДНІСТЬ КОМЕДІОГРАФІЇ ОСКАРА ВАЙЛДА (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄС «ІДЕАЛЬНИЙ ЧОЛОВІК» ТА «ЯК ВАЖЛИВО БУТИ СЕРЙОЗНИМ»)

Анотація. У статті репрезентовано жанрові інновації комедій «Ідеальний чоловік» та «Як важливо бути серйозним» Оскара Вайлда. Боротьба ідей, насиченість філософським змістом, поглиблений психологізм, панорамність характерів притаманні для художнього стилю драматурга. П'єса «Як важливо бути серйозним» порушує актуальні питання звільнення людини та її життя від стереотипів, анахронічних законів. У жартівливо-іронічній інтелектуальній комедії «Ідеальний чоловік» увага О. Вайлда зосереджена на жартівливому змалюванні обставин, в яких живе англійський бомонд, драматичному життєвому досвіді його представника. Окреслено композиційні особливості досліджуваних п'єс. Твори пронизані доброзичливим гумором, дотепною іронією. Вони утворюють своєрідний стрижень, на якому вибудовується архітектоніка комедій. Висвітлено характерні ознаки мовлення дійових осіб. Замість звичних засобів комізму більшу вагу мають полеміки персонажів на суспільно-політичні та морально-етичні проблеми, парадоксальний розгляд світоглядних суперечностей доби. Проаналізовано особливості функціонування парадигми лексико-семантичних та синтаксичних стилістичних засобів. Панорамне використання метафор, епітетів, порівнянь, лексико-синтаксичних повторів, еліптичних конструкцій, стилістичної інверсії забезпечує змістову цілісність п'єс, збагачує висловлювання героїв емоційними нюансами, увиразнює образи. Відзначимо вагому роль парадоксу та контрасту у творчості комедіографа. Визначено роль авторських ремарок в організації художнього тексту.

Ключові слова: комедія, жанрово-стильова своєрідність, композиційні особливості, діалогічне мовлення, лексико-семантичні та синтаксичні стилістичні засоби, авторські ремарки.

Stupnytska Halyna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

GENRE-STYLE PECULIARITIES OF OSCAR WILDE'S COMEDY ART (ON THE BASIS OF THE PLAYS «AN IDEAL HUSBAND» AND «THE IMPORTANCE OF BEING EARNEST»)

Summary. In the article genre innovations of Oscar Wilde's comedies «An Ideal Husband» and «The Importance of Being Earnest» have been outlined. The struggle of ideas, the saturation of philosophical content, in-depth psychologism, a wide use of characters are inherent to the play-wright's literary style. The play «The Importance of Being Earnest» raises actual issues of the liberation of a man and his life from stereotypes, anachronistic laws. In the humorous-ironic intellectual comedy «An Ideal Husband» O. Wilde concentrates his attention on the humorous depiction of the circumstances in which the English beau monde lives as well as the dramatic life experience of his representative. The composition peculiarities of the analyzed plays have been traced too. The works are imbued with benevolent humour, witty irony. They form a special pivot on which the architec-tonics of the comedies is built. Genre peculiarity of the play «An Ideal Husband» reflects the com-bination of traditional and innovative dramatic thought. The comedy events take place in London for twenty-four hours. On the other hand, O. Wilde's work shows the difference of views in detail. On the pages of the investigated plays the author has used short and extended dialogues which re-veal the characters' ways of thinking, inner world, behaviour. Instead of usual means of comicality the controversy of the characters concerning socio-political and moral-ethical issues is of greater importance. The wide use of metaphors, epithets, simile, oxymoron, lexico-syntactic

© Ступницька Г.І., 2019

repetition, ellipsis, stylistic inversion insures the content integrity of the plays, enriches the heroes' speech with emotional nuances, concretizes images. We note a great role of paradox and contrast in the writer's works. In the comedies «An Ideal Husband» and «The Importance of Being Earnest» stage directions play an important part for better interpretation of the events in the works, providing the reader with additional content. The play «An Ideal Husband» in comparison with the comedy work «The Importance of Being Earnest» is characterized by stage directions full of various lexico-semantic and syntactic stylistic devices.

Keywords: comedy, genre-style peculiarities, composition peculiarities, dialogic speech, lexico-semantic and syntactic stylistic devices, stage directions.

Постановка проблеми. Жанр комедії в англійській драматургії на зламі XIX – XX століть характеризується сукупністю художніх форм і принципів, індивідуальних особливостей, властивих творчості комедіографів Англії в окреслену епоху. Увиразнений період вирізняється зміщенням і взаємопроникненням родово-видових і стильових ознак, еволюцією та переорієнтацією жанрових моделей. Для багатьох творців англійської комедії характерний прийом навіювання стосовно авторського іронічного розуміння навколишнього світу, висміювання нормативних шаблонів. У п'єсах «Серцеїд» (1893), «Зброя і людина» (1894), «Поживемо – побачимо» (1899), «Людина і надлюдина» (1903), «Майор Барбара» (1905), «Перша п'єса Фанні» (1911), «Пігмаліон» (1913) Бернарда Шоу, «Брехуни» (1897) Генрі Артура Джонса, «Срібна коробка» (1906), «Старший син» (1912), «Утікачка» (1913) Джона Ґолсворсі, «Леді Фредерік» (1907) Вільяма Сомерсета Моема, як і в комедійних творах «Віяло леді Віндермір» (1892), «Жінка, яка не варта уваги» (1893), «Ідеальний чоловік» (1895), «Як важливо бути серйозним» (1895) Оскара Вайлда, конкретизується невідповідність застарілих соціальних, філософських, етичних цінностей новій історичній ситуації. Виокремлені драматурги широко використовували естетичні ін-тенції і цим поглиблювали розуміння прекрасного, духовного, піднесеного, героїчного, трагічного, а також комічного, потворного.

Частковий розгляд проблематики ціннісних орієнтацій стосовно реального та уявного, а також жанрової форми у творчості Оскара Вайлда, відсутність комплексного аналізу мовленнєвих аспектів у комедійних творах письменника зумовили актуальність статті.

Аналіз досліджень і публікацій. В аспекті аналізу жанру комедії з огляду на творчий доробок О. Вайлда заслуговують на увагу наукові праці таких авторів, як Т. Боборикіна [4], Ф. Гарріс [20], Г. Деркач [7], Ж. де Ланглад [10], А. Образцова [13], Г. Пірсон [21], М. Соколянський [15], М. Фідо [19], Р. Шерард [22]. Дослідженню стилістичних засобів присвячені численні розвідки науковців. Проблемі вивчення метафори приділяли увагу І. Арнольд, Н. Арутюнова [1], О. Балабан [3], В. Вовк [6], А. Єфімов [8], О. Мороховський, О. Потебня, Г. Скляревська, О. Тимченко, В. Харченко, Є. Черкасова. Н. Размахніна, М. Черемісіна та І. Шенько [18] прослідковують функціонально-синтаксичні особливості порівнянь. Л. Єфімов та О. Ясінецька [9] звертають увагу на структурні особливості порівняння. Аналізу стилістичного повтору в творах художньої літератури приділяли значну увагу наступні дослідники: Н. Гусарова (функції лексичного повтору в народній билині), Л. Зубова (вплив тавтології на художні твори), Л. Невська (повтор як невід'ємний елемент художнього тексту). Серед науковців, які ґрунтовно займалися питанням стилістичної характеристики прийомів контрасту і парадоксу, варто виділити Г. Семен, А. Джаванян, Б. Ганєєва.

Мета статті. Мета публікації – розгляд жанрових інновацій комедій «Ідеальний чоловік» та «Як важливо бути серйозним» О. Вайлда, окреслення композиційних особливостей аналізованих п'єс, висвітлення характерних ознак мовлення дійових осіб, дослідження специфіки вживання лексико-семантичних та синтаксичних стилістичних засобів у тканині творів.

Виклад основного матеріалу. Жанрові трансформації англійської комедії кінця XIX – початку XX століть відображено у художніх пошуках О. Вайлда (1854-1900). У п'єсах драматурга замість звичних засобів комізму більшу вагу мають полеміки персонажів на суспільно-політичні та морально-етичні проблеми, парадоксальний розгляд світоглядних суперечностей доби. Боротьба ідей, насиченість філософським змістом, панорамність характерів, поглиблений психологізм притаманні для художнього стилю комедіографа. Важливу роль відіграє організація мовлення персонажів, у репліках яких впадають в око оригінальні погляди на явища об'єктивного світу. Вагомість уміло витворених діалогів у творах О. Вайлда увиразнює А. Образцова: «Кожна п'єса окремо і всі вони загалом – ніби одна загальна бесіда, що непомітно переливається з одного акту в інший, з однієї п'єси – в іншу» [13, с. 163].

Змальовуючи характери та ситуації в комедії «Як важливо бути серйозним», драматург використав численні художні засоби. З-поміж них посутнє місце відведено пародії та парадоксу. П'єса порушує актуальні питання звільнення людини та її життя від лицемірних стереотипів, анахронічних законів. Прагнення до подолання зужитих шаблонів мотивує почуття центральних героїв твору, етику їхньої поведінки.

Жанрова своєрідність п'єси «Ідеальний чоловік» відображає поєднання традиційної та новаторської драматичної думки. Згідно усталених традицій класицистичної драматургії, розгортання подій у комедії відбувається впродовж двадцяти чотирьох годин у Лондоні. З другого боку, названий твір детально увиразнює світоглядні розбіжності епохи. На сторінках п'єси автор використав стислі та розлогі діалоги, в яких розкриваються характери дійових осіб. Комічне враження справляє бесіда Мейбл Чілтерн та графа Кавершема. Батько Артура Ґорінґа вважає сина неробою, однак міс Чілтерн не погоджується з таким судженням сімдесятирічного графа. Дівчина висловлює протилежну оцінку стосовно що-

денного режиму Артура: «How can you say such a thing? Why, he rides in the Row at ten o'clock in the morning, goes to the Opera three times a week, changes his clothes at least five times a day, and dines out every night of the season. You don't call that leading an idle life, do you?» [23, с. 6].

Місткі гумористичні деталі, дотепні каламбури ірландський драматург уміло використав у сцені прибуття та зустрічі гостей у будинку сера Роберта Чілтерна, заступника міністра закордонних справ. Багатогранна палітра комічного вжита О. Вайлдом у висловлюваннях Лори Чівлі. Її образ вирізняє не тільки віроломна вдача, але й добре почуття гумору. Дотепно реагує Робертова опонентка на репліку лорда Ґорінґа, в якій він стверджує, що місіс Чівлі перетворила життя Ґертруди Чілтерн на трагедію. Із властивою їй іронією вона відповідає: «Oh, there is only one real tragedy in a woman's life. The fact that her past is always her lover, and her future invariably her husband» [23, с. 89].

На сторінках комедії «Ідеальний чоловік» міститься акцентований спосіб авторського бачення стосовно розкриття теми влади грошей як першоджерела сатиричного унормування модального характеру. Тому й закономірною видається посвята автора п'єси конкретній особі: «Френку Гаррісу скомний дар, талановитому й вишуканому митцеві, лицарському й шляхетному другові» [5, с. 3]. Аналогічна адресна прив'язка має місце і в творі «Я важливо бути серйозним», що має авторську настанову, виражену у підзаголовку «несерйозна комедія для серйозних людей». Вона також окреслює у своєрідній посвяті домінуючу життєву позицію, що зводиться до відповідної оцінки адресата посвяти: «Присвячую Робертові Болдіну Россу на знак захоплення та щирої поваги» [5, с. 118].

Фінал п'єс «Ідеальний чоловік» та «Як важливо бути серйозним» містить позитивну розв'язку конфліктів, що відповідає традиційним вимогам комедійного жанру.

Стилістичні засоби у художньому творі є результатом переосмислення значень слів, словосполучень і синтаксичних структур, що дозволяє одиницям мови набувати додаткових значень та стилістичної цінності. Комедійні твори Оскара Вайлда характеризуються майстерним поєднанням парадигми лексико-семантичних та синтаксичних стилістичних засобів.

Дослідження специфіки вживання метафори викликає значне зацікавлення серед широкого кола науковців, що пояснюється величезною експресивною силою метафори, а також складністю її семантичної структури. Естетичний ефект метафори побудований на певній загадковості предмета або особи, про які йде мова.

У комедії «Як важливо бути серйозним» метафора *«pack of people»* виражає емоційне ставлення центрального персонажа до певного кола осіб: «**Algernon.** Relations are simply a tedious **pack of people**, who haven't got the remotest knowledge of how to live, nor the smallest instinct about when to die» [23, с. 141]. Алджернон Монкриф називає родичів нудною зграєю людей, які не вміють жити. Відзначимо, що герой неодноразово відзначається індивідуальними, часто парадоксальними поглядами на світ, явища, відносини у суспільстві.

Індивідуально-авторська метафора *«memory is the diary»* набуває ознак контекстуального неологізму. Міс Призм рекомендує Сесілії Кардью запам'ятовувати життєві події та увиразнює даремність ведення щоденника: «**Miss Prism. Memory**, my dear Cecily, **is the diary** that we all carry about with us» [23, с. 150].

За допомогою двочленної іменникової метафори, яка поєднує позначення конкретного та абстрактного понять, персонажеві твору вдалося висловити широку гаму почуттів: «**Chasuble.** Admirably! Admirably [Takes out watch]. And now, dear Mr. Worthing, I will not intrude any longer into **a house of sorrow**» [23, с. 161].

Метафоричні вирази сприяють глибшому проникненню в невичерпні запаси семантичних можливостей слова, містять емоційно-оцінювальний відтінок. Підтвердження цього знаходимо у таких прикладах:

«**Gwendolen.** Cecily, you **have lifted a load from my mind**. I was growing almost anxious. It would have been terrible if **any cloud had come across a friendship** like ours, would it not?» [23, с. 186].

«**Cecily.** This is no time for **wearing the shallow mask of manners**» [23, с. 187].

Метафори відіграють важливу роль в організації комедійного твору «Ідеальний чоловік». Драматург використовує метафори *«plays with life»* [23, с. 13], *«the result of the club»* [23, с. 14] для окреслення особливостей характеру, психологічного стану, відношення до навколишнього світу лорда Ґорінґа. Герой часто легковажно ставиться до життя, на все має свій іронічний погляд, пронизаний влучними дотепами.

Метафори та метафоричні вирази у наведених нижче уривках п'єси вживаються для створення експресивності, емоційності висловлювання, яскраво й глибоко акцентують увагу на початковому етапі кар'єри центрального персонажа Роберта Чілтерна:

«**Mrs. Cheveley.** I realise that I am talking to a man who laid **the foundation of** his **fortune** by **selling** to a Stock Exchange speculator **a** Cabinet **secret**» [23, с. 24].

«**Mrs. Cheveley.** [Rising and facing him]. I mean that I know **the** real **origin of** your **wealth and** your **career** and I have got your letter, too» [23, с. 24].

«**Mrs. Cheveley.** Even you are not rich enough, Sir Robert, **to buy back** your **past**. No man is» [23, с. 27].

«**Sir Robert Chiltern.** When? When we were engaged? Do you think she would have married me if she had known that **the origin of** my **fortune** is such as it is, **the basis of** my **career** such as it is, and that I had done a thing that I suppose most men would call shameful and dishonourable?» [23, с. 39].

«**Sir Robert Chiltern.** I wish I had seen that one **sin of** my **youth burning to ashes**. How many men there are in modern life who would like to see their **past burning to white ashes** before them! Is Arthur still here?» [23, с. 106].

Оксиморони *«beautiful idiots»*, *«brilliant lunatics»* як сполучення контрастних понять увиразнюють думку Мейбл Чілтерн про лондонське суспільство: «**Mabel Chiltern.** Oh, I love London Society! I think it has immensely improved. It is entirely composed now of **beautiful idiots** and **brilliant lunatics**. Just what Society should be» [23, с. 6].

Виважено й уміло вкраплені у комедію «Як важливо бути серйозним» порівняння. Образне порівняння не лише збагачує мовлення персонажів, розширює зміст понять в їх новому синтезі, а й творить художнє бачення світу. Використання порівнянь у п'єсі також забезпечує емоційний вплив на реципієнта:

«**Algernon.** Well, my dear fellow, you need not eat **as if you were going to eat it all**. You behave **as if you were married to her already**» [23, с. 122].

«**Cecily.** What is the matter, Uncle Jack? Do look happy! You look **as if you had toothache**, and I have got such a surprise for you» [23, с. 161].

«**Jack.** My dear Algy, you talk exactly **as if you were a dentist**» [23, с. 125]. Порівняння «*as if you were a dentist*» увиразнює зіставлення Алджернона Монкрифа із стоматологом, адже той розмовляє переконливо та вимагає точних пояснень ситуації.

Порівняння у комедії «Ідеальний чоловік» вражають свіжістю та оригінальною уявою драматурга. Впадають в око поширені порівняння, створені О. Вайлдом на рівні всього речення:

«**Sir Robert Chiltern.** I never knew what terror was before. I know it now. It is **as if a hand of ice were laid upon one's heart**. It is **as if one's heart were beating itself to death in some empty hollow**» [23, с. 45].

«**Lord Goring.** [Pulls out his watch, inspects it and rings the bell]. It is a great nuisance. I can't find any one in this house to talk to. And I am full of interesting information. I feel **like the latest edition of something or other**» [23, с. 94].

Порівняння *«like a swift arrow»* у наступному прикладі, формальним показником якого є сполучник *like*, зіставляє іменники *«glance»* та *«arrow»*. Погляд Лори Чівлі, суперниці сера Роберта Чілтерна, порівнюється із швидкою стрілою, адже підприємлива жінка намагається докласти максимум зусиль для отримання бажаного результату – згоду на будівництво Аргентинського каналу, що може завдати Англії значних збитків: «Her last glance is **like a swift arrow**» [23, с. 94].

Епітет як один з найбільш уживаних стилістичних засобів у досліджуваних комедіях має семантико-стилістичну та експресивну значущість. Епітети роблять художній світ О. Вайлда яскравим, різнобарвним, стають засобом конкретизації рис, манер поведінки окремих дійових осіб, констатації зовнішніх проявів в художній організації просторово-часових координат. Під терміном епітет традиційно розуміють «троп, який образно наголошує на характерній ознаці, одиничній якості певного предмета або явища і, потрапивши у нове семантичне поле, збагачує його смисловим та емоційним нюансом» [11, с. 342]. Основна функція епітета – створення когнітивного образу у реципієнта.

Епітет *«divine»* у наведеній нижче репліці комедії «Як важливо бути серйозним» наголошує на винятковості та величності імені Ернест для головної героїні, яке може вплинути навіть на її подальше особисте життя: «**Gwendolen.** It suits you perfectly. It is a **divine** name» [23, с. 134].

Влучні епітети *«nice», «sweet», «refined», «sensible», «intellectual», «brilliant», «clever», «thoroughly experienced»* допомагають краще збагнути зовнішню красу та глибину внутрішнього світу Ґвендоліни Ферфакс, дочки леді Брекнел. Зображуючи молоду, вродливу, розумну особу, Оскар Вайлд показує своє позитивне ставлення до персонажа:

«**Jack.** My dear fellow, the truth isn't quite the sort of thing one tells to a **nice**, **sweet**, **refined** girl» [23, с. 143].

«**Jack.** There's a **sensible**, **intellectual** girl! The only girl I ever cared for in my life» [23, с. 147].

«**Algernon.** I can see no possible defence at all for your deceiving a **brilliant**, **clever**, **thoroughly experienced** young lady like Miss Fairfax» [23, с. 194].

Привертають увагу епітети *«poor», «innocent», «trusting»* у вираженні думки Сесілії Кардью про Алджернона Монкрифа як особистість: «**Cecily.** [Rising]. To save my **poor**, **innocent**, **trusting** boy from the machinations of any other girl there are no lengths to which I would not go» [23, с. 189].

Використані у п'єсі епітети *«unpleasing»* (comments), *«severe»*, *«judicial»* (voice), метафоричні епітети *«romantic»* (origin), *«deeper»* (fibres of nature), *«stony»* (glare) допомагають збагнути відношення дійових осіб твору до історії походження Джона Вордінґа:

«**Gwendolen**. The story of your **romantic** origin, as related to me by mamma, with **unpleasing** comments, has naturally stirred the **deeper** fibres of my nature» [23, с. 146].

«[Catches sight of Lady Bracknell, who has fixed her with a **stony** glare. Miss Prism grows pale and quails. She looks anxiously round as if desirous to escape].

Lady Bracknell. [In a **severe**, **judicial** voice]. Prism! [Miss Prism bows her head in shame]. Come here, Prism! [Miss Prism approaches in a humble manner]. Prism! Where is that baby?» [23, с. 211]. Центрального персонажа Джона Вордінґа знайдено у валізі в камері зберігання на вокзалі. Колишня гувернантка леді Брекнел, будучи неуважною, поклала рукопис трьохтомного роману в дитячий візок, а дитину – у чемодан. Цей саквояж пізніше помилково видали Томасу Кардью, який виявив малюка, дав йому прізвище та ім'я і виховував його. Лише наприкінці твору з'ясовується, що Джон Вордінґ – син покійної сестри леді Брекнел і старший брат Алджернона. Таке романтичне походження одного з головних персонажів твору зачепило найглибші струни душі Ґвендоліни Ферфакс, однак викликало несприйняття леді Брекнел. Жінка суворим суддівським тоном намагалася вибити зізнання міс Призм.

Панорамне використання епітетів у комедійному творі «Ідеальний чоловік» створює потужний ефект неповторності. Комедіограф послуговувався численними епітетами для відображення рис характеру, манер поведінки, внутрішнього наповнення опонентки Роберта Чілтерна: *«untruthful», «dishonest»* [23, с. 33], *«dreadful»* [23, с. 56], *«vile», «infamous», «corrupt», «shameful»* [23, с. 84], *«dishonourable»* (action) [23, с. 64].

Ґертруда Чілтерн, на відміну від Лори Чівлі, володіє стійкими моральними цінностями, які мають для неї пріоритетне значення. Вона непохитна у добросовісних вчинках, вірна та шанована дружина. Автор твору виражає симпатію та повагу до героїні вустами її рідних, знайомих,

вживаючи епітети *«the most admirable»* [23, с. 28], *«noble», «self-sacrificing»* [23, с. 55].

Високопосадовець сер Роберт Чілтерн пройнятий ореолом серйозності. Його єдина помилка в житті – розголошення інформації про цінні папери Суецького каналу, негожий вчинок у молодості. Незважаючи на погордливість, нервовість, зарозумілість, баронет має витончене почуття гумору. Сер Роберт зробив блискучу кар'єру у віці сорока років, був шляхетним та ідеальним чоловіком для дружини. Це ілюструють епітети у вартих уваги висловлюваннях персонажів про нього:

«**Lord Goring.** Well, you certainly have had your success while you are still young. No one in our day has had such a **brilliant** success» [23, с. 40].

«**Lady Markby**. And a very good thing too, dear, I dare say. It might break up many a happy home if they did. Not yours, I need hardly say, Gertrude. You have married a **pattern** husband» [23, с. 60].

«**Lady Chiltern.** You were to me something apart from common life, a thing **pure**, **noble**, **honest**, without stain» [23, с. 67].

Лексико-синтаксичний стилістичний повтор в аналізованих комедіях Оскара Вайлда сприяє увиразненню змістової тканини творів, надає п'єсам експресивності, ритмічності. Повтор є художнім засобом індивідуально-авторського естетичного та емоційного зображення навколишнього світу, конкретизації висловлювань дійових осіб, наголошення винятковості їхніх думок, почуттів, прагнень.

У п'єсі «Як важливо бути серйозним» кількаразове вживання текстового фрагменту – дієслова «*play*» у різних часових формах – надає висловлюванням емфатичного характеру, акцентує увагу на мистецьких смаках Алджернона:

«**Algernon.** Did you hear what I was playing, Lane?

Lane. I didn't think it polite to listen, sir.

Algernon. I'm sorry for that, for your sake. I don't play accurately – any one can play accurately – but I play with wonderful expression. As far as the piano is concerned, sentiment is my forte. I keep science for life» [23, с. 119].

Лексико-синтаксичний повтор наступних реплік зазнає сильного змістового виділення, підкреслюється логічно та емоційно, увиразнює плутанину у творі, пов'язану з іменем Ернест:

«**Gwendolen**. [Catching sight of him]. Ernest! My own Ernest!

Jack. Gwendolen! Darling! [Offers to kiss her].

Gwendolen. [Drawing back]. A moment! May I ask if you are engaged to be married to this young lady? [Points to Cecily].

Jack. [Laughing]. To dear little Cecily! Of course not! What could have put such an idea into your pretty little head?

Gwendolen. Thank you. You may! [Offers her cheek].

Cecily. [Very sweetly]. I knew there must be some misunderstanding, Miss Fairfax. The gentleman whose arm is at present round your waist is my guardian, Mr. John Worthing» [23, с. 190].

«**Cecily**. Here is Ernest.

Algernon. [Goes over to Cecily without noticing anyone else]. My own love! [Offers to kiss her].

Cecily. [Drawing back]. A moment, Ernest! May I ask you – are you engaged to be married to this young lady?

Algernon. [Looking round]. To what young lady? Good heavens! Gwendolen!

Cecily. Yes! to good heavens, Gwendolen, I mean to Gwendolen.

Algernon. [Laughing]. Of course not! What could have put such an idea into your pretty little head?

Cecily. Thank you. [Presenting her cheek to be kissed]. You may. [Algernon kisses her].

Gwendolen. I felt there was some slight error, Miss Cardew. The gentleman who is now embracing you is my cousin, Mr. Algernon Moncrieff» [23, с. 190–191].

Паралельна конструкція *«don't mention»* наголошує на непотрібності спогадів про походження Джона Вордінґа, що викликало хвилю непорозумінь, перешкоджало влаштуванню його особистого щастя: «Don't mention it, dear Miss Prism. Don't mention anything» [23, с. 215].

Лексичний повтор *«wealth»* у комедії «Ідеальний чоловік» використовується для привертання уваги, підсилення виразності думки сера Роберта Чілтерна, що єдиним засобом для досягнення успіхів, особистого благополуччя є багатство: «**Sir Robert Chiltern**. Every man of ambition has to fight his century with its own weapons. What this century worships is wealth. The God of this century is wealth. To succeed one must have wealth. At all costs one must have wealth» [23, с. 40].

Повтор словоформи *«truth»* увиразнює факт, що чоловік Ґертруди Чілтерн, окрім аморального старту своєї кар'єри, вів чесне життя, був взірцем для навколишніх:

«**Sir Robert Chiltern.** You have enabled me to tell you the truth. That is something. The truth has always stifled me.

Lord Goring. Ah! the truth is a thing I get rid of as soon as possible! Bad habit, by the way. Makes one very unpopular at the club... with the older members. They call it being conceited. Perhaps it is.

Sir Robert Chiltern. I would to God that I had been able to tell the truth... to live the truth. Ah! that is the great thing in life, to live the truth» [23, с. 49].

Еліптичні конструкції вживаються як засіб реалістичного відтворення живої, невимушеної бесіди героїв, сприяють динамічності, інформативності мовлення:

«**Mrs. Marchmont.** How very trivial of him!

Lady Basildon. Terribly trivial! What did your man talk about?

Mrs. Marchmont. About myself.

Lady Basildon. [Languidly]. And were you interested?

Mrs. Marchmont. [Shaking her head]. Not in the smallest degree» [23, с. 5].

У комедіях «Ідеальний чоловік» та «Як важливо бути серйозним» авторські ремарки відіграють важливу роль для ширшого трактування, коментування розвитку дії, надання читачеві додаткового змісту.

Ремарки п'єси «Як важливо бути серйозним» характеризуються лаконічністю, надають виразну картину фізичної та емоційної обстановки, в якій перебувають персонажі, деталізують драматичний твір: «Morning-room in Algernon's flat in Half-Moon Street, London, W. Time: The present. The room is luxuriously and artistically furnished. The sound of a piano is heard in the adjoining room» [23, с. 119].

Комедія «Ідеальний чоловік» вирізняється більш поширеними авторськими ремарками, які наділені метафоричністю, літературними порівняннями, епітетами, описують зовнішній вигляд, характер, налаштування персонажів, з'ясовують конкретні дії героїв, показують відношення дійових осіб до подій у творі.

Заслуговує на увагу портретна характеристика Мейбл Чілтерн: «Mabel Chiltern is a perfect example of the English type of prettiness, the apple-blossom type. She has all the fragrance and freedom of a flower. There is ripple after ripple of sunlight in her hair, and the little mouth, with its parted lips, is expectant, like the mouth of a child. She has the fascinating tyranny of youth, and the astonishing courage of innocence. To sane people she is not reminiscent of any work of art. But she is really like a Tanagra statuette, and would be rather annoyed if she were told so» [23, c. 5–6]. Епітет *«apple-blossom»,* метафоричний вираз *«ripple after ripple of sunlight in her hair»,* порівняння «*like the mouth of a child*», «*like a Tanagra statuette*» використовуються для зображення жіночої вроди. Метафори *«freedom of a flower», «tyranny of youth», «courage of innocence»*, епітети *«astonishing», «fascinating»* підкреслюють самостійність, рішучість, свободу думки, прагнень дівчини.

Влучні епітети *«grave», «Greek»* відображають зовнішній вигляд леді Чілтерн: «At the top of the staircase stands Lady Chiltern, a woman of grave Greek beauty, about twenty-seven years of age» [23, c. 4]. Після отримання інформації про державну зраду чоловіка жінка стає пригніченою, втрачає душевну рівновагу: «Pale with anguish, bewildered, helpless, she sways like a plant in the water. Her hands, outstretched, seem to tremble in the air like blossoms in the wind. Then she flings herself down beside a sofa and buries her face. Her sobs are like the sobs of a child» [23, c. 68]. Епітети *«pale with anguish», «bewildered», «helpless»,* порівняння *«like a plant in the water», «like blossoms in the wind», «like the sobs of a child»* увиразнюють найдрібніші деталі зовнішньої та внутрішньої характеристики героїні.

В образі Лори Чівлі Оскар Вайлд колоритно змалював антипода дружини заступника міністра закордонних справ: «Mrs. Cheveley, who accompanies her, is tall and rather slight. Lips very thin and highly-coloured, a line of scarlet on a pallid face. Venetian red hair, aquiline nose, and long throat. Rouge accentuates the natural paleness of her complexion. Gray-green eyes that move restlessly. She is in heliotrope, with diamonds. She looks rather like an orchid, and makes great demands on one's curiosity. In all her movements she is extremely graceful» [23, c. 7]. Епітети *«slight»*, *«Venetian red»* (hair), метафоричний епітет *«aquiline»* (nose), порівняння *«like an orchid»* зображають ошатно вдягнену жінку з різкими рисами обличчя, що свідчить про норовливий характер, зверхню, шахрайську натуру, яка, попри все, викликає зацікавлення.

Для ремарок досліджуваних п'єс характерне панорамне вживання стилістичної інверсії, яка додає логічного наголосу, емоційного забарвлення мовним одиницям, розташованим з очевидним порушенням синтаксичної конструкції:

«On the right is the entrance to the music-room» [23, c. 4].

«Enter Lord Goring in evening dress with a buttonhole» [23, c. 69].

«Exit Phipps» [23, c. 81].

«Enter Lane with the cigarette case on a salver» [23, c. 123].

«Enter Algernon, very gay and debonair» [23, c. 153].

Висновки і пропозиції. Комедійні твори «Як важливо бути серйозним» та «Ідеальний чоловік» Оскара Вайлда вирізняються актуальністю тематики, філософським змістом, сатиричним змалюванням негативних явищ суспільного життя, комічним ракурсом. У жартівливо-іронічній інтелектуальній комедії «Ідеальний чоловік» увага драматурга зосереджена на жартівливому змалюванні обставин, в яких живе англійський бомонд, драматичному життєвому досвіді, духовних суперечностях його представника. П'єси пронизані доброзичливим гумором, дотепною іронією. Вони утворюють своєрідний стрижень, на якому вибудовується архітектоніка творів, типізуються особливості діалогічного мовлення.

В основу комедії «Ідеальний чоловік» лягли ціннісні орієнтації, що набувають значення стильової тенденції та її самореалізації. О. Вайлд переконливо моделює контрастні рішення, засвідчуючи відкритість або замаскованість порушуваних комедійних ситуацій, утверджує новизну психологічного характеротворення, вказує на важливість ціннісних орієнтацій, що спонукають до глибинного відтворення підсвідомого стосовно пізнання людської долі та осмислення навколишнього світу.

Комедіограф використав багатогранну палітру лексико-семантичних та синтаксичних стилістичних засобів в аналізованих п'єсах, які надають мовленню дійових осіб витонченості, милозвучності, відображають індивідуальний стиль письменника. Багатство метафор, епітетів, порівнянь, лексико-синтаксичних повторів, еліптичних конструкцій забезпечує змістову цілісність творів, збагачує висловлювання героїв емоційними нюансами, увиразнює образи. Відзначимо вагому роль парадоксу та контрасту в творчості драматурга. Парадокс сприяє розкриттю ідейного змісту комедійних творів, використовується для створення більшої експресивності та гумористичного ефекту. Комедія «Ідеальний чоловік», на відміну від п'єси «Як важливо бути серйозним», характеризується більшою вживаністю стилістичних засобів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом особливостей функціонування стилістичних засобів у драмах сучасників О. Вайлда, осмисленні генологічної специфіки трагедії увиразненої епохи.

Список літератури:

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 1990. С. 5–32.
2. Бабенко В. Г. Драматические жанры и их взаимодействие: Английская и ирландская драматургия. Иркутск : Изд-во Иркутского ун-та, 1988. 151 с.
3. Балабан О. О. Метафора як семантична універсалія : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.15. Донецьк, 2006. 20 с.

4. Боборыкина Т. А. Драматургия О. Уайльда (к проблеме идейно-художественного своеобразия эстетизма О. Уайльда) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1981. 16 с.
5. Вайльд О. Ідеальний чоловік. Як важливо бути серйозним / пер. з англ. Олекси Негребецького. Київ : Знання, 2014. 222 с.
6. Вовк В. Н. Языковая метафора в художественной речи: природа вторичной номинации. К.: Наук. думка, 1986. 142 с.
7. Деркач Г. С. Творчість Оскара Вайлда в літературно-критичних (англійському, українському та російському) дискурсах : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.01.05 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 19 с.
8. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1957. 448 с.
9. Єфімов Л. П. Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз : навч.-метод. посіб. Вінниця : Нова книга, 2004. 240 с.
10. Ланглад Ж. Оскар Уайльд, или Правда масок / перевод с франц. В. И. Григорьева; предисл. А. М. Зверева. Москва : Молодая гвардия; Палимпсест, 1999. 325 с.
11. Літературознавча енциклопедія : У 2 т. / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. К. : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.
12. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 752 с.
13. Образцова А. Комедии Оскара Уайльда. *Сообщения Ин-та истории искусств АН СССР*. М., 1957. С. 157–171.
14. Пелевина Н. Ф. Стилистический анализ художественного текста. Л. : Просвещение, 1980. 272 с.
15. Соколянский М. Г. Оскар Уайльд: Очерк творчества. Киев-Одесса : Лыбидь, 1990. 200 с.
16. Ступницька Г. І. Комедія в англійській та українській драматургії: жанрові особливості : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2017. 176 с.
17. Толчеева К. В. Авторская ремарка как средство визуализации и характеризации персонажа. *Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2007. № 1. С. 51–59.
18. Шенько И. В. Синтактико-смысловые и функциональные разновидности предметно-логических сравнений. *Язык и стиль английского художественного текста.* Л. : РТП ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1977. С. 152–161.
19. Fido M. Oscar Wilde. London; New York : Hamlyn, 1973. 144 p.
20. Harris F. Oscar Wilde: His Life and Confessions. New York, 1974. 612 p.
21. Pearson H. The Life of Oscar Wilde: a Biography. London : Macdonald and Jane's. 1975. 399 p.
22. Sherard R. H. Bernard Shaw, Frank Harris and Oscar Wilde. New York : Haskell House Publishers, 1974. 299 p.
23. Wilde O. An Ideal Husband; The Importance of Being Earnest. Kyiv : Znannia, 2014. 222 p.

References:

1. Arutyunova N. D. (1990). Metafora y dyskurs [Metaphor and Discourse]. *Teoryya metafory*. Moskva, pp. 5–32.
2. Babenko V. H. (1988). Dramatycheskye zhanry y ykh vzaymodeystvye: Anhlyyskaya y yrlandskaya dramaturhyya [Dramatic Genres and Their Interaction: English and Irish Drama]. Yrkutsk : Yzd-vo Yrkutskoho un-ta. 151 p.
3. Balaban O. O. (2006). Metafora yak semantychna universaliya [Metaphor as a Semantic Uni-versality] : avtoref. dys. … kand. filol. nauk : 10.02.15. Donets′k. 20 p.
4. Boborykyna T. A. (1981). Dramaturhyya O. Uayl′da (k probleme ydeyno-khudozhestvennoho svoeobrazyya éstetyzma O. Uayl′da) [O. Wilde's Dramatic Art (to the Problem of Ideological and Artistic Peculiarity of O. Wilde's Aestheticism)] : avtoref. dys. … kand. fylol. nauk. L. 16 p.
5. Vayl′d O. (2014). Ideal′nyy cholovik. Yak vazhlyvo buty seryoznym [An Ideal Husband. The Importance of Being Earnest] / per. z anhl. Oleksy Nehrebets′koho. Kyyiv : Znannya. 222 p.
6. Vovk V. N. (1986). Yazykovaya metafora v khudozhestvennoy rechy: pryroda vtorychnoy nomynatsyy [Linguistic Metaphor in the Literary Speech: the Nature of Secondary Nomination]. K.: Nauk. dumka. 142 p.
7. Derkach H. S. (2011). Tvorchist′ Oskara Vaylda v literaturno-krytychnykh (anhliys′komu, ukrayins′komu ta rosiys′komu) dyskursakh [Oscar Wilde's Works in the Literary-critical (English, Ukrainian and Russian) Discourse] : avtoref. dys. … kand. filol. nauk : 10.01.05 / Ternopil′s′kyy natsional′nyy pedahohichnyy universytet im. V. Hnatyuka. Ternopil′. 19 p.
8. Efymov A. Y. (1957). Stylystyka khudozhestvennoy rechy [Stylistics of Literary Speech]. Moskva : Yzd-vo Moskovskoho un-ta. 448 p.
9. Yefimov L. P. (2004). Stylistyka anhliys′koyi movy i dyskursyvnyy analiz : navch.-metod. posib. [Stylistics of the English Language and Discourse Analysis: educational-methodical manual]. Vinnytsya : Nova knyha. 240 p.
10. Lanhlad ZH. (1999). Oskar Uayl′d, yly Pravda masok [Oscar Wilde or the Truth of Masks] / perevod s frants. V. Y. Hryhor′eva; predysl. A. M. Zvereva. Moskva : Molodaya hvardyya; Palympsest. 325 p.
11. Literaturoznavcha entsyklopediya : U 2 t. (2007). [Literary Encyclopedia : in 2 vol.] / [avt.-uklad. YU. I. Kovaliv]. K. : VTS «Akademiya». Vol. 1. 608 p.
12. Literaturoznavchyy slovnyk-dovidnyk (2006). [Literary Dictionary-reference book] / za red. R. T. Hrom″yaka, Yu. I. Kovaliva, V. I. Teremka. Kyyiv : VTS «Akademiya». 752 p.
13. Obraztsova A. (1957). Komedyy Oskara Uayl′da [Oscar Wilde's Comedies]. Soobshchenyya Yn-ta ystoryy yskusstv AN SSSR. M., pp. 157–171.
14. Pelevyna N. F. (1980). Stylystycheskyy analyz khudozhestvennoho teksta [Stylistic Analysis of the Literary Text]. L. : Prosveshchenye. 272 p.
15. Sokolyanskyy M. H. (1990). Oskar Uayl′d: Ocherk tvorchestva [Oscar Wilde: Essay of Works]. Kyev-Odessa : Lybyd′. 200 p.
16. Stupnyts′ka H. I. (2017). Komediya v anhliys′kiy ta ukrayins′kiy dramaturhiyi: zhanrovi osoblyvosti : monohrafiya [Comedy in English and Ukrainian Dramatic Art: Genre Peculiarities : monograph]. Drohobych : Posvit. 176 p.
17. Tolcheeva K. V. (2007). Avtorskaya remarka kak sredstvo vyzualyzatsyy y kharakteryzatsyy personazha [Stage Direction as a Means of Visualization and Characterization of a Character]. *Vestnyk VHU. Ser.: Lynhvystyka y mezhkul'turnaya kommunykatsyya*. Vol. 1, pp. 51–59.
18. Shen′ko Y. V. (1977). Syntaktyko-smyslovye y funktsyonal′nye raznovydnosty predmetno-lohycheskykh sravnenyy [Syntactic-semantic and Functional Varieties of Subject-logical Similes]. *Yazyk y styl′ anhlyyskoho khudozhestvennoho teksta*. L. : RTP LHPY ym. A. Y. Hertsena, pp. 152–161.
19. Fido M. (1973). Oscar Wilde. London; New York : Hamlyn. 144 p.
20. Harris F. (1974). Oscar Wilde: His Life and Confessions. New York. 612 p.
21. Pearson H. (1975). The Life of Oscar Wilde: a Biography. London : Macdonald and Jane″s. 399 p.
22. Sherard R. H. (1974). Bernard Shaw, Frank Harris and Oscar Wilde. New York : Haskell House Publishers. 299 p.
23. Wilde O. (2014). An Ideal Husband; The Importance of Being Earnest. Kyiv : Znannia. 222 p.

УДК 373.5.091.279.7:81'243

Сухраменда Є.В., Хлопик О.М.
Дрогобицький ліцей

КОНТРОЛЬ, КОРЕКЦІЯ ТА ОЦІНКА ЗНАНЬ ЛІЦЕЇСТІВ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ЇХ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ

Анотація. У статті поняття «контроль» розглядається як навчальна дія, що входить у самий процес навчальної діяльності ліцеїста, як її складового елемента. Проаналізовані умови педагогічного контролю, форми й типи оцінок, основні функції, які виконує перевірка й оцінка знань, умінь і навичок ліцеїстів у навчальному процесі, основні принципи перевірки й оцінки, типи оцінювання, види перевірки знань при навчанні ліцеїстів іноземної мови.

Ключові слова: контроль, корекція, навчальна дія, функції оцінки: орієнтувальна, стимулююча, атестаційна, принципи перевірки й оцінки, нормативне оцінювання, оцінювання на основі розподілу результатів.

Sukhramenda Euheniia, Khlopyk Oksana
Drohobych Lyceum

CONTROL, CORRECTION AND EVALUATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF TEACHING THEM A FOREIGN LANGUAGE

Summary. In the article, the concept of "control" is considered as an educational activity, which is part of the process of the educational activity of the lyceum students, as its constituent element. Us-ing the feedback system, the teacher receives information about the nature of deviation from the course program, corrects errors in the learning process, directing it to the required course. In this regulatory action, the feedback serves as a control course through which the teacher constantly re-ceives information about the course of the student's learning process and affects him immediately. Control as an educational activity is carried out not as a test of the quality of assimilation by the fi-nal result of the educational activity, but goes in its process and is performed by the student himself, in our case, by the lyceum students. From this point of view, the control of the educational activity of a senior pupil is self-monitoring in the form of a specific educational action to ensure the cor-rectness of the course of their educational activities. And as for the pedagogical understanding of self-control, it is outside the teacher's organized action of the student from the periodic self-examination, not the process, but the results of assimilation. Teaching control does not necessarily involve special training on this problem, but must be dictated by the terms of the training itself. Ed-ucational activities are organized so that the lyceum student in one way or another must perform tasks, controlling step by step all their thoughtful operations to solve them, so that they happen in exact accordance with the topic that the student is studying, because only under this condition he can get the desired result. The conditions of pedagogical control are analyzed in the article, the forms and types of assessments, the main functions that performs verification and assessment of the knowledge, students' skills and abilities in the educational process, the basic principles of verifica-tion and evaluation, types of evaluation, types of knowledge testing in the teaching of a foreign lan-guage of the lyceum students.

Keywords: control, correction, educational action, evaluation functions: orientational, stimulating, attestation, principles of verification and evaluation, normative assessment, evaluation on the basis of distribution of results.

Постановка проблеми. Використання терміна «контроль» стосовно до навчального процесу неоднозначне. У педагогічній практиці під контролем розуміється «у широкому сенсі перевірка чого-небудь», а в «вузькому» «принцип зворотного зв'язку, характерного для управління системою, яка соморегулюється» [3, с. 71; 6, с. 213]. У психології поняття «контроль» вживається в іншому сенсі – як навчальна дія, що входить у самий процес навчальної діяльності як її складового елемента. Контроль як навчальна дія здійснюється не як перевірка якості засвоєння за кінцевим результатом навчальної діяльності, а іде в її процесі й виконуються самим учнем, у нашому випадку ліцеїстом, для активного простежування безпомилковості своїх розумових операцій, їхньої відповідності змісту (принципам, законам, правилам) теорії, яку вивчає ліцеїст і служить орієнтовною основою для правильного розв'язання навчального завдання [5, с. 31–32].

Учневі необхідно вчитися контролю як специфічній навчальній дії. А вчити буде вчитель, хоч, може і не спеціально, а через правильну організацію навчальної діяльності, у вигляді розв'язання ліцеїстами спеціально складених завдань, які активізуватимуть мислення на оволодіння новими для них загальними способами цього розв'язання. Навчальні дії з їхнього розв'язання потребують залучення дій контролю [4, с. 27–30].

Отже, з цього погляду контроль за навчальною діяльністю старшокласника – це самоконтроль у формі специфічної навчальної дії із забезпечення правильності ходу своїх (інших) навчальних дій. А що стосується педагогічного розуміння самоконтролю, то це ззовні організована викладачем дія учня з періодичної самоперевірки не процесу, а результатів засвоєння.

Мета статті. Метою нашої статті є аналіз умов педагогічного контролю, форм й типів оцінок, основних функцій, які виконує перевірка й оцінка знань, умінь і навичок ліцеїстів у навчальному процесі; узагальнення основних принципів перевірки й оцінки, типів оцінювання, видів перевірки знань при навчанні ліцеїстів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Н.Тализіна розглядає конт-роль як обов'язковий складовий елемент регуляції (корекції) нав-

© Сухраменда Є.В., Хлопик О.М., 2019

чального процесу. Якщо керований процес йде відповідно до плану (або програми – для програмованого навчання), то ніякі додаткові дії щодо корекції, природно, не вимагаються. Але як тільки виявляється якесь відхилення процесу від програми, викладач, використовуючи систему зворотного зв'язку, отримує відомості про характер цього відхилення, корегує їх у процесі навчальної діяльності, спрямовуючи його в необхідне русло. В цій регулятивній дії зворотний зв'язок виступає як канал контролю, звідки вчитель постійно отримує інформацію про хід процесу засвоєння учнем знань й впливає на нього відразу ж, не чекаючи його закінчення [4, с. 51–52].

В.В. Давидов, розглядаючи контроль як особливу навчальну дію, має на увазі «визначення відповідності інших навчальних дій умовам і вимогам навчального завдання. Контроль дає змогу ліцеїсту, міняючи операційний склад дій, виявляти їхній зв'язок з тими або іншими особливостями умов завдання й отриманого результату. Завдяки цьому контроль забезпечує потрібну повноту операційного складу дій і правильність їхнього виконання» [1, с. 157].

У дослідженнях виявлено, що навчальна дія індивідуального (рефлексивного) контролю формується швидше і краще, якщо навчання здійснюється інтерактивними методами. Групові навчальні дії на заняттях (дискусіях, діалогах) припускають контроль індивіда за діями інших, інакше колективна навчальна дія не може скластися. Д.Б. Ельконін писав: «...формування контролю йде від контролю за діями інших до контролю за своїми власними діями» [2, с. 237].

Виклад основного матеріалу. Отже, з психологічного погляду контроль за навчальною діяльністю ліцеїста – це самоконтроль у формі специфічної навчальної дії із забезпечення правильності ходу своїх (інших) навчальних дій. А що стосується педагогічного розуміння самоконтролю, то це ззовні організована вчителем дія старшокласника з періодичної самоперевірки не процесу, а результатів засвоєння.

Для ефективного функціонування системи педагогічного контролю необхідно дотримуватися таких умов: об'єктивність контролю. Це означає, що всі викладачі й ліцеїсти виходять при оцінці стану навчальної роботи з єдиних узгоджених критеріїв, обгрунтування яких їм усім повинна бути відома заздалегідь; виставлені у результаті контролю оцінки не піддаються сумніву з будь-якого боку – ні від контрольованих, ні від тих, кого контролюють, тому що вони базуються на об'єктивних критеріях, як їм відомі; контроль і його результати вимагають гласності, щоб кожна зацікавлена особа (викладач або учень, декан або керівник кафедри) могли уважно їх вивчити, зробити висновки, переконливі для самих себе і такі, що налаштовують на активну позитивну роботу з необхідної корекції навчального процесу у частині, яка стосується кожного з них окремо.

Виділяють такі *основні функції,* які виконує перевірка й оцінка знань, умінь і навичок у навчальному процесі: *орієнтувальна,* реалізується у такий спосіб: поточна оцінка дає ліцеїстові орієнтир (зворотний зв'язок) з погляду того, наскільки успішно він засвоїв певні знання, уміння й навички, і в такий спосіб сприяє їхньому коректуванню й удосконалюванню. Однак це відбувається лише в тому випадку, коли викладач не тільки виставляє оцінку, але й змістовно характеризує результати відповіді старшокласника або виконання ним контрольного завдання; *стимулююча,* перевірка й оцінка в багатьох випадках є необхідним стимулом до вивчення навчального матеріалу учнем.. Систематичність перевірки є стимулом до систематичного вивчення предмету у процесі вивчення теми ; *атестаційна (контрольна),* існує проміжна й підсумкова атестація. Викладач у процесі проміжної оцінки ліцеїста, виставляючи йому певну оцінку дає гарантію того, що він засвоїв знання за відповідною темою.

Серед основних *принципів перевірки й оцінки* знань тих хто навчається визначають: *об'єктивність* – різні перевірочні процедури забезпечують об'єктивність у різному ступені: 1) із чітко сформульованими завданнями краще, ніж із завданнями загального й невизначеного характеру; 2) письмові краще, ніж усні; 3) із чіткими критеріями правильності відповіді краще, ніж із не зовсім чітко вираженими критеріями, 4) проведені незалежними експертами краще, ніж одним викладачем; *валідність* – полягає в необхідності гарантувати одержання достовірної інформації про знання, уміння й навички ліцеїста. Для цього викладачеві важливо бути впевненим у тому, що контрольне завдання виконане самостійно (без допомоги), що воно характеризує знання саме цього учня; *надійність* – одержана оцінка, зберігаються в нього на тривалий термін Реалізація цього принципу найбільш складна, оскільки процедури оцінки знань проводяться, як правило, неодноразово; *диференціація* – ступінь диференціації, зрозуміло, залежить від її необхідності й доцільності; *системність* – полягає в оцінці знання учнями змісту всієї теми, а також всіх компонентів навчального матеріалу (слова, вирази, речення, фрагменти тексту, понять, прикладів використання понять, класифікацій, переносу знань у спонтанні ситуації). Для досягнення системності необхідно використовувати комплекси оцінюючих процедур, різні типи формулювання запитань і постановку завдань для перевірки; *систематичність* (або регулярність). Полягає в необхідності проводити оцінювання регулярно й періодично у процесі вивчення теми; *конфіденційність* – педагог повинен приймати необхідні міри для того, щоб результати оцінки були відомі тільки йому самому, ліцеїстові та керівникові освітнього закладу.

Дані принципи перевірки й оцінки знань застосовуються до навчальних занять з іноземної мови предметно- орієнтованого типу, які припускають чітко окреслене коло знань, що підлягають засвоєнню. При оцінці знань з іноземної мови, як і з інших дисциплін, ми використовуємо два типи оцінювання: *нормативне оцінювання та оцінювання на основі розподілу результатів.*

Нормативне оцінювання – це оцінка ступеня відповідності знань ліцеїстів певним нормам засвоєння, які заздалегідь установлюються викладачами. При цьому оцінюється, наскільки повні, точні, глибокі знання продемонстрував учень.

Оцінювання на основі розподілу результатів. Таку стратегію оцінювання в американській

освіті називають «оцінкою на кривій». Під «кривою» мається на увазі крива розподілу оцінок, які одержали всі ліцеїсти з даної навчальної теми. Відповідно до такої кривої невелика частка ліцеїстів одержує оцінки нижче середнього рівня, інша невелика частка – оцінки вище за середнє, більша частина ж учнів попадає у центральну частину кривої й одержує середні оцінки. Отже, оцінка й оцінювання одного ліцеїста залежить від оцінок інших.

Планування навчальної роботи з іноземної мови припускає *планування заходів щодо перевірки й оцінки знань ліцеїстів*. Вчитель повинен заздалегідь передбачити: які критерії й показники він буде використовувати в оцінці успішності ліцеїстів за темою; чи буде враховуватися відвідування занять і активність учнів; як часто буде проводитися перевірка знань; які види й форми оцінювання будуть використовуватися; коли буде проводитися перевірка: дата й час; яка буде тривалість кожної перевірки і який навчальний час буде для цього використовуватися; яким буде внесок кожної поточної оцінки у підсумкову оцінку за всім матеріалом з теми. Перераховану інформацію бажано повідомити ліцеїстам на першому занятті. Це дає змогу їм заздалегідь планувати основні види своєї навчальної активності, вчасно зорієнтуватися у вимогах викладача до засвоєння знань за темою.

Залежно від того, чи перевіряються знання ліцеїстів або вміння їх застосовувати, розрізняються такі види перевірки, як *опитування й виконання практичних завдань*. Опитування може бути *усним або письмовим*. Усне опитування має переваги в тому що: 1) дає змогу викладачеві задавати уточнюючі питання за змістом матеріалу, що викладається, які виявляють усвідомлення його розуміння ліцеїстом; 2) дає можливість виключити випадкові недоліки у відтворенні матеріалу; 3) перевіряє вміння ліцеїста будувати зв'язний монолог. Треба, однак, відзначити, що оцінка усного опитування може бути більше суб'єктивною як з боку вчителя, так і з боку ліцеїста. Обоє можуть бути недостатньо об'єктивні в оцінці того, наскільки повно й точно учень виклав зміст поставленого запитання. *Письмове опитування* більш економне у часі, дає можливість одночасно виявити знання великої групи ліцеїстів, однак вимагає багато часу на перевірку виконаних робіт. Основними його формами є: 1) контрольна письмова робота, проведена на занятті; 2) домашня письмова робота (твір, презентація). Письмове опитування дає змогу оцінювати знання більш об'єктивно, оскільки у випадку, коли учень не погоджується з оцінкою педагога, то може перездати тему. Зміст письмового тексту відповіді, підготовленого учнем, буде служити об'єктивною підставою для цього. Однак письмове опитування позбавлене переваг усного опитування, які були перераховані.

Практичні завдання також можуть бути усними або письмовими. Опитування може бути *вільним і програмованим*. Вільне опитування передбачає відповідь на широко поставлене питання. Воно охоплює вміння ліцеїста побудувати логічно зв'язану розповідь в усній або письмовій формі, використовуючи при цьому свою аргументацію та творчий підхід до їхнього виконання. Програмоване опитування припускає постановку конкретних питань, реалізацію певного алгоритму. Відповіді на такі питання можуть бути однозначно оцінені як правильні або неправильні. Типовий приклад такого опитування представляють тести.

Перевірка знань і вмінь може бути *індивідуальною* або *фронтальною,* залежно від того, чи здійснюється вона індивідуально з кожним ліцеїстом або відразу із групою. В обох випадках можуть використовуватися всі перераховані види перевірки (опитування й практичне завдання, усний і письмовий, вільний і програмований). Фронтальний вид перевірки має безумовну перевагу з погляду економії часу вчителя, однак не може достатньою мірою реалізувати індивідуальний підхід до ліцеїста.

Слід розрізняти також *одноразову й розподілену перевірку знань*. Залік із предмету – це типовий приклад одноразової перевірки. Можливість перевірити знання великого обсягу навчального матеріалу в обмежений проміжок часу досить утруднена. Розподілена перевірка має на увазі, що весь обсяг знань, який підлягає перевірці, розбивається на певні порції. Отже, знання перевіряються «розподільно» протягом усього семестру за допомогою різних типів питань і завдань. Оцінка знань з предмету загалом здійснюється у вигляді накопичувального бала. Таку форму оцінки останнім часом називають рейтинговою. *Рейтингове оцінювання* уможливлює повноту, вірогідность, об'єктивность в оцінці знань. Ця система побудована на використанні кумулятивної (накопичувальної) оцінки успішності. Головна її перевага полягає у тому, що вона забезпечує комплексну й диференційовану оцінку кількості і якості навчальної діяльності ліцеїстів, підвищує їхню мотивацію до занять, стимулює регулярну самостійну навчальну роботу у семестрі.

Поурочне оцінювання використовується у всіх навчальних закладах. Воно дає комплексну оцінку різних видів пізнавальної діяльності ліцеїстів на заняттях. Складовими такої оцінки можуть бути відповіді на питання вчителя, доповнення відповідей інших ліцеїстів виконання письмових та практичних завдань. У результаті комплексної перевірки виставляється поурочний бал. Отже, поурочне оцінювання – це вид поточного оцінювання знань й активності ліцеїстів . Однак у зв'язку із цим виникають такі питання: яка кількість, обсяг і якість активності дає змогу поставити оцінку на занятті (наповнюваність оцінки); наскільки рівноцінні оцінки, отримані ліцеїстами на заняттях; який внесок цих оцінок у підсумкову оцінку з навчальної теми; чи буде цей внесок справедливим у ставленні до всіх ліцеїстів?

Тестування є стандартизована форма перевірки знань. Відповіді на питання або виконання завдань тесту припускають наявність однозначних критеріїв їхньої правильності або неправильності. Вони забезпечують об'єктивність, валідність і диференціацію в оцінці знань, при регулярному проведенні – систематичність перевірки. При різноманітній побудові питань і завдань і їхній необхідній кількості тести дають змогу досягти системності в оцінці. Існують різні схеми й способи побудови питань і завдань тесту: *завдання із пропусками*. Тестовими завданнями

можуть служити невеликі фрагменти тексту або окремі фрази підручника, надруковані із пропуском суттєвої інформативної частини; *завдання з вибором альтернативних відповідей.* Типовою схемою побудови тестових завдань є постановка питань із альтернативними відповідями, з яких потрібно вибрати один правильний. У цьому випадку має значення кількість альтернатив, з яких ліцеїстові доводиться вибирати. Ситуація із двома альтернативними відповідями методично невиправдана, оскільки занадто велика ймовірність випадкового вибору правильної відповіді; *завдання з комбінування одиниць інформації.* Можливий і такий варіант, коли тільки комбінація пунктів, запропонованих у завданні, дає правильну відповідь на поставлене питання. Іншим типом завдань є завдання на співвіднесення один з одним понять або ознак, наведених у двох списках; *завдання з відкритою відповіддю.* Таке завдання може формулюватися у питальній або стверджувальній формі. В останньому випадку відповіддю на питання є завершення речення необхідним словом (або словосполученням). Формулювання завдання повинна припускати одну і тільки одну правильну відповідь; *завдання практичного характеру.* Тест може містити також практичні завдання й навчальні завдання. Відповідь на завдання й буде відповіддю на завдання тесту. Гнучка й різноманітна форма постановки тестових завдань, орієнтована на використання не тільки мнемічних, але й розумових умінь, може розширити межу знань, що перевіряють у тестах.

Контрольна робота – це письмова робота, яку виконують ліцеїсти. У контрольних роботах можуть використовуватися питання й завдання різного характеру, однак вони завжди припускають наявність критеріїв для оцінки (як правильні або неправильні).

Контрольні роботи можуть мати різний обсяг, але вони повинні бути передбачені на виконання протягом певного періоду часу. Контрольні роботи можуть бути спрямовані на перевірку знань і вмінь учнів за всім курсом, певної частини навчального курсу або теми. Сукупність оцінок усіх контрольних робіт, призначених для перевірки знань з окремих тем курсу, може бути основою для виставлення загального заліку або оцінки з всього навчального курсу.

Об'єктивності оцінки знань і вмінь сприяють чітко і ясно поставлені питання й завдання, які допускають однозначну інтерпретацію правильності відповіді. Тому у контрольній роботі, в будь-якій ситуації перевірки повинні бути однозначні критерії оцінки знань. Вони повинні бути доведені до відома ліцеїстів заздалегідь.

Висновки і пропозиції. Навчання контролю необов'язково припускає спеціальні навчальні заняття з цієї проблеми, а повинне диктуватися умовами самої навчальної діяльності. Навчальні дії організовуються так, що ліцеїст так чи інакше повинен виконувати завдання, контролюючи крок за кроком всі свої мислиннєві операції з їхнім розв'язанням, щоб вони відбувалися у точній відповідності з темою, яку учень вивчає, тому що тільки за цієї умови він може отримати бажаний результат.

Список літератури:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: учебник [для работников образования и студ. высш. учеб. зав.] / Василий Василиевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 240 с.
2. Ельконин Д.Б. Психологическое развитие в детском возрасте : учебник [для студ. высш. учеб. зав.] / Даниил Борисович Ельконин. – М. : Мысль, 1995. – 416 с.
3. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі [монографія] / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с.
4. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения : учеб.-метод. пособ. для студ. и препод. высш. учеб. зав. / Надежда Федоровна Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 134 с.
5. Татенко В.О. Психологія в суб'єктивному вимирі : підручник [для студ. та виклад. вищ. навч. закл.] / Віталій Олександрович Татанко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
6. Трофімов Ю. Л. Психологія : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.

References:

1. Davydov V.V. Problemy razvy`vayushhego obucheny`ya: uchebny`k [dlya rabotny`kov obrazovany`ya y` stud. vyssh. ucheb. zav.] / Vasy`ly`j Vasy`ly`evy`ch Davydov. – M. : Pedagogy`ka, 1996 . – 240 s.
2. El`kony`n D.B. Psy`xology`cheskoe razvy`ty`e v detskom vozraste: uchebny`k [dlya stud. vyssh. ucheb. zav.] / Dany`y`l Bory`sovy`ch El`kony`n. – M. : Mysl`, 1995. – 416 s.
3. Maksy`menko S.D. Rozvy`tok psy`xiky` v ontogenezi [monografiya] / Sergij Dmy`trovy`ch Maksy`menko. – K. : Forum, 2002. – T. 1. – 319 s.
4. Talyzy`na N.F.Teorety`chesky`e problemy programmy`rovannogo obucheny`ya : ucheb-metod. posob. dlya stud. y` prepod. vyssh. ucheb. zav. / Nadezhda Fedorovna Talyzy`na. – M. : Y`zd-vo MGU, 1999. – 134 c.
5. Tatenko V. O. Psy`xologiya v su'byekty`vnomu vy`my`ri : pidruchny`k [dlya stud. ta vy`klad. vy`shh. navch. zakl.] / Vitalij Oleksandrovy`ch Tatanko. – K. : Prosvita, 1996. – 404 s.
6. Trofimov Yu.L. Psy`xologiya : pidruchny`k [dlya stud. vy`shh. navch. zakl.] / Yu.L. Trofimov, V.V. Ry`balka, P.A. Goncharuk. – K. : Ly`bid`, 1999. – 558 s.

УДК 81'243:796.077.5

Теличко М.В.
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

ЕТАПИ УКЛАДАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВНИКІВ: ДИСКУРС СЛОВНИКОВОЇ СТАТТІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі розробки двомовних термінологічних словників. У ній узагальнено досвід укладання термінологічних словників в Україні та за її межами, описані проблеми, що виникають у процесі роботи над словником, а також запропоновані деякі шляхи вирішення цих проблем. На основі власного досвіду укладання термінологічного словника викладено особливості роботи над двомовним (англо-українським) словником. Результати дослідження можуть використовуватись для укладання нових словників для будь-якої терміносистеми. Найбільш вагомим фактором для створення словника є вирішення питань: 1) реєстру та категорій реєстрових слів-термінів, 2) оптимальної кількості реєстрових слів-термінів, 3) структури та змісту словникової статті. Іншим важливим аспектом є те, що словник термінів входить до категорії термінологічних/енциклопедичних словників. Отже, важливо визначити необхідний рівень "енциклопедичності" словника термінів. Термінологічний/енциклопедичний словник можна вважати "банком" мікротекстів, які тлумачать значення та комунікативну спрямованість термінів. В статті також аналізуються напрямки майбутніх досліджень.

Ключові слова: термінологічний словник, терміносистема, словникова стаття, семантична цінність, способи перекладу.

Telychko Maria
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

THE STAGES OF COMPILING TERMINOLOGICAL DICTIONARIES: DISCOURSE OF THE DICTIONARY ARTICLE

Summary. The article is devoted to the problem of compiling bilingual terminological dictionaries. It summarizes the experience of compiling such dictionaries in Ukraine and abroad, describes the problems that arise during this process, and proposes some solutions for these problems. The peculiarities of work on the English-Ukrainian dictionary are described on the basis of own experience of compiling terminological bilingual dictionary. The research results can be used for compiling new dictionaries for every terminology. The most important factor for compiling any dictionary is to address the issues of the: 1) registry and categories of entry terms, 2) optimal number of entries, 3) structure and content of the entry. Another important issue is the fact that a dictionary of terms belongs to the category of encyclopedia. Therefore, it is important to determine the appropriate level of "encyclopedicity" of any terminological dictionary. Terminological dictionary/encyclopedia can be considered a "data base" of microtexts interpreting the meaning and communicative nature of entries. The article also analyzes probable trends in future research. The translation dictionary consists of a registry and foreign-language correspondences to it. Thus, the most important problem is the creation of the very registry itself, which is determined by the purpose of the dictionary, and the search for equivalent translations in a way capable of conveying the semantics of the registered word. Making a register of English terms is an important stage in the preparation of a translated dictionary. At this stage, one of the most difficult problems is the selec-tion of the most commonly used terminology, which would cover the necessary minimum vocabu-lary in a particular industry, required for the translation of material on this topic.

Keywords: terminological dictionary, terminology system, dictionary article, semantic value, ways of translation.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес вносить суттєві зміни у лінгвістичну модель світу появою нових термінів та терміносистем. Це зумовлює необхідність кодифікації та систематизації термінології і, відповідно, призводить до потреби видання словників фахових терміносистем та теоретичних розробок щодо їх укладання.

Проблема укладання термінологічних словників є дуже актуальною, оскільки двомовні термінологічні словники є необхідними для перекладу, а також для покращення контактів між фахівцями різних країн.

Кафедрою української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського заплановано видання ряду вузькопрофільних тлумачних та двомовних словників для вивчення лексики різних галузей студентами університету. Зокрема, це галузі туризму, готельно-ресторанної справи, спортивного менеджменту, фізичної реабілітації, фізичної терапії та ерготерапії, спорту та фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом десятиліть проблема укладання термінологічних словників обговорюється вітчизняними та зарубіжними лінгвістами. Проблемою укладання термінологічних словників займалися С. Вискушенко, С. Головащук, С. Кулешов, К. Селівестрова, В. Ярошевська та інші науковці.

Мета статті. Метою статті є вивчення проблеми розробки тлумачного та двомовного термінологічного словника та визначення основних етапів його укладання.

Виклад основного матеріалу. Укладення термінологічного словника – це тривалий та складний процес, у якому важливий творчий підхід. Найбільш вагомим фактором для створення словника є вирішення наступних питань:

– реєстру та категорій реєстрових слів-термінів;
– оптимальної кількості реєстрових слів-термінів;
– структури та змісту словникової статті.

Іншим важливим аспектом є те що словник термінів входить до категорії енциклопедичних словників. Отже, важливо визначити необхідний рівень

© Теличко М.В., 2019

"енциклопедичності" словника термінів. Термінологічний/енциклопедичний словник можна вважати "банком" мікротекстів, які тлумачать значення та комунікативну спрямованість термінів.

У даній статті ми виходитимемо з того, що термінологія – це сукупність термінів, тобто слів або словосполучень, що позначають специфічні поняття (концепти) певної галузі науки, техніки чи мистецтва, а також сукупність усіх термінів, наявних у тій чи іншій мовах. Від загальновживаних слів терміни відрізняються точністю семантичних меж та контекстами застосування.

Галузеві термінології (тобто сукупність термінів певної галузі) є терміносистемами, або термінологічними системами.

Майже всі науковці стверджують, що розробка словника має поетапний характер [1, с. 194]. Проте є різні думки щодо кількості етапів. С. Гриньов стверджує, що існує чотири етапи укладення термінологічного словника:

1. Проектування словника (тип та головні характеристики);
2. Відбір лексичного матеріалу;
3. Аналіз та опис лексики;
4. Підготовка словника до видання (редагування) [2, с. 126].

Б. Шуневич проводив роботу над укладенням українсько-англійського словника пожежної термінології згідно з такими еапами:

1. Відбір термінів і їх переклад;
2. Створення першого варіанту української частини словника на основі цього матеріалу і доповнення термінами з інших джерел;
3. Пошук англійських еквівалентів до українських термінів;
4. Остаточний варіант побудови української частини словника;
5. Редагування на основі зауважень [3, с. 92].

Основною причиною розбіжностей у кількості етапів на думку С. Вискушенко, є наявність у кожного вченого свого рівня деталізації роботи [1, с. 195]. Згідно з думкою більшості науковців, етапи розробки словника не можуть бути послідовними. Вони часто перетинаються, є безперервними та циклічними. Отже, досить важко провести межі між ними та чітко визначити кінець одного етапу і початок іншого.

На основі дослідження підходів до поетапної роботи над створенням термінологічних словників, нами було визначено таку послідовність стадій, якої ми дотримуватемось під час роботи над англо-українськими термінологічними словниками:

1. Аналіз вже наявних термінологічних словників у певній сфері в Україні; дослідження потреб цільової аудиторії (студентів ЛДУФК імені І. Боберського); визначення характеристик та структури словника;
2. Укладення реєстру термінів (відбір лексики з підручників) та їх переклад з англійської мови на українську;
3. Оформлення словникових статей, впорядкування словника;
4. Уточнення значень деяких термінів фахівцями у галузях туризму, готельно-ресторанної справи, спортивного менеджменту, фізичної терапії, ерготерапії, спорту та фізичного виховання; редагування отриманого продукту.

Розглянемо ці етапи більш детально. На першому підготовчому етапі ми аналізували наявні термінологічні словники у вищезгаданих сферах, які вже існують в Україні та за її межами. Проте їх кількість невелика. Більшість з них об'єднують декілька сфер, або ж навпаки – є вузькогалузевими. Тому студенти часто самостійно перекладають терміни, використовуючи інтеренет ресурси, що призводить до певних неточностей у перекладі.

Англо-українські словники, які розробляються на кафедрі української та іноземних мов ЛДУФК імені І. Боберського, призначені, у першу чергу, для студентів усіх спеціальностей даного закладу вищої освіти. Вони мають на меті дати їм змогу працювати з навчальним матеріалом та писати власні наукові дослідження.

Зазвичай, перекладний словник складається з реєстру та іншомовних відповідників до нього. Отже, найважливішою проблемою є створення власне самого реєстру, що обумовлюється метою та призначенням словника, та пошук рівнозначних відповідників у перекладі, спроможних передати семантику реєстрового слова.

Укладення реєстру англійських термінів є важливим етапом підготовки перекладного словника. На даному етапі однією з найважчих проблем є відбір найбільш вживаної термінології, яка б охоплювала необхідний мінімум лексики у певній галузі, потрібний для перекладу матеріалу з цієї тематики. У сучасній лінгвістиці присвячено проблемі знаходження критеріїв, які б допомогли виділяти певні термінологічні одиниці, які виражають поняття тієї чи іншої галузі знань.

Науковці по-різному вирішують цю проблему, пропонуючи різні методики відбору термінів, критерії їх відбору [4, с. 90]. у якості таких критеріїв враховуються семантична цінність термінів, частота вживання, тематична приналежність, повнота охоплення поняття, сполучуваність. На думку К. Селівестрової, визначення списку термінів певної мови, значення яких мають бути передані засобами іншої мови, залишається однією з основних проблем при написанні двомовних словників [5, с. 25].

Укладення сучасного словника, як правило, базується на корпусі текстів. Науковець Л. Коцюк визначає основи, з допомогою яких корпуси текстів модифікують формування словників:

1. Акцент на частоту вживання;
2. Акцент на сполучуваність з іншими лексичними одиницями;
3. Акцент на варіативність;
4. Акцент на граматичні форми;
5. Акцент на автентичність [6, с. 17].

Під час проведення дослідження терміносистем спеціальностей, що ви-вчаються студентами у ЛДУФК імені І. Боберського, матеріалом дослідження були терміни, виявлені під час роботи з навчальним матеріалом (посібниками та підручниками), статтями з наукових журналів, довідковою літературою, а також українськими джерелами, які дають визначення тих термінів. Із вище перечислених джерел вибиралися всі однослівні прості, похідні, складні, двокомпонентні та багатокомпонентні терміни, комбіновані терміни та запозичення. Крім того, включалися часто вживані у перелічених галузях загальнонаукові терміни.

Створення таких словників може дозволити студентам напрямів туризм, готельно-ресторан-

на справа, спортивний менеджмент, фізична реабілітація, фізична терапія, ерготерапія, спорт та фізичне виховання вже на ранніх етапах навчання розпочинати читати і вивчати фахові тексти та підвищити вмотивованість вивчення іноземної мови.

Одним з найважливіших аспектів укладання термінологічного словника є спосіб передавання значень термінів однієї мови засобами іншої. Оскільки переклад наукової та спортивної літератури схиляється до галузі науки, всі питання перекладу не можна намагатися пояснити лише лінгвістичним шляхом. До їх вивчення необхідно залучати фахівців певної галузі. Словник має розкрити значення лексики однієї мови еквівалентами іншої, і наше завдання як укладачів полягає у тому, щоб до термінів, наведених у словнику, були подані адекватні слова-відповідники іншої мови, спроможні забезпечити передачу значень і їх відтінків.

Під час роботи над словниками ми використовуватимемо різні способи перекладу:

• Підбір еквівалентів;

• Транскодування;

• Передавання значень термінів синонімами, запозиченими словами, описовим перекладом (при відсутності лексичних еквівалентів).

Крім того, на нашу думку, у таких словниках слід подавати не весь ряд значень термінів, а лише ті значення, що безпосередньо пов'язані з галузями, у яких ці словники будуть використовуватися.

На даному етапі роботи на укладанням словника відбувається оформлення словникових статей. Кожна з статей містить термін і його переклад на українську мову, лексико-граматичний коментар, структурні моделі вживаних складних термінів та термінологічні зв'язки.

Словникова стаття є надзвичайно важливим аспектом термінологічного словника. Її структура та зміст можуть робити словник тлумачним, енциклопедичним тощо. Словникова стаття – це мікротекст, у якому семантична інформація виходить за рамки власне семантики і часто віддзеркалює суб'єктивне, авторське розуміння того чи іншого слова.

Розмір та ступінь інформативності дискурсу словникової статті залежать від того, наскільки повними знаннями про певний термін володіє автор чи коллектив авторів лексикографічних видань. Саме тому, у подальшій роботі нами планується залучити фахівців у сферах туризму, готельно-ресторанної справи, спортивного менеджменту, фізичної реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії, наукових співробітників ЛДУФК імені І. Боберського, які працюють у галузях спорту та фізичного виховання, для уточнення значень деяких термінів та редагування словників.

Висновки і пропозиції. Отже, як висновок, слід зазначити, що постійний невпинний розвиток сучасного суспільства та різних галузей його діяльності вимагає від українських лінгвістів віднаходження українських еквівалентів та відповідників англійських термінів та укладання термінологічних словників. Процесс роботи над кожним словником є тривалим, складним і включає ряд взаємопов'язаних етапів.

Відповідно, виникає необхідність подальшого дослідження фахової мови галузей та спеціальностей, які вивчаються студентами Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського з точки зору лексикографії, оскільки багато проблемних моментів залишаються відкритими і потребують глибшого вивчення. Перспективу подальшої роботи вбачаємо у необхідності подальшого впорядкування та уніфікації фахової мови вище зазначених спеціальностей, враховуючи новітні дослідження у цих галузях.

Список літератури:

1. Вискушенко С.А. До проблеми розробки двомовного термінологічного словника англійської фахової мови / С.А. Вискушенко // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство: зб. наук. праць. – Луцьк, 2011. – № 3. – Ч. 2. – С. 194–197.
2. Гринев С.В. Введение в терминоведение: учеб. пособие / С.В. Гринев. – М., 1993. – 309 с.
3. Шуневич Б.І. Сучасні способи відбору термінів та укладання перекладних словників нових терміносистем / Б.І. Шуневич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: зб. наук. праць. – Житомир, 2008. – Вип. 38. – С. 90–93.
4. Кудашев И.С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики: монография / И.С. Кудашев. – Helsinki: Helsinki University Print, 2007. – 443 с.
5. Селівестрова К.Т. Підготовка галузевих словників: здобутки і особливості методики укладання перекладного словника [Електронний ресурс] / К.Т. Селівестрова // Архіви України: наук.-практ. журнал. 2013. – № 5. – С. 25–62. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ay_2013_5_4.pdf
6. Коцюк Л. Використання корпусів текстів у процесі укладання словників / Л. Коцюк // Лексикографічний бюлетень. – Зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 13. – С. 15–197.

References:

1. Vyskushenko S.A. Do problem rozrobky dvomovnogo terminologichnogo slovnyka anglijs`koyi faxovoyi movy / S.A. Vyskushenko // Naukovyj visnyk Volyns`kogo nacional`nogo universytetu im. Lesi Ukrayinky. Filologichni nauky. Movoznavstvo: zb. nauk. pracz`. – Lucz`k, 2011. – № 3. – Ch. 2. – S. 194–197.
2. Grynev S.V. Vvedenye v termynovedenye: ucheb. posobye / S.V. Grynev. – M., 1993. – 309 s.
3. Shunevych B.I. Suchasni sposoby vidboru terminiv ta ukladannya perekladnyx slovnykiv novyh terminosystem / B.I. Shunevych // Visnyk Zhytomyrs`kogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka: zb. nauk. pracz`. – Zhytomyr, 2008. – Vyp. 38. – S. 90–93.
4. Kudashev Y.S. Proektyrovanye perevodcheskyx slovarej specyalnoj leksyky: monografiya / Y`.S. Kudashev. – Helsinki: Helsinki University Print, 2007. – 443 s.
5. Selivestrova K.T. Pidgotovka galuzevyx slovnykiv: zdobutky i osoblyvosti metodyky ukladannya perekladnogo slovnyka [Elektronnyj resurs] / K.T. Selivestrova // Arxivy Ukrayiny: nauk.-prakt. zhurnal. 2013. – № 5. – S. 25–62. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ay_2013_5_4.pdf
6. Kocyuk L. Vykorystannya korpusiv tekstiv u procesi ukladannya slovnykiv / L. Kocyuk // Leksykografichnyj byuleten. – Zb. nauk. pracz. – 2006. – Vyp. 13. – S. 15–197.

УДК 81'1

Тимчук О.Т.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Сніховська І.Е.
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОВНА ГРА ЯК ВИЯВ ПІЗНАВАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті висвітлюються теоретичні положення щодо сутності явища мовної гри як виду лігвокреативної діяльності. Розглянуто лінгвокогнітивний та комунікативний аспекти явища мовної гри, що репрезентує лінгвокреативну розумову діяльність мовця і спрямована на досягнення гумористичного ефекту. Проаналізовано деякі підходи щодо тлумачення самого терміна «мовна гра», а також місце гри у системі гуманітарних наук. Виявлено асоціативні зв'язки цього явища та закономірності його когнітивної організації в мові. Визначено когнітивну функцію ігреми як лінгвістичної аномалії того чи іншого рівня мовної системи, що функціонує в асоціативному ігровому полі.

Ключові слова: мовна гра, когнітивна парадигма, комунікація, ігрема, лінгвістична компетенція.

Tymchuk Olena
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Snikhovska Irena
Zhytomyr Ivan Franko State University

LANGUAGE PLAY AS A WAY OF MANIFESTATION OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ACTIVITY

Summary. The article focuses on the theoretical positions concerning the nature of the phenomenon of the language play as a type of linguistic and creative activity. The cognitive and communicative perspectives of the language play phenomenon, that represents a form of the speaker's intellectual and creative activity, aimed at producing a humorous effect are investigated. Different interpretations of the term language play as well as the place of this phenomenon in the humanities are analyzed. The associative connections of the language play and the regularity of its cognitive organization in the language structure are revealed. The cognitive function of the igrema as a linguistic anomaly of some level of the language system that functions in the associative game field is de-fined. Particular attention is paid to the conditions of figurative associative interpretation of a linguistic sign in the act of communication directed at the achievement of a humoristic effect. Some aspects of philosophic concepts of the language play functioning in a real-conventional frame are considered. Since language and play are panhuman activities, language as manifested in speech presents the object of play in most societies. It is proved that the phenomenon of the language play in a functional perspective appears as a violation of normative use of a certain linguistic unit, breaking speech stereotypes and linking the language play with violation of rules of semantic and pragmatic use of language resources. Thus the process of the language play demonstrates evident dialectic interaction of language standard and a violation of this standard.

Keywords: language play, cognitive paradigm, communication, igrema, linguistic competence.

Постановка проблеми. Динаміка мовних процесів у сучасному комунікативному просторі значною мірою відображає лінгвокреативні та когнітивні тенденції розвитку мови під впливом як лінгвістичних, так і екстралінгвальних факторів. У сучасних лінгвістичних дослідженнях простежується наростання когнітивних тенденцій, зближення когнітивної, соціальної і структурної парадигм, що викликано необхідністю комплексного вивчення мовного матеріалу. Комунікативна поведінка мовної особистості відображає семантичний, лінгвокогнітивний і мотиваційний рівні її лінгвістичної компетенції. У мовній поведінці виявляється мовна потенція, що уможливлює перехід від знання мови до її вживання. Мова допускає значну свободу вияву творчого потенціалу мовного індивіда. Мовна активність, що є невід'ємним аспектом мовної особистості, має здатність виражатися у навмисному порушенні мовного правила (норми, канону) з метою привернення уваги до здійсненого зі знаком експерименту. В результаті, на основі нормативного мовного коду мовець може навмисно провокувати конфлікт існуючих у мові стандартів нормативного вживання знака з його нестандартним використанням.

Мовна гра як усвідомлене ненормативне вживання мовної одиниці є виявом прагматичної установки на привернення уваги з метою досягнення ефекту впливу на інтелектуальну і емоційну сферу адресата. Дослідження мовної гри у когнітивно-комунікативному плані є актуальним з причини того, що в ньому вищезазначений феномен розглядається у новому ракурсі, а саме, виявляються асоціативні зв'язки, закономірності, особливості мовної організації явища мовної гри і закономірності його когнітивної організації в мові.

Мета статті. Мета пропонованої розвідки полягає у дослідженні явища мовної гри у когнітивно-комунікативному аспекті. Використання такого підходу до дослідження мовної гри свідчить про присутність у мовній свідомості мовотвірних моделей, сценаріїв, показує шляхи розвитку мови і мовлення. Мовна гра включає в себе здійснення мовцем певних лінгвокреативних дій з мовним знаком. Це своєрідний творчий мовний процес, що полягає у навмисному відхиленні від нормативних правил з метою привернення уваги адресата до створеного мовними засобами парадоксу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на велику увагу, що приділяється дослідженню творчої функції мови, феномен мов-

© Тимчук О.Т., Сніховська І.Е., 2019

ної гри як вид евристичної діяльності дотепер не отримав однозначного осмислення з точки зору мовних і екстралінгвальних чинників, засобів і прийомів. Лінгвістичні роботи, присвячені мовній грі, висвітлюють різні аспекти цього феномену: мовна гра як маніфестація почуття гумору [9; 15], мовна гра як відображення асиметрії мовного знака [9; 11], мовна гра як вияв мовного смаку епохи [6], мовна гра як лінгвістичний експеримент [10]. Разом з тим, основним проявом мовної гри переважно вважаються стилістичні прийоми створення комічного ефекту [7; 9; 10; 13; 15].

Виклад основного матеріалу. Гра є складною світоглядної категорією, яка привертала увагу дослідників ще з часів античності. Традиційно одним з перших наукових досліджень, присвячених вивченню феномену гри, вважається праця нідерландського історика Й. Хейзинги «Homo Ludens»,у якій гра розглядається як культурна універсалія. Термін «мовна гра» вперше було введено австрійським філософом, логіком і лінгвістом Людвігом Вітгенштайном у праці «Філософські дослідження» (1953 р.). Вчений дотримується широкого тлумачення поняття, відносячи до мовної гри будь-який вид діяльності, повязаний з мовою. Цікаво, що ідеї Л. Вітгенштайна не втратили актуальності і в наші дні. На думку С. Ягодзінського, ввівши в обіг поняття «мовних ігор», Л. Вітгенштайн «натякає на іманентну присутність ігрової складової в будь-якій мовній діяльності». Посилаючись на висновок Л. Вітгенштайна про те, що «немає сенсу говорити про одну домінуючу мовну гру; їх існує велика кількість, кожна з яких відображає специфіку тієї чи іншої сфери людської діяльності, з притаманними їй нормами, традиціями, властивостями», дослідник поширює цю ідею на соціальні мережі, стверджуючи, що «кожна з них має власні правила входу, обміну даними, їх формату та призначення. Але, водночас, існуючі соціальні мережі утворюють єдине комунікативне середовище, а їх звя'зок забезпечується спільними правилами мовної гри» [14, с. 89].

Парадоксальний комічний ефект феномену мовної гри полягає у тому, що його аномальність, асистемність досягається системними мовними засобами, якими, у випадку залучення мовної гри, виступають відхилення від мовної норми. У лінгвістичному плані залучення комічного у сферу лінгвістичних досліджень пов'язано зі становленням у мовознавстві когнітивно-комунікативної парадигми, переходом до всебічного вивчення мови, зміщенням фокусу лінгвістичних досліджень на вивчення функціонування мови у процесі комунікації.

Когнітивні тенденції у комунікативних дослідженнях зумовлені тим, що, з одного боку, мовна гра пов'язана з поняттям комунікативного стилю, тобто з мовним вибором продуцента в різних ситуаційних контекстах; з іншого боку, мовна гра пов'язана з поняттям когнітивного стилю в найбільш широкому розумінні, яке визначається як відносно стабільні індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта, що виражаються у пізнавальних стратегіях, які використовує індивід [12, с. 164].

В результаті залучення до комунікативного процесу мовної гри виникає ігрема, яка розглядається як комунікативна одиниця, під якою слід розуміти мовну аномалію того чи іншого рівня мовної системи, що функціонує в асоціативному ігровому полі. Когнітивна функція ігреми полягає у реалізації мовною грою пізнавальної стратегії когнітивного стилю, експерименті над мовним знаком, впливі на інтелектуальну сферу адресата, його раціо. Ми вважаємо, що ігрему слід розглядати як «комунікативний продукт», при чому «не стільки як продукт мови, скільки як продукт народження нового змісту» [11, с. 16]. В основі трактування ігрем у такому аспекті лежить лінгвокреативна активність автора і рецептивна (інтерпретаційна) адресата, включно з предметно-комунікативним досвідом останніх, що зумовлює необхідність смислового (когнітивного) аналізу всього простору тексту.

Мовна гра має чітку комунікативно-пізнавальну стратегію, яка визначає асоціативно-ігрову установку продуцента, що виявляється у конструюванні фонетичних, словотворчих, лексико-стилістичних ігрем при використанні формально-семантичного лінгвістичного коду.

Отже, мовна гра спрямована на моделювання мовного феномену, ство-рення ігреми. Ідентифікація параметрів мовної одиниці-прототипу в створеній ігремі і створення прагматичного експресивного ефекту відбувається в результаті актуалізації асоціативних зв'язків, залучення лінгвістичної компетенції мовної особистості. Творче ставлення особистості до використання мовних засобів постає, таким чином, як співвідношення усвідомлення мовного стандарту і установки на відхилення від нього у мовній поведінці особистості у ході реалізації прагматичної установки на мовну гру. Залучення навмисного відступу від мовного стандарту, зокрема, використання мовної гри, передбачає звернення до дослідження полів норми і антинорми в мові, оскільки багато мовних інновацій виникло як явища, що суперечать системі, яка їх породила [8].

Трактування явища мовної гри тільки як мовної неправильності, аномалії, що не здійснює впливу на мовну систему в цілому, демонструє недооцінку важливості вищезазначеного явища у мовній діяльності коммунікантів з точки зору його когнітивної природи.

У лінгвістичних дослідженнях неодноразово вказується на важливість інтерпретації нестандартних уживань мовного матеріалу не як помилок, а як специфічних операцій над знаннями з метою навмисного ускладнення комунікативного процесу. Мовна гра є одним із проявів втручання мовної особистості у процеси конвенційного вживання мови. Необхідно підкреслити, що мовна гра характеризуєтся навмисною установкою на відхилення від правил при створенні ігрем, що визначає її емоціонально-інтелектуальний вплив.

На сучасному етапі найбільш актуальним видається дослідження мовної гри в рамках когнітивно-прагматичного підходу, тому пропонується розглядати моделювання і використання ігрем суб'єктом мовної гри як вчинення певної дії, що полягає у реалізації прагматичного наміру з метою впливу на адресата. Пропонується спроба вийти за рамки традиційного стилістичного аналізу мовної гри у сферу ширшого, комплексного аналізу, що охоплює всі мовні рівні – від

фонетичного до текстового – і розглянути вплив даного феномену на емоційну та інтелектуальну сферу адресата.

У ході звернення до явища мовної гри як форми лінгвокреативної діяльності піднімаються такі питання, як особливості прагматичної установки на деавтоматизацію знака; результати мовного впливу з урахуванням установки продуцента; виявлення основних рівнів мовної здатності, що відображають реальну картину мовних уявлень мовців – тезаурусного, прагматичного, асоціативно-вербального [5].

Н. Арутюнова пропонує розглядати феномен мовної гри в функціональному ракурсі як порушення нормативного використання мовної одиниці на тлі мовних стереотипів і звертається до полів норми і антинорми в мові, пов'язуючи мовну гру з порушенням семантичних і прагматичних правил використання мовних ресурсів, з мовними аномаліями. Проте, за всієї своєї нестандартності, ненормативні утворення підпорядковуються логіці системних закономірностей функціонування мови [2]. У процесах мовної гри наочно виявляється діалектика взаємодії системного (що відповідає мовному стандарту) і асистемного (як усвідомленого порушення цього стандарту).

Отже, ряд лінгвістів вказує на важливість обліку в семантичному описі нестандартних вживань мовних знаків, що підлягають опису, та наукового осмислення, оскільки опис нестандартних вживань мовних виразів може сприяти виявленню тих компонентів плану змісту висловлювання, які зазвичай виключалися з поля зору. Як зазначає В. Звегінцев, «Правильність і нормативність ... не повинні заступати всього безмежного поля лінгвістичних досліджень, яким поняття «правильності» в тій же мірі чуже, як і морському заходу або гірському повітрю. Нормативний підхід до мови настільки приївся, що «правильне» дуже часто починає ототожнюватися із закономірним... » [4, с. 153]. К. Ажеж звертає увагу на значення дослідження ненормативних явищ: «…неоціненну допомогу вивченню норми може надати аналіз відхилень», при цьому відзначає існування особливого коду порушень: «навіть самі незвичайні з диких слів не можуть порушувати систему яким завгодно чином» [1].

Висновки і пропозиції. У сприйнятті мови людиною онтологічно міститься зіткнення конвенційного і потенційного у мовній діяльності, дихотомія «система – норма»: усвідомлення потенціалу системно заданих реалізацій мови здійснюється при поступовому засвоєнні нормативних канонів. Слід зазначити, що закладена у самому коді розбіжність між системою і нормою, очевидно, є основною суперечністю, що ускладнює подальший процес кодування. Таким чином, можливості (креативний потенціал) системи виявляються у фокусі мовної свідомості людини, а закріплене нормою – на периферії. Внаслідок існування цих можливостей, мовець інколи надає перевагу створенню нестандартних мовних одиниць-інновацій, а не відтворенню нормативних. Отже, вищеописані процеси визначають з'язок мовної гри як з когнітивною, так і з комунікативною складовою мовної діяльності особистості. Перспективу ж подальших досліджень вбачаємо у розгляді прагматичної складової мовної гри, а також подальшому розвиткові теорії мовної гри як виду лінгвокреативної діяльності.

Список літератури:

1. Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки / Пер. с франц. / К. Ажеж. – М.: УРСС, 2003. – 304 с.
2. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык (к проблеме языковой картины мира) / Н. Д. Арутюнова // ВЯ. – 1987. – № 3. – С. 3–20.
3. Виноградов В. В. Социально-языковые системы и индивидуально-языковое творчество / В. В. Виноградов // Семиотика и Авангард: Антология. – М., 2006. – С. 242–250.
4. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика / В. А. Звегинцев – М.: УРСС, 2007. – 336 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 263 с.
6. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – М., 1994. – 284 с.
7. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 1977. – 183 с.
8. Маковский М. М. Системность и асистемность в языке. Опыт иследования антиномий в лексике и семантике / М. М. Маковский. – М.: УРСС, 2016. – 216 с.
9. Норман Б. Ю. Игра на гранях языка / Б. Ю. Норман. – М.: Флинта, Наука, 2017. – 344 с.
10. Санников В. З. Каламбур как семантический феномен / В. З. Санников // ВЯ. – 1995. – № 3. – С. 56–70.
11. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – Киев: ЦУЛ "Фитосоциоцентр", 2002. – 336 с.
12. Современный психологический словарь / Сост. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1990. – 247 с.
13. Тарасова И. П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез / И. П. Тарасова. – М.: ВШ, 1992. – 128 с.
14. Ягодзінський С. М. Мовна гра як засіб інституалізації соціальних мереж / С. М. Ягодзінський // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: зб. наук. пр. – № 1(13). – К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2011. – С. 88–92.
15. Pocheptsov G. G. Language and Humour / G. G. Pocheptsov. – Kiev: Vyshaya shkola, 1990. – 327 p.

References:

1. Azhezh K. Cheloviek hovoriashchiy: Vklad linhvistiki v humanitarnyie nauki [A speaker: Linguistic contribution to the humanities] / Per. s frants. / K. Azhezh. – M.: URSS, 2003. – 304 p.
2. Arutiunova N. D. Anomaliyi i yazyk (k probliemie yazykovoi kartiny mira) [Anomaly and language (Concerning the problem of the world language picture)] / N. D. Arutiunova // VYa. – 1987. – № 3. – Pp. 3–20.
3. Vinohradov V. V. Sotsyalno-yazykovyie sistlemy i individualno-yazykovoie tvorchestvo [Social and language creativity] / V. V. Vinohradov // Siemiotika i Avanhard: Antolohia. – M., 2006. – Pp. 242–250.
4. Zvehintsev V. A. Tieorieticheskaia i prikladnaia linhvistika [Theoretical and applied linguistics] / V. A. Zvehintsev. – M.: URSS, 2007. – 336 p.

5. Karaulov Yu. N. Russkyi yazyk i yazykovaia lichnost [The Russion language and language per-sonality] / Yu. N. Karaulov. – M.: Yzd-vo LKY, 2010. – 263 p.
6. Kostomarov V. H. Yazykovoi vkus epokhy. Iz nabliudienii nad rechevoi praktikoi mass-media [The linguistic taste of the epoch] / V. H. Kostomarov. – M., 1994. – 284 p.
7. Luk A. N. Yumor, ostroumie, tvorchestvo [Humour, wit, creativity] / A. N. Luk. – M.: Iskusstvo, 1977. – 183 p.
8. Makovskiy M. M. Sistiemnost i asistiemnost v yazykie. Opyt isliedovania antinomyi v lieksikie i siemantikie / M. M. Makovskiy. – M.: URSS, 2016. – 216 p.
9. Norman B. Yu. Ihra na hraniakh yazyka [Play on the edges of the language] / B. Yu. Norman. – M.: Flinta, Nauka, 2017. – 344 p.
10. Sannikov V. Z. Kalambur kak siemanticheskiy fenomen [Pun as a semantic problem] / V. Z. Sannikov // VYa. – 1995. – № 3. – Pp. 56–70.
11. Selivanova E. A. Osnovy linhvisticheskoi tieorii tieksta i kommunikatsii [The basics of the text linguistic theory] / E. A. Selivanova. – Kiev: TsUL "Fytosotsyotsentr", 2002. – 336 p.
12. Sovriemennyi psikholohicheskiy slovar [The contemporary psychological dictionary] / Sost. A. V. Pietrovskyi, M. H. Yaroshevskyi. – M.: Mysl, 1990. – 247 p.
13. Tarasova Y. P. Riechevoie obshchenie, tolkuiemoie s yumorom, no vseriez [The communication interpreted with humour and without it]. – M.: VSh, 1992. – 128 p.
14. Yahodzinskyi S. M. Movna hra yak zasib instytualizatsii sotsialnykh merezh [The language games as mode institutionalization of the social network] / C. M.Yagodzinskiy // Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Filosofiia. Kulturolohiia: zb. nauk. pr. – № 1(13). – K.: Vyd-vo Nats. aviats. un-tu «NAU-druk», 2011. – Pp. 88–92.
15. Pocheptsov G. G. Language and Humour. – Kiev, 1974. – 318 p.

УДК 81'373

Тодорова Н.Ю.
Військова академія (м. Одеса)

ПРЕЦЕДЕНТНА МОТИВАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ПРОСТОРОВОЇ СЕМАНТИКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Анотація. Статтю присвячено зіставному аналізові прецедентної мотивації фразеологічних одиниць просторової семантики в українській та англійській мовах. Розкрито розуміння мотивації та надано визначення прецедентної мотивації. Окреслено поняття прецедентні феномени та введено визначення фразеологічних одиниць просторової семантики. Виявлено прецедентні феномени у компонентному складі фразеологічних одиниць досліджуваних мов. У результаті зіставного аналізу тематичної належності прецедентних феноменів встановлено особливості прецедентної мотивації досліджуваних фразеологічних одиниць. Доведено, що прецедентна мотивація українських фразеологічних одиниць просторової семантики тісніше пов'язана з духовною сферою, а англійських – з об'єктивною реальністю.

Ключові слова: прецедентна мотивація, фразеологічні одиниці, просторова семантика, українська мова, англійська мова.

Todorova Nataliia
Military academy (Odesa)

PRECEDENT MOTIVATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF SPATIAL SEMANTICS IN UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Summary. The article focuses on the comparative analysis of the precedent motivation of the phraseological units of spatial semantics in the Ukrainian and English languages. The aim of the paper is to define the peculiarities of the precedent type of motivation in the languages under analysis. The general understanding of motivation has been outlined and the definition of the precedent motivation has been introduced. The term of precedent phenomena has been determined. The phraseological units of spatial semantics have been defined as those, in the semantic structure of which the integral seme "space" is identified. Precedent phenomena in the structure of the phraseological units of spatial semantics have been distinguished and classified. The comparative analysis of the classification of the precedent phenomena has been carried out. It has revealed the peculiarities of the precedent motivation of the phraseological units of spatial semantics in the languages under study. It has been proved that the precedent motivation of the Ukrainian phraseological units of spatial semantics is more closely connected with the spiritual sphere (religion and mythology), and the precedent motivation of the English phraseological units under analisys is related to the objective reality (historical past and environment).

Keywords: precedent motivation, phraseological units, spatial semantics, Ukrainian language, English language.

© Тодорова Н.Ю., 2019

Постановка проблеми. Дослідження мотивації є однією з найактуальніших проблем сучасного мовознавства, зокрема фразеології. Розуміння фразеологічних одиниць (ФО) як лінгвосеміотичних феноменів дозволяє створити новий підхід до аналізу мотиваційних процесів у фразеології, який поєднує традиційно лінгвістичний і когнітивний аспекти проблематики. У межах методики, запропонованої О. Селівановою, мотивація розуміється як «наскрізна лінгвопсихоментальна операція формування ономасіологічної структури на підставі вибору мотиватора із мотиваційної бази структури знань про позначене у складній системі зв'язків різних пізнавальних функцій етносвідомості» [4, с. 160]. Мотиватором О. Селіванова визначає мотиваційну ознаку, тобто той семантичний компонент, який є основою називання мовної одиниці. В основі такого розуміння мотивації лежить закладене О. Потебнею поняття внутрішньої форми як «відношення змісту думки до свідомості» [2, с. 218].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Внутрішня форма як основа мотивації розглядалася в працях А. Д'якова, В. Манакіна, К. Токарева, W. Leopold та ін. У своїй концепції дослідження мотиваційних процесів О. Селіванова виділяє три критерії, на яких ґрунтується мотивація: статус мотиватора у структурі знань про позначуване, раціональність і прецедентність інформації, що покладено в основу ономасіологічних структур номінативних одиниць [3, с. 13]. Критерій прецедентності розуміється як культурна значущість мотиватора для певної етнічної спільноти. За цим критерієм виокремлюють непрецедентну та прецедентну мотивацію.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розроблений О. Селівановою метод встановлення типу мотивації номінативних одиниць апробований на різних класах номінативних одиниць представниками когнітивно-ономасіологічної школи: І. Казимир, В. Калько, О. Коноваловою, Н. Рибалкою, С.А. Стройковою, Н.В. Швець. Але у сучасному мовознавстві бракує досліджень типів мотивації ФО просторової семантики, зокрема зіставного аналізу прецедентної мотивації ФО просторової семантики в українській та англійській мовах.

Мета статті. Основною метою статті є виявлення особливостей прецедентної мотивації ФО просторової семантики в українській та англійській мовах.

Виклад основного матеріалу. Прецедентна мотивація характеризується вибором мотиваторів, які визначаються як прецедентні феномени. Вслід за О. Селівановою під прецедентними феноменами розуміємо складники концептуальної системи, «позначення та зміст яких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, вагомі й використовувані в когнітивному й комунікативному плані» [3, с. 108]. Вони формують культурно-мовну компетенцію, яка набуває вияву у здатності людини розпізнавати культурно значущі установки і норми у мовних одиницях, уможливлює її етнічну та культурну самоідентифікацію. На мовному рівні прецедентні феномени набувають репрезентації словом, словосполученням, висловлюванням або текстом. Найчастіше вербалізованими прецедентними феноменами виступають оніми. У фразеології прецедентний тип мотивації реалізується через наявність вербалізованих прецедентних феноменів у компонентному складі ФО.

Аналіз ФО просторової семантики в українській та англійській мовах виявив одиниці з прецедентною та непрецедентною мотивацією. До ФО просторової семантики відносимо такі, у семантичній структурі фразеологічного значення яких виявлена інтегральна сема простору. Такі одиниці вербалізують просторові характеристики об'єктів, місця, відношення між об'єктами в просторі та рух.

ФО просторової семантики з прецедентним типом мотивації складають незначний відсоток від загальної кількості (4% в українській мові і 2% в англійській) і є продуктивнішими в українській мові. В обох мовах найвища кількість таких одиниць використовується на позначення руху (49% в українській мові і 48% в англійській).

Аналіз прецедентних мотиваторів ФО просторової семантики встановив, що спільні риси прецедентної мотивації таких одиниць сформувалися під впливом античної культури на окремі національні культури. Наприклад, у складі ФО на позначення занедбаного місця в обох мовах виявлений онім Авгій: укр. *авгієві стайні* 'щось дуже занедбале, повне безладдя, хаосу' [10, с. 858]; англ. *Augean stables* 'занедбале, занехаяне місце' [1, с. 55].

У фразеологічних системах обох мовах зафіксовані одиниці, у компонентному складі яких виявлені назви професій. Наприклад, англ. *like a lamplighter* 'бігти, як очманілий; нестися, летіти, бігти стрімголов' [1, с. 830]. Українська ФО *голити в москалі* використовувалася на позначення відправлення молодих людей до царської армії. У її внутрішній формі зберігається інформація про те, що «до 1874 р. всім, кого призивали в царську армію, голили передню частину голови» [5, Т. 2, с. 107].

Особливістю цього типу мотивації в українській мові є його вища співвіднесеність з духовною сферою, а саме з міфологією і релігією.

Як показав аналіз виявлених вербалізованих прецедентних феноменів у компонентному складі українських ФО зафіксовано значну кількість найменувань злих міфологічних істот. Здебільшого такі одиниці використовуються на позначення швидкого і безслідного зникнення. Наприклад: укр. *хапун ухопив* 'хто-небудь швидко, несподівано зник і не з'являється' [10, с. 921], *як (мов, ніби і т. ін.) лиз (лизень, лизь) злизав* 'хто-небудь швидко, непомітно, безслідно і т. ін. зник' [10, с. 422], *як (мов, ніби і т. ін.) пійма пойняла* 'хто-небудь безслідно зник, когось ніде немає' [10, с. 641], *як (мов, ніби і т. ін.) чорт злизав* 'хто-небудь зник або що-небудь зникло безслідно' [10, с. 954].

Характерною рисою українських ФО з прецедентною мотивацією на позначення руху, здебільшого переміщення у просторі, є їх структура. Часто вони побудовані за моделлю простого речення, що складається з двох компонентів, які співвідносяться між собою як підмет і присудок. Структура таких ФО є незамкнутою: вони синтаксично і змістовно незавершені та в контексті потребують завершення іменником або відповідним займенником, наприклад: укр. *мара водить*

кого ‘хтось блукає, не усвідомлюючи місця свого перебування’ [10, с. 464]. Як показує приклад, такі одиниці зберігають риси міфологічного простору, оскільки передають образне сприйняття і суб’єктивне відношення до об’єктивної дійсності. Фактичний виконавець дії у реальності, іншими словами, суб’єкт, постає об’єктом дії у структурі таких одиниць. Таким чином, ситуації, пов’язані з переміщенням людини у просторі, в українській фразеологічній системі набувають характеристик фатальності, покірності вищим, непідконтрольним людині силам.

Міфологічні прецедентні мотиватори дуже часто виступають оцінно-емотивними показниками і можуть надавати як позитивної, так і негативної оцінки переміщенню. Наприклад, українська ФО *Бог (Господь) несе / приніс* ‘хтонебудь з’являється, приходить’ [10, с. 37] виражає позитивне ставлення до чийогось приходу або приїзду, а ФО *чорт (дідько, нечистий, нечиста [сила], лихий і т. ін.) несе / приніс (поніс)* ‘уживається для вираження незадоволення з приводу прибуття когось небажаного куди-небудь або чийого-небудь небажаного відправлення кудись’ [10, с. 953], *чорт (нечистий, бенеря) носить кого* ‘уживається для вираження незадоволення з приводу того, що хтось невчасно або багато ходить, вештається в різних місцях’ [10, с. 953] виражають негативне ставлення до чийогось прибуття або переміщення.

Українська фразеологічна система також закарбувала міфологічні уявлення про віддалені території та далекі відстані. Назви міфологічних істот виявленні у складі ФО на позначення віддаленої відстані, наприклад: укр. *[самому] чортові в зуби* ‘у найнебезпечніше або найвіддаленіше місце; у найскрутніше становище, у найскладніші обставини’ [10, с. 956], *у чорта в зубах* ‘у віддаленому або якому-небудь невідомому, небезпечному місці’ [10, с. 955], *до біса на роги* ‘дуже далеко, у найнебезпечніше місце’ [10, с. 32]. Ми припускаємо, що негативне сприйняття віддалених земель зумовлюється осілим способом життя українського етносу, його історичною долею, за яку він зазнав значну кількість ворожих нападів. Отже, далечінь асоціюється у свідомості українців з чужиною, небезпекою і загрозою життю [6; 7].

Про тісніший зв’язок української фразеологічної системи з релігією свідчить той факт, що лише в українській мові зафіксовані ФО на позначення рухової активності з компонентами-геортонімами: укр. *наче кобила в спасівку* ‘без кінця крутити, кивати головою’ [9], *як (мов, ніби і т. ін.) собака (пес) у пилипівку* ‘з сл. тремтіти і т. ін. дуже’ [10, с. 839]. *Спасівка* – ‘піст, що припадає на кінець літа (з 1 по 15 серпня за старим стилем) [5, Т. 9, с. 839]. *Пилипівка* – різдвяний піст [5, Т. 6, с. 352].

Під впливом релігійних уявлень людей сформувалися ФО на позначення перебування у безпечному або небезпечному місці, наприклад, укр. *як (мов, ніби / т. ін.) у Бога (у Христа) за пазухою* ‘у повній безпеці, без хвилювань, спокійно’ [10, с. 42]; *лізти / полізти у [саме] пекло* ‘намагатися бути там, де найважче, де найбільша небезпека; ризикувати життям [10, с. 439].

Оніми, які виявлені в складі українських ФО, є типовими іменами сільської бідноти та набувають десемантизації. Наприклад, на позначення тюрми в українській мові використовується одиниця *Іванова хата* [8, с. 189], внутрішня форма якої додатково несе інформацію про те, що тюрма є місцем перебування звичайних та бідних людей. Українська ФО *як (мов, ніби і т. ін.) [той] Марко у пеклі (по пеклу, по пеклі)* ‘*з сл. товктися, гасати і т. ін.* невпинно, безугавно, не перестаючи; без потреби’ [10, с. 464] є єдиною ФО просторової семантики, в основу якої покладено образ героя легенд – Марка Пекельного.

Відмінною рисою англійських ФО просторової семантики з прецедентною мотивацією є наявність онімів, які є власними іменами реальних осіб або героями літературних творів. Наприклад, у внутрішній формі одиниці *Let her go [Gallagher]!* [1, с. 602] зберігається реальна історія, що відбулася під час перегонів у штаті Кентуккі. Цим виразом підганяли ірландського жокея, чиє ім’я було Геллегер [11]. ФО *[as] dead as Queen Ann (Elizabeth)* ‘і сліду не залишилося’ [1, с. 262] у своєму складі зберігає імена англійських королев. В основі образності англійської ФО на позначення довгого кружного шляху *round Robin Hood’s barn* [12] лежать легенди про відомого середньовічного розбійника. А внутрішня форма ФО *on one’s Jack Jones* [13] зберігає історію про вантажника, який розбагатів та перестав спілкувати з колишніми друзями, описану в пісні Фреда Еплетта [14]. Образність ФО *to follow one like St. Antony’s (Tantony) pig* ‘ходити, як тінь (за кимсь)’ [1, с. 345] опирається на той факт, що Святий Антоній вважався покровителем свиней, тому поряд з ним зображувалася свиня.

Також у складі англійських ФО з прецедентним типом мотивації зафіксовано найменування артефактів. Наприклад, ФО *waltz Matilda* походить від австралійської народної пісні про волоцюгу, який називав Матильдою свою дорожню сумку [13]. ФО *shoot through like a Bondi tram* зі значенням ‘піти або проходити повз швидко’ зберігає інформацію про поїзд, що до 1960 курсував між Сіднеєм та Бонді [12]. ФО *hoist the Blue Peter* [1, с. 497], яка має значення ‘відпливати, прощатися’, виникла завдяки традиції піднімати синій прапорець з білим квадратом, який називають *Blue Peter*, перед відплиттям корабля. ФО *Ford family* [1,с. 350] містить у своєму компонентному складі назву відомої марки автомобілів і позначає сім’ю, що мандрує на форді, шукаючи роботи.

Додамо, що серед компонентів англійських ФО виявлено реальні географічні назви: англ. *make a Virginia fence* ‘іти хитаючись, неміцно триматися на ногах (*про п’яного або що удає з себе п’яного*)’ [1, с. 645], *from China to Peru* ‘від Китаю до Перу; скрізь’ [1, с. 361], *take a child to Banbury Cross* ‘гойдати дитину на нозі або ногах’ [1, с. 909], Newgate fashion ‘парами, по двоє (як арештанти Ньюгейтської тюрми)’ [1, с. 691].

Висновки і пропозиції. Зіставний аналіз мотивації ФО просторової семантики за критерієм прецедентності дозволяє зробити висновок про тісніший зв’язок українських ФО з духовною сферою, а саме міфологією та релігією, та тісніший зв’язок англійських ФО з об’єктивною реальністю, а саме історичним минулим та реальним оточуючим середовищем.

Список літератури:

1. Англо-український фразеологічний словник / уклад. Л. Т. Баранцев. К.: Т-во «Знання», КОО, 2005. 1056 с.
2. Потебня О. О. Естетика і поетика слова: збірник: пер. з рос. І. В. Іваньо, А. І. Колодної. К.: Мистецтво, 1985. 302 с.
3. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке: монографія. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
5. Словник української мови: в 11 тт. / за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980. URL: http://sum.in.ua/ (дата звернення: 13.03.2019).
6. Тодорова Н. Ю. Зіставний аналіз ФО фразеосемантичного поля «далеко» в англійській та українській лінгвокультурах. Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 10 квітня 2014 р.). Вінниця: Нілан-ЛТД, 2014. С. 115–117.
7. Тодорова Н. Ю. Фразеологічні засоби вербалізації концепту віддаленості об'єкта в анг-лійській та українській лінгвокультурах (зіставний аспект). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. Вип. 2(74). С. 238–242.
8. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. К.: Освіта, 1998. 224 с.
9. Фразеологічний словник. Світ слова. URL: http://svitslova.com/idioms-dictionary.html (дата звернення: 20.12.2018).
10. Фразеологічний словник української мови / уклад. В. М. Білоноженко та ін. К.: Наук. думка, 1993. 984 с.
11. California Digital Newspaper Collection. URL: http://cdnc.ucr.edu/cgi-bin/cdnc?a=d&d=DAC18861017.2.39 (дата звернення: 18.10.2018).
12. Farlex Dictionary of Idioms. Farex, 2015. URL: https://idioms.thefreedictionary.com (дата звернення: 17.10.2018).
13. Farlex Partner Idioms Dictionary. Farlex, 2017. URL: https://idioms.thefreedictionary.com (дата звернення: 24.01.2018)
14. Hidden London. URL: http://hidden-london.com (дата звернення: 14.10.2018).

References:

1. Anhlo-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk (2005) / edited by L. T. Barantsev [English-Ukrainian phrasebook]. K.: Znannia, KOO, 1056 p.
2. Potebnia O. O. Estetyka i poetyka slova (1985). [Ethics of Esthetics of the word]. Translated by I. V. Ivano, A. I. Kolodnoi. K.: Mystetstvo, 302 p.
3. Selivanova O. O. (2012). Svit svidomosti v movi: monograph [World of consciousness in language]. Cherkasy: Yu. Chabanenko, 488 p.
4. Selivanova O. O. (2008). Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: schools and problems]. Poltava: Dovkillia-K, 712 p.
5. Slovnyk ukrainskoi movy: 11 vol. (1970-1980) / edited by I. K. Bilodid. [Ukrainian language dictionary]. K.: Naukova dumka. URL: http://sum.in.ua/ (date of reference: 13.03.2019).
6. Todorova N. Yu. (2014). Zistavnyi analiz FO frazeosemantychnoho polia «daleko» v anhliiskii ta ukrainskii linhvokulturakh. [Comparative analysis of PhU of phraseosemantic field "far" in English and Ukrainian linguocultures]. Inozemni movy u vyshchomu navchalnomu zakladi: teoretychni zasady ta prykladni aspekty: thesis of conference (Vinnytsia, 10 April, 2014). Vinnytsia: Nilan-LTD, pp. 115–117.
7. Todorova N. Yu. (2014). Frazeolohichni zasoby verbalizatsii kontseptu viddalenosti obiekta v anhliiskii ta ukrainskii linhvokulturakh (zistavnyi aspekt) [Phraseological means of verbalization of concept of remoteness of object in English and Ukrainian linguocultures (comparative aspect)]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Zhytomyr: ZhDU im. Ivana Franka. Iss. 2(74). Pp. 238–242.
8. Uzhchenko V. D., Uzhchenko D. V. (1998). Frazeolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian language phrasebook]. K.: Osvita, 224 p.
9. Frazeolohichnyi slovnyk [Phrasebook]. Svit slova. URL: http://svitslova.com/idioms-dictionary.html (date of reference: 20.12.2018).
10. Frazeolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy (1993). [Dictionary of idioms of Ukrainian language] / edited by V. M. Bilonozhenko and others. K.: Nauk. dumka, 984 p.
11. California Digital Newspaper Collection. URL: http://cdnc.ucr.edu/cgi-bin/cdnc?a=d&d=DAC18861017.2.39 (date of reference: 18.10.2018).
12. Farlex Dictionary of Idioms. Farex, 2015. URL: https://idioms.thefreedictionary.com (date of reference: 17.10.2018).
13. Farlex Partner Idioms Dictionary. Farlex, 2017. URL: https://idioms.thefreedictionary.com (date of reference: 24.01.2018)
14. Hidden London. URL: http://hidden-london.com (date of reference: 14.10.2018).

УДК 378.147:81'243

Хало З.П., Волошанська І.В.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У статті розглядаються деякі аспекти актуальної проблеми сучасного стану викладання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх фахівців до участі в міжкультурному діалозі. Зроблена спроба описати актуальність такої проблеми викладання іноземної мови як розвитку міжкультурної компетенції як однієї зі складових іншомовної компетентності студентів вузів. У статті проаналізовано проблему міжкультурної освіти в сучасному суспільстві, досліджено актуальність вивчення іноземної мови у даному аспекті та необхідність формування соціокультурної компетентності вчителя у викладанні іноземної мови. З'ясовано такі поняття як «міжкультурна комунікація» «міжкультурна компетенція», «соціокультурна комунікація», «соціокультурна компетенція». Доводиться важливість формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, іноземна мова, особистість, комунікативна компетенція, міжкультурне спілкування, методика.

Khalo Zoriana, Voloshanska Iryna
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE AS PROBLEM OF METHODS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Summary. The article deals with some aspects of the relevant problem of the current state of teaching foreign languages in the process of preparing future specialists for the participation in intercultural dialogue. An attempt is made to describe the topicality of such a problem of teaching a foreign language as the development of intercultural competence as one of the components of foreign language competence of students of higher educational institutions. The article analyzes the problem of intercultural education in modern society, researches the relevance of learning a foreign language in this aspect and the necessity of the formation of a teacher's sociocultural competence in teaching a foreign language. Such concepts as "intercultural communication", "intercultural competence", "sociocultural communication", "sociocultural competence" are defined. It is mentioned that "the factors of sociability and tolerance, increase of professional qualification and retraining of employees, increase of their professional mobility gain special importance". The means of intercultural communication are foreign languages, mastering of which leads to mutual understanding in any multicultural and multilingual space. The significance of forming the intercultural competence of future teachers is proved. Thus, only intercultural competence in its interrelation with the foreign language communicative competence can be one of the indicators of the formation of foreign language competence of students of higher educational institutions. The intercultural component is a fundamentally new ontology of modern theory of teaching foreign languages, which naturally dictates the need to find new methodological solutions.

Keywords: intercultural communication, foreign language, personality, communicative competence. intercultural communication, methodology.

Постановка проблеми. Зміни соціально-політичного та економічного життя в Україні, розширення і якісна зміна характеру міжнародних зв'язків, інтенсифікація міжнародних засобів комунікації, з одного боку, і виникнення етнічних конфліктів, загострення расової нетерпимості, з іншого боку, диктують необхідність перегляду цільових установок в освітній політиці, визначають нове бачення ролі освіти. Професійна освіта в умовах динамічного розвитку економіки, глибоких структурних змін у сфері зайнятості, розширення міжкультурної взаємодії покликана підвищувати кваліфікацію працівників, забезпечувати розвиток аксіологічних установок особистості за допомогою її збагачення універсальними й національно специфічними цінностями своєї та інших культур, сприяти розвитку мобільного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями теорії міжкультурної комунікації займалися Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халеєва, І. Цатурова, концепції діалогу культур висвітлені М. Бахтіним, В. Біблером та ін. Дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур та стратегій їх подолання, переважно належать зарубіжним вченим, як-от: А. Вежбицька, У. Гьюдикунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстеде. Проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Гьюдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Персикова, О. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.

Мета статті. Мета статті – розкрити аспекти актуальної проблеми сучасного стану викладання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх фахівців до участі в міжкультурному діалозі.

Зазначено, що «особливу важливість набувають фактори комунікабельності й толерантності, підвищення професійної кваліфікації та перепідготовка працівників, зростання їх професійної мобільності». Засобом міжкультурного спілкування виступають іноземні мови, володіння якими веде до взаєморозуміння в будь-якому полікультурному та мультилінгвальному просторі. З огляду на це стає очевидним, що зросла

© Хало З.П., Волошанська І.В., 2019

роль іноземної мови як навчального предмета і збільшилися вимоги до викладання іноземних мов. Модернізація освіти передбачає, що в основу оновленого змісту освіти повинні бути покладені «Ключові компетенції», які в особистісному плані виявляються як компетентності. Виходячи з вищесказаного, в основу нової концепції освіти повинен бути покладений принцип придбання студентами вузів іншомовної компетентності в контексті загальної професійної компетентності. Узагальнення педагогічного досвіду, власна діяльність в якості викладача іноземної мови дозволили нам під іншомовною компетентністю розуміти інтегративну характеристику особистості, що включає знання, вміння й навички, особистісні якості, які сприяють розумінню іншомовних висловлювань і адекватній трансформації комунікативних одиниць рідної мови в форму іноземної в рамках текстової комуні кації відповідно до конкретної ситуації спілку вання та національно-культурних особливостей чужого лінгвосоціуму. В умовах, що змінилися соціальне замовлення суспільства щодо рівня володіння іноземною мовою виражається не просто в знанні мови, а й в умінні використовувати іноземну мову в реальній комунікації. Відповідно до проекту державного освітнього стандарту головною метою вивчення іноземної мови є «формування і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції», що також збігається з цільовими установками документа Ради Європи «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція». Іншомовна комунікативна компетенція розглядається нами як сукупність знань, умінь, навичок, володіння якими дозволяє студентам практично користуватися іноземною мовою в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях з урахуванням лінгві стичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови. Ми вважаємо, що високий рівень іншомовної комунікативної компетенції не завжди забезпечує продуктивність взаємодії комунікантів на міжкультурному рівні, взаєморозуміння в аспекті обліку взаємодії їхніх рідних культур. Протягом досить тривалого періоду формування іншомовної комунікативної компетенції під час вивчення іноземної мови відбувалося в умовах, коли носій мови був взірцем, до якого прагнули. А це «імпліцитно передбачає, що ті, хто вивчає іноземну мову ,мають моделювати себе як зразок носіїв мови, ігноруючи важливість соціальної ідентичності та культурної приналежності того, хто навчається » [2] . Але слід зазначити, що, починаючи вивчати іноземну мову, людина, яка навчається, має свій соціокультурний багаж, свої культурні традиції. Для успішної міжкультурної взаємодії необхідно виробляти подвійне бачення, адекватно приймати іншу культуру, не втрачаючи своєї власної культурної ідентичності, тим самим розвиваючи міжкультурну компетенцію. З огляду на це очевидним стає роль міжкультурної компетенції, що розробляється та є описана в працях таких вчених, як Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Г.В. Єлізарова та ін. Можна мати всі необхідні знання і навіть правильно будувати власне висловлювання, розшифровувати поведінку іншої людини, але не володіти вміннями співвіднесення моделей і конкретних актів поведінки та вміннями донести до співрозмовника сенс особливостей міжкультурного акту спілку вання. Загалом учень повинен бути здатний побачити схожість і відмінність і швидше встановити відносини між власною та іншими системами, ніж імітувати носія мови, виступаючи при цьому представником власної культури. Підтримуючи думку Г.В. Елізарової [2], ми вважаємо, що компоненти міжкультурної компетенції (МКК) співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції (ВКК), модифікуючи частину змісту останніх і додаючи до них міжкультурний вимір. Таким чином, розвиваючи МКК, ми сприяємо підвищенню загального рівня іншомовної компетентності. Збагачення потенціалу МКК щодо іншомовної компетентності студентів вузів виражається в розвитку важливих якостей, як-от: терпимість до негативних проявів іншомовної культури, імунітет до ксенофобії, виховання дбайливого ставлення до рідної культури, а також розвитку здатності того, хто навчається, будувати свою поведінку відповідно до норм і культури країни досліджуваної мови та одночасно виступати в ролі медіатора культур – посередника між своєю й іншомовною культурами з метою створення спільного знаменника. Таким чином, для подолання культурної неадекватності поведінки тих, хто вивчає іноземну мову, і формування у них умінь міжкультурного комуніканта МКК збагачує і стає невід'ємною частиною іншомовної компетентності студентів вузів. Міжкультурна компетенція – це компетенція особливої природи, заснована на знаннях і уміннях, здатність здійснювати за допомогою створення загального для комунікантів значен ня того, що відбувається, і досягати в підсумку позитивного для обох сторін результату спілку вання. МКК не має аналогії з комунікативною компетенцією носія мови і може бути властива тільки медіатору культур. Метою формування МКК є досягнення такого якості мовної особис тості, яка дозволить їй вийти за межі власної культури і придбати якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності. Формування міжкультурної компетенції слід розглядати в зв'язку з розвитком особистості студента, його здатності й готовності брати участь в діалозі культур на основі принципів кооперації, взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів. Безперечно, у психології встановлено, що присутність у свідомості кожного учасника спілкування свого особистого багажу, іншими словами – своєї власної культури (індивідуальної картини світу) і так чи інакше протипоставленого йому чужого світу (чужого образу свідомості) створює діалогічність особистості. Саме діалогічність особистості робить її в результаті здатною до діалогу культур. У процесі залучення до чужої культури в контексті діалогу культур студент спирається на пізнавальні засоби своєї культури, які залучаються для усвідомлення засобів чужої культури, на нові знання про чужу культуру, сформовані в процесі її пізнання, і на нові знання про свою культуру. Найбільш оптимальною є позиція А. Кнапп-Поттхофф [1], згідно з якою міжкультурна компетенція має наступні структурні компоненти: 1) афективний; 2) когнітивний; 3) стра-

тегічний. Основними складовими афективного компонента є емпатія і толерантність. В основі когнітивного компонента лежать синтез знань про рідну культуру й культуру країни мови, що вивчається, а також загальні знання про культуру й комунікації. Зі свого боку, стратегічний компонент включає в себе вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії студентів.

Педагог повинен добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування використовуючи вправи, рольові ігри, тренінги з метою запобігання виникнення конфліктних ситуацій у колективі учнів, вміти застосовувати методики управління колективом. Неправильна комунікативна діяльність породжує в учня емоційну напруженість, невпевненість, страх. Внаслідок цього в нього виникає стійке негативне ставлення до педагога, школи, навчання. Педагогічне спілкування має викликати довіру, радість від взаємодії та сприяти соціально-психологічній оптимізації освітньо-виховного процесу. Дотримуватися правил і норм спілкування у процесі професійної діяльності – запорука розвитку особистості учня.

Термін „комунікативна компетентність" має досить широкий спектр визначень: від (у широкому розумінні) здатності до спілкування, комунікативності, спроможності особистості встано влювати комунікативний контакт з оточенням до більш конкретного розгляду комунікативної компетентності – як знання культурних норм і правил спілкування; засвоєння соціальних стереотипів поведінки; володіння комунікативними вміннями і навичками; система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій; набір умінь і навичок, одержаних на основі індивідуального досвіду, тобто маються на увазі операційно-технічні засоби спілкування [5, с. 50].

У працях А.В. Хуторського, Н.П. Волкової, І.В. Родигіної комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певнім полі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має, безсумнівно, інваріантні загальнолюдські характеристики й у той же час характеристики, історично й культурно обумовлені. Комунікативна компетентність означає готовність ставити й досягати мети в комунікації, а саме одержувати необхідну інформацію, представляти й цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі й публічному виступі на основі визнання різноманітності позицій і поважного ставлення до цінностей (релігійних, етнічних, професійних, особистісних тощо) інших людей [5, с. 48].

Висновки і пропозиції. Таким чином, тільки міжкультурна компетенція в її взаємозв'язку з іншомовною комунікативною компетенцією може виступити одним з показників сформованості іншомовної компетентності студентів вузу. Міжкультурна складова є принципово новою онтологією сучасної теорії навчання іноземних мов, яка цілком природним чином диктує необхідність пошуку нових психолого-педагогічних та методичних рішень.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні педагогічних умов та різних типів ділових ігор, розробці власних завдань з іноземної мови для розвитку міжкультурної компетенції.

Список літератури:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: Аркти, 2004. 192 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» . Київ, 2011. С. 12.
4. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Электронный ресурс] : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» СПб., 2001. 317 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/formirovaniemezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vprotsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshc
5. Voloshanska I. V. Communicative competence as a subjective determinant: globalization and personal aspects. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – 2017. – Vol. 4, No. 1 (2017), P. 48–52. – Режим доступу: http://journals.pu.if.ua/index.php/jpnu/article/view/1911/1891

References:

1. Galskova N. D. (2004). Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobiye dlya uchitelya. [Modern methodology of teaching foreign languages: manuak for teachers] N.I. Gez. 3-e izd. pererab. i dop. M.: Arkti. P. 192. (in Russian)
2. Elizarova G. V. (2005). Kultura i obucheniye inostrannym yazykam. [Culture and teaching foreign languages] SPb: KARO. P. 352. (in Russian)
3. Nikolaeva S. Yu. (2011). Metodika formuvannya mizhkulturnoї inshomovnoї komunikativnoї kompetentsi: Kurs lektsiy (skhemi i tablitsi). [Means of forming intercultural foreign communication competence: lections] Navch-metod. posibnik dlya stud. movnikh spets. osv.-kvalif. rivnya «magistr». Kiyv. (in Ukrainian)
4. Elizarova G. V. (2001). Formirovaniye mezhkulturnoy kompetentsii studentovv protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. [Forming of intercultural competence in the process og teaching foreign languages] [Elektronnyy resurs]: dis. na soiskaniye uchenoy stepenethi d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya». SPb. P. 317. – Rezhim dostupa: http://www.dissercat.com/content/formirovaniemezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vprotsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshc (in Russian)
5. Voloshanska I. V. Communicative competence as a subjective determinant: globalization and personal aspects. [Communicative competence as a subjective determinant: globalization and personal aspects] Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2017. Vol. 4, No. 1 (2017), P. 48–52. URL: http://journals.pu.if.ua/index.php/jpnu/article/view/1911/1891 (in English)

УДК 371. 134

Харкавців І.Р.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПОТРЕБА В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПОКЛИКАННЯ

Анотація. Стаття розкриває проблему самореалізації вчителя як складової його педагогічного покликання. У статті здійснено аналіз факторів, що сприяють професійно-творчій самореалізації викладача в педагогічній діяльності. Схарактеризовано передумови професійного самовдосконалення учасників освітнього процесу та визначено критерії необхідні для самореалізації успішної особистості. Констатовано, що основними показниками самореалізації викладача в професійній діяльності є творчість, активність, професійно-педагогічна культура, педагогічна позиція, авторитет викладача. Акцентовано необхідність розробки спеціальних освітніх програм, спрямованих на створення умов успішної самореалізації викладача в професійній діяльності.

Ключові слова: самореалізація вчителя, педагогічна майстерність, педагогічне покликання, професійне самовдосконалення, чинники самореалізації вчителя.

Iryna Kharkavtsiv
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TEACHER'S SELF-ACTUALIZATION AS INTEGRAL PART OF PEDAGOGICAL VOCATION

Summary. The article deals with the problem of teachers' self-actualization of as a component of their pedagogical vocation. The process of teacher's self-actualization as well as the personal qualities necessary for the successful professional self-actualization have been regarded in the arti-cle. The content and specificity of the notion of self-actualization have been defined. The analysis of the theoretical approaches to the phenomenon of teacher's self-actualization has been made. The conditions of professional self-improvement of participants in the educational process have been characterized and the criteria necessary for the self-actualization of a successful personality have been determined. The analysis of factors contributing to teacher's professional and creative self-actualization in pedagogical activity has been carried out. It has been stated that the main indicators of self-actualization in the professional activity are creativity, activity, vocational and pedagogical culture, pedagogical position, teacher's authority. The essence of teachers' professional self-actualization has been considered from the point of view of the disclosure of their pedagogical potential. The teacher's professional self-actualization has been defined as the ability to continuously improve pedagogical skills such as: professional orientation, professional knowledge, pedagogical techniques and authority. On the basis of generalization, the connection of teacher's professional self-actualization with the levels of the development of pedagogical excellence has been revealed. Self-actualization has been defined as a conscious, purposeful objectification of the individual creative potential in the process of interaction with students. The result of this process is the personal development of its participants. At the creative level of professional self-actualization teachers construct original pedagogical techniques of pedagogical interaction, build interpersonal relationships with students. The necessity of developing special educational programs aimed at creating the conditions for teacher's successful self-actualization in the professional activity has been emphasized.

Keywords: teachers' self-actualization, pedagogical excellence, pedagogical vocation, professional self-improvement, factors of teachers' self-actualization.

Постановка проблеми. Освіта і наука виконують першорядну функцію в будь-якому суспільстві, бо охоплюють майже всі головні складові людської життєдіяльності. Головним суб'єктом освітньої діяльності у всі часи був учитель. Тому те, що формування духовних, фізичних та соціальних якостей майбутніх поколінь довірено саме вчителеві, накладає на нього велику відповідальність у виконанні своїх професійних обов'язків. Саме тому актуальність досліджень професійного та особистісного розвитку вчителів, формування та реалізації вчителем власного "Я" набуває значення у суспільстві, що трансформується. Заповіт А. Макаренка: "У людини має бути єдина професія – вона повинна бути великою і справжньою людиною" [6] сьогодні набуває неперевершеного діалектичного значення: якщо вчитель є справжньою людиною, це надає учневі поштовх до того, щоб стати справжньою людиною також.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку та самореалізації творчої активності вчителя як одна зі складових педагогіки творчості знайшла відображення в працях В. Андреєва, Н. Кузьміної, С. Сисоєвої та інших. Але, незважаючи на активізацію наукових досліджень у цьому напрямку, багато питань, пов'язаних з професійно-педагогічним становленням вчителя, залишаються нерозв'язаними, а резерви підвищення ефективності цього процесу використовуються не сповна.

Мета статті. Схарактеризувати проблему самореалізації вчителя як складової його педагогічного покликання та визначити критерії, необхідні для його професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Головним завданням на сьогодні є модернізація освіти. В основному в Україні збереглася освіта індустріального періоду виробництва із притаманними йому вимогами до людини. Власне, збереглася освіта авторитарного суспільства з відповідними суспільними відносинами. Залишилося багато інших речей, недоліків, вад, властивих для на-

© Харкавців І.Р., 2019

шого суспільства в попередні десятиліття, навіть століття. Освіта не може бути відокремлена від суспільства. Процеси, які відбуваються в ній, так чи інакше віддзеркалюють те, що відбувалося і відбувається в суспільстві в цілому.

На сьогодні усі ланки освіти повинні набути інноваційного характеру. Тобто вона сама має постійно змінюватися і формувати людину, здатну до постійного сприйняття змін протягом життя, до духовного, морального і фахового прогресу. Визначальним аспектом розвитку суспільства стає інноваційність. Інноваційні зміни у системі освіти зумовлюють актуальність змін вектора творчої самореалізації вчителя, його професійного та особистісного зростання.

Спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у вирішенні соціальних, виробничих та економічних завдань. Це потребує істотної активізації самостійної і продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства [10, с. 15]. Відповідно, ці тенденції також активізують потребу розвитку всіх цих якостей і у вчителів, бо навчити навичкам, умінням, знанням, що відтворюються репродуктивно, вже не є головною метою освіти.

Перед учителем постає завдання: переорієнтувати навчальний процес на формування в учнів, студентів бажання та вміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації, застосовувати набуті знання у практичному житті, виробити вміння критично мислити і виховати творчу високодуховну особистість. А це під силу тільки справжній особистості. Тому вчитель повинен постійно вдосконалювати свої професійні знання, вміння, навички, оволодівати новими технологіями навчання. Але найголовніше – підвищувати свій рівень духовності. Тому що тільки високодуховна особистість може реалізувати себе, особливо коли мова йде про педагогічну майстерність.

Педагогічна майстерність – вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукова проблема, вона постала у XIX ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя, комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності [2].

Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного "Я" у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані.

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [2]. Педагогічна майстерність, з одного боку, є, безсумнівно, результатом навчання та самонавчання, самовдосконалення вчителя, його прагнення до оволодіння сучасними методиками та техніками викладання, комунікації та спілкування з колегами тощо. Але є ще така важлива складова, як покликання. Воно є головною мотивацією для опанування та вдосконалення педагогічної майстерності.

Освіта – частина соціального механізму виживання людини, тому аксіологічною метою освіти є "створення людини", а здатна жити у реальному суспільстві. Людина під час навчання повинна дійти до розуміння, що сенс життя у реалізації власних потенційних можливостей у процесі продуктивної, творчої життєдіяльності. Повинна здійснитися активізація її внутрішнього покликання, потенціалу, орієнтування на ті цінності, пріоритетом яких є не володіння (знаннями, речами, владою, іншими благами), а потреба бути продуктивним, тобто будувати власне життя, думати, відчувати по-людськи, озброїти себе суто людськими цінностями [5, с. 138].

Для ефективної реалізації власного покликання вчитель повинен мати достатні професійні знання; вміти навчати – передавати ці знання; вміти спонукати учнів до навчання. Для цього викладач повинен бути, по-перше, високоосвіченим професіоналом (це необхідна, але недостатня умова) та, по-друге, що не менш важливе, – професійно володіти навичками навчання; бути інтелігентною людиною з широким світоглядом, тобто людиною, яка цікава своїм учням. Ніколи не слід забувати, що навчання містить два однаково важливих аспекти – передача знань, навичок, вмінь та виховання – формування людської особистості [8, с. 5].

Однією з необхідних умов самореалізації вчителя є його неперервне самовдосконалення. Воно передбачає підвищення якості певних складових особистості шляхом самостійної діяльності, яка складається з аналізу, визначення мети, шляхів та засобів її досягнення та дій, спрямованих на реалізацію.

За визначенням психологів, самовдосконалення – це усвідомлена діяльність людини, спрямована на покращення самої себе, на вироблення у себе позитивних навичок, якостей, звичок та подолання негативних [3, с. 113]. Останнім часом дослідники все частіше намагаються визначити підґрунтя для процесу розвитку чи самовдосконалення особистості. Це пов'язано з необхідністю появи концепцій, відповідних до нових систем загальнолюдських цінностей. При цьому часто використовуються такі поняття, як зростання, автономність, саморозвиток, самопізнання, самоактуалізація, самореалізація, значення яких ще досить чітко не визначені, а скоріш лише накреслені. При цьому поняття самореалізації та самоактуалізації дуже часто застосовується як рівні поняття, під якими розуміється неперервна ре-

алізація потенційних можливостей, здібностей та талантів людини, як здійснення власної місії, або покликання долі, а також повне пізнання та прийняття власної субстанційної природи, невпинний рух до єдності, інтеграції та внутрішньої синергії особистості [11, с. 15].

Самовдосконалення повинно здійснюватися у щонайменш двох глобальних напрямках: професійному та особистісному (хоча потрібно визначити умовність такого розподілу, бо професійне самовдосконалення також є потребою особистісного вдосконалення).

Рівень професійного вдосконалення визначається вміннями:

• ефективно вирішувати стандартні, тобто типові професійні завдання, які часто повторюються, що вимагає здібності знаходити найбільш раціональні за затратами інтелектуальних, трудових, часових, матеріальних ресурсів рішення як на основі знання вже апробованих стандартних рішень, так і шляхом генерації нових ідей;

• ставити перед собою нові завдання та знаходити шляхи їх вирішення [8, с. 9].

Для цього вчитель повинен:

• володіти досить широкими та глибокими базовими фактографічними знаннями, під якими розуміються теоретичні основи, методи, засоби, інструментарій професійної діяльності (сучасні педагогічні новації та історичний досвід, методики роботи з різними категоріями учнів, матеріально-технічні та методичні засоби тощо);

• вміти актуалізувати базові знання з урахуванням науково-технічного прогресу, також і у професійній сфері, шляхом систематичної роботи з можливими джерелами нової інформації (література, бібліографія, Інтернет, патентний пошук, спілкування з фахівцями, конференції, курси підвищення фаху тощо);

• володіти методологією отримання недостатньої інформації для вирішення нагальних проблем шляхом роботи з літературою, отримання консультацій, проведення спостережень та експериментів, аналізу та обробки їх результатів;

• знати методи та прийоми генерації нових знань на основі встановлення взаємодії фактів, виявлення закономірностей, продукування нових методичних та методологічних основ педагогічної діяльності;

• володіти загальною методикою та технікою прийняття рішень.

Особистісний компонент самовдосконалення складається з формування та підвищення особистісних ділових навичок та соціальної свідомості і поведінки.

Особистісні ділові навички умовно можна поділити на чотири групи [9, с. 18]:

Навички розвитку та самоосвіти, тобто навички отримання, засвоєння та передачі нових професійних, ділових, соціальних знань та вмінь як частина будь-якої трудової діяльності.

Особистісні навички, тобто наполегливість у досягненні мети, вміння спілкуватися, терпимість та толерантність, доброзичливість тощо.

Навички колективної праці (комунікаційні якості): вміння враховувати думку іншого, знаходити компроміси, переконувати, критикувати так, щоб не образити, а також приймати критику та інші.

Навички лідера: вміння планувати та організовувати роботу як групи, так і свою, розподіляти обов'язки, контролювати виконання роботи, стимулювати, мотивувати до роботи, адекватно карати тощо [8, с. 10].

Всі ці компоненти повинні працювати комплексно та системно, інакше самовдосконалення стає неповним. У сучасній літературі ці фактори найчастіше розглядаються сумісно, але можна виділити і два окремих напрямки, один з яких досліджує саме професійний розвиток та саморозвиток вчителя – методичні, методологічні, гносеологічні, комунікативні складові, тобто знання власного предмета, суміжних дисциплін, загальнонаукові знання, володіння методиками роботи з різними за віком та розвитком учнями, пізнавальні властивості, вміння висловити власну думку, відстоювати її, психологічні знання тощо. Другий – особистісно-аксіологічні якості – комунікативність, естетична вихованість, здатність до творчості, художнє мислення, духовність тощо.

Новий підхід у дослідженні професійного розвитку вчителя виявила Л. Мітіна [7], яка виокремлює альтернативні стратегії професіоналізації: модель адаптивної поведінки вчителя і модель професійного розвитку. До характеристик адаптивної моделі належать: фрагментарність, підпорядкування зовнішнім обставинам, виконання соціальних норм, напрацювання алгоритмів педагогічних ситуацій, соціальна й особистісна адаптація. У моделі професійного розвитку вчителя дослідниця визначає здатність вийти за межі повсякденної стереотипної педагогічної діяльності, побачити педагогічну працю в цілому, усвідомити можливості та готовність до змін, вміння самостійно продукувати мету та завдання, що йдуть усупереч із прийнятими в даній школі. Фундаментальною умовою професійного розвитку, за Л. Мітіною, є перехід на більш високий рівень самосвідомості [7, с. 27].

Відомо, що найпродуктивніша праця відбувається тоді, коли людина діє не тільки за вимогами професії, а й за покликанням. Ще у XVIII столітті провідний український філософ Г. Сковорода створив концепцію "сродної праці" – праці, що відповідає внутрішнім задаткам людини, є найвищим змістом людського буття, основою щастя [1, с. 52]. У професії вчителя, як у жодній іншій, важлива не тільки професійна майстерність, а покликання. Просто передавати знання може майже кожен, хто ці знання опанував, але стати справжнім учителем зможе тільки той, хто відчуває покликання саме до цієї справи, ідентифікує справу вчителя як свою "сродну працю".

З давніх часів суспільство цінувало працю вчителя, і ця шана зумовлена нагальною потребою відтворювати культуру, духовність, знання, передавати суспільний досвід із покоління в покоління, перетворюючи його відповідно до потреб сьогодення, що саме намагається зробити українське суспільство. У Концепції національного виховання зазначено: "Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців" [4, с. 23].

З іншого боку, суспільство ставить перед учителем завдання бути не тільки неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу, що втілює особистісно-аксіологічний контекст розвитку та саморозвитку особистості вчителя.

Сутність творчої самореалізації вчителя полягає в його творчій професійній індивідуальності та визначається як усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація індивідуального творчого потенціалу вчителя в педагогічному процесі взаємодії з учнями. Результатом зазначеного процесу є особистісний розвиток його учасників.

На жаль, рівень самореалізації вчителів поки не можна охарактеризувати як високий.. І в мотиваційно-змістовній сфері, і в професійній самосвідомості вчителів виявлені істотні деформації, що перешкоджають самореалізації. Основні обмеження в розвитку особистості вчителя пов'язані із спотвореним розумінням його місії, предметним і фрагментарним уявлення про учня, недостатнім рівнем емоційного прийняття інших (крім себе) учасників освітнього процесу, низькою інтернальністю педагогічного процесу, дисонансом когнітивних, афективних і поведінкових структур самосвідомості вчителя.

У системі підвищення кваліфікації педагогів необхідна наявність спеціальних освітніх програм, спрямованих на розвиток у вчителя діяльного ста-влення до себе і прагнення до особистісної та професійної самореалізації.

Перспективним напрямком підвищення якості навчального процесу виступає взаємодія психологів і вчителів. Одним зі шляхів особистісного і професійного удосконалення є особистісне зростання, а тренінги особистісного зростання – формою психологічної фасилітації педагогічної діяльності вчителя. Для підвищення готовності вчителів до роботи з психологами необхідна спеціальна підготовка в цьому напрямку як у період здобування професійної освіти, так і під час підвищення її кваліфікації.

Вільне орієнтування в загальнокультурних галузях знання, глибока контекстна спеціалізація в конкретних науках, серйозна психолого-педагогічна підготовка, володіння методологічним апаратом і комунікативною технікою, високий креативний і моральний потенціал, прагнення до самореалізації у власній викладацькій діяльності та надання студентам можливостей самореалізації у навчальній діяльності – ось той мінімум якісних критеріїв, що є достатнім для добору і підготовки вчителів.

Висновки і пропозиції. Проблема, що постає перед вчителем, полягає не в тому, щоб вирішувати – брати участь у формуванні особистості учнів чи ні, а в тому, щоб оцінити свій фактичний вплив на них та вжити заходів, щоб цей вплив був лише позитивним. Для цього від вчителя вимагається сумлінність, відповідальність і готовність до саморозвитку, а це передбачає усвідомлення себе творчою індивідуальністю, визначення своїх професійно-особистісних якостей, що вимагають удосконалення й коректування, розробки програми саморозвитку. Цінність вчителя полягає в умінні постійно працювати над собою, самовдосконалюватися, максимально вивчати свої можливості, якнайдоцільніше використовувати їх у своїй діяльності з метою професійної самореалізації.

Відтак, орієнтація вчителів на творчу педагогічну самореалізацію об'єктивно може сприяти приходу в систему освіти мотивованих, зацікавлених у своїй справі професіоналів, які поділяють гуманістичні цінності, а суб'єктивно – полегшити і забезпечити успішність входження молодого вчителя у сферу педагогічної діяльності.

Список літератури:

1. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія. Київ: Ґенеза, 1996. 368 с.
2. Бабіч Л. В., Кондратенко Г. М. Основи педагогічної майстерності. Херсон, 2002. 81 с.
3. Іпатов Е. Ф., Левківський К. М. Соціальна психологія. К.: ІЗМІН, 1997. – 120 с.
4. Концепція національного виховання. Рідна школа. 1995. № 6. С. 18–25.
5. Костенко С. С. Образование как процесс социализации с жизнеутверждающей направленностью. Философские науки. 2007. № 5. С. 137–148.
6. Лещенко М. П. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна. Постметодика. "Громадянська освіта в школі". Науково-методичний педагогічний журнал. 2001. № 2. С. 2–4.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Просвещение, 1998. 162 с.
8. Петров Э. Г., Шаронова Н. В. Современные технологии обучения в высшей школе. Харьков: Коллегиум, 2007. 172 с.
9. Петров Э. Г., Шаронова Н. В. Деловые навыки: Учеб. пособие к курсу "Административный менеджмент". Харьков: Око, 1997. 200 с.
10. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. Вісник шкільних обмінів. Вип. 22. 2004. С. 15–25.
11. Романовский А. Г., Пономарев А. С., Михайличенко В. Е. Саморазвитие личности и механизмы ее самоактуализации. Харьков: НТУ "ХПИ", 2002. 75 с.

References:

1. Andrushchenko V. P., Mykhalchenko M. I. (1996). Suchasna sotsialna filosofiya. [Modern social philosophy]. Kyiv: Geneza, pp. 368.
2. Babich L. V., Kondratenko H. M. (2002). Osnovy pedahohichnoyi maysternosti. [Fundamentals of Pedagogical Excellence]. Kherson, pp. 81.
3. Ipatov E. F., Levkivs'kyy K. M. (1997). Sotsialna psykholohiya. [Social psychology]. Kyiv: IZMIN, pp. 120.
4. Kontseptsiya natsionalnoho vykhovannya (1995). [Concept of national education]. Ridna shkola, No. 6, pp. 18–25.
5. Kostenko S. S. (2007). Obrazovanye kak protsess sotsyalyzatsyy s zhyzneutverzhdayushchey napravlennostyu. [Education as a process of socialization with life-affirming orientation]. Fylosofskye nauky, No. 5, pp. 137–148.

6. Leshchenko M. P. (2001). Idealy pedahohiky dobra v zhyttyevykh realiyakh Ivana Zyazyuna. Postmetodyka. [The Ideas of the Pedagogy of Good in the of Ivan Zyazyun's life.]. "Hromadyanska osvita v shkoli". Naukovo-metodychnyy pedahohichnyy zhurnal, No. 2, pp. 2–4.
7. Mytyna L. M. (1998). Psykholohiya professionalnoho razvitiya uchytelia. [Psychology of professional development of a teacher]. Moskva: Prosveshcheniye, pp. 162.
8. Petrov É. H., Sharonova N. V. (2007). Sovremennye tekhnolohiyi obucheniya v vysshey shkole. [Modern technologies of teaching in higher education]. Kharkov: Kollehium, pp. 172.
9. Petrov É. H., Sharonova N. V. (1997). Delovye navyky: Ucheb. posobiye k kursu "Admynys-tratyvnyy menedzhment". [Business skills: Study Handbook for the course "Administrative Management"]. Kharkov: Oko, pp. 200.
10. Pometun O. (2004). Zaprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhodu – perspektyvnyy napryam rozvytku suchasnoyi osvity. [Implementation of competence approach as a perspective direction of the development of modern education]. Visnyk shkilnykh obminiv, issue 22, pp. 15–25.
11. Romanovskyy A. H., Ponomarev A. S., Mykhaylychenko V. E. (2002). Samorazvitiye lichnosti i mekhanizmy yeyo samoaktualizatsiyi. [Self-development of personality and mechanisms of its self-actualization]. Kharkov: NTU "KHPY", pp. 75.

УДК 82.0:821«18/19»

Чобанюк М.М.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені імені Франка

СИНТЕЗ ЖАНРУ: АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена аналізу жанрового синтезу у сучасній науці про літературу. Зазначено, що однією з характерних особливостей літературного процесу є жанрова нестабільність, криза традиційних уявлень та трансформація майже усіх жанрових моделей. Доведено, що поняття синтезу часто застосовують літературознавці. З'ясовано такі поняття як «синтез», «жанр», «жанровий синтез». Завдяки синтезу формуються міжлітературні зв'язки, стильові тенденції, напрями. Вони провокують зустрічні течії, зумовлюючи появу новоякісних художніх структур. Синтез різних жанрів та стилів зумовлює появу новотворів, як-от роман у віршах, поезія в прозі, драматична поема, кіноповість тощо.

Ключові слова: жанр, синтез, жанровий синтез, концепція, жанровий поділ.

Chobanyuk Mariya
Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

GENRE SYNTHESIS: CURRENT APPROACHES TO THE PROBLEM OF STUDYING

Summary. The article is devoted to the analysis of genre synthesis in the modern science of literature. It is noted that one of the characteristic features of the literary process is genre instability, the crisis of traditional representations and the transformation of almost all genre models. It is proved that the concept of synthesis is often used by literary critics. The following notions are defined as "synthesis", "genre", "genre synthesis". Topical genre theories include the theory of the novel, the feminist critique of the genre, the formalist theory of the genre, the "dominant" concept of the genre, the morphological scheme of the genre, intermedial theory, metaphorical theory, semiotic approaches in genrology, ritual-mythological theory of genre, sociological interpretation of the genre, plot concept genre , communicative-sociocognitive concept of the genre, academic genre theory. The genre nature of a literary work is not only a classifying problem. Having determined the belonging of the literary work to the genre variety, we get the opportunity to get deeper into the formal and content peculiarities of this work, to enter it in a broad historical and literary context. The genre becomes a form of vision and understanding of certain aspects of the world and artistic experience.Owing to synthesis inter-literary connections, stylistic trends, directions are formed. They provoke counter-currents, resulting in the emergence of new-quality artistic structures. Synthesis of different genres and styles leads to the emergence of new works, such as novel in verse, poetry in prose, dramatic poem, movie story, etc. Deaconization of genres, their hybridization, diffusion, and interchange are not accidental – gradually increasing in national literature, these processes became characteristic of the aesthetic orientations of the Modern and Postmodern times, meaning the expansion of creative freedom of the artist and the public.

Keywords: genre, synthesis, genre synthesis, concept, genre division.

Постановка проблеми. Однією з характерних особливостей літературного процесу другої половини XX – початку XXI століття є «жанрова нестабільність, посилення синтезу літературних напрямів і жанрів, криза традиційних уявлень та трансформація майже усіх жанрових моделей» [18, с. 199]. Визначення синтезу як найважливішого джерела єдності й естетичного оновлення художнього твору, механізму розвитку художніх форм – мета, що поєднує дисципліни гуманітаристики. Реконструкція теоретичних підходів, методологічних рішень і версій, які підживлювали теорію жанру у її розвитку, може бути цікавою саме завдяки розмаїттю дослідницьких думок: еволюційна теорія (Ф. Брюнетьєр), психологічна теорія (П. Херна-

© Чобанюк М.М., 2019

ді та ін.), структуралістські підходи (від Н. Пірсона до Я. Мукаржовського), неомарксистська теорія (Г. Лукач, Т. Іглтон), рецептивна теорія (Х.-Р. Яусс), трансформаційна теорія (А. Фаулер), а також теорії жанру Р. Колі, Ж. Женетта, М. Верлі, К. Штирле, Ж. Дерріда, А. Розмарин, Дж. Фроу та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До актуальних жанрових теорій Заходу, радянського, пострадянського та вітчизняного літературознавства відносять теорію роману Х. Ортеги-і-Гассета; феміністичну критику жанру та жанрові теорії Н. Фрая та Цв. Тодорова; формалістичну теорію жанру (Ю. Тинянов, Б. Ейхенбаум, Р. Якобсон), «домінантну» концепцією жанру Б. Томашевського; морфологічну схему жанру (В. Пропп); інтермедіальну теорію М. Кагана; метафоричну теорією О. Фрейденберг; семіотичні підходи у жанрології (Ю. Лотман); ритуально-міфологічну теорію жанру (Є. Мелетинський); соціологічну інтерпретацію жанру, сюжетну концепцію жанру (І. Силантьєв); комунікативно-соціокогнітивну концепцію жанру (С. Шаріфова); академічні жанрові теорії (С. Аверінцев, Г. Косіков, М. Римар) та сучасні українські жанрові теорії (Н. Копистянська, І. Денисюк, М. Ткачук, Г. Штонь, Н. Бернадська, Т. Бовсунівська та ін.). Авторитетними жанровими теоріями пострадянського простору визнано жанрові концепції Г. Поспелова, М. Бахтіна, Д. Лихачова, Н. Лейдермана, Н. Тамарченка.

Мета статті. Головна мета цієї статті полягає в тому, аби довести, що характерною рисою художньої літератури кінця XX – початку XXI століття стає розмивання родових і жанрових меж, все більше взаємопроникнення і взаємодоповнення між літературними родами і жанрами.

Виклад основного матеріалу. «Сучасна система жанрового поділу складалася історично, ввібравши у себе жанри різних епох, що нерідко породжує суперечності, а то й плутанину у визначенні жанрової приналежності художнього твору» [18, с. 9]. Пов'язано це з тим, що при визначенні жанру твору ми послуговуємося не одним, а декількома критеріями: родовою приналежністю, прозовою чи віршовою формою викладу, обсягом, тематикою, проблематикою, пафосом та багатьма іншими. Науковець М. Поляков виділяє п'ять рівнів, за якими визначається жанрова природа літературного твору: естетична основа ставлення до дійсності; охоплення дійсності (оповідання – роман); тип викладу (оповідь, опис, діалог); композиційна структура (роль дії, персонажів, обставин); характер організації словесної тканини (ритм, інтонація, тропи і т.д.) [15, с. 22].

Суперечності в ґенології викликає також термінологічна неузгодженість, коли під одним і тим самим терміном різні науковці мають на увазі відмінні поняття. Термінологічна плутанина характерна не тільки для наукових праць, але й для підручників, тому кожного разу доводиться уточнювати, якого значення набуває поняття «жанр»: чи мова йде про літературний рід, чи про вид, чи про групу жанрів, чи власне про жанр або жанровий різновид. На сьогодні поділ літературних творів за жанрами є недосконалим, але краще з того, що напрацювала ґенологія: рід – жанр – жанровий різновид (або рід – вид – жанр).

М. Васьків вважає, що склалася ситуація, коли всі розуміють недосконалість сучасної системи визначення жанрової приналежності твору, але не можуть запропонувати нічого кращого, тому змушені послуговуватися тим, що є на даний момент [6].

Категорія жанру, на думку Л. Землянової, належить до тих предметів у науці й літературі, значення яких нібито зрозуміле для всіх, але «його складно виразити у стабільних лаконічних дефініціях» [7, с. 7].

Дискусії тривають і досі, хоча більшість науковців сходяться на думці, що у понятті «жанр» поєднуються певні змістово-формальні риси, характерні для значної групи творів, які набули ознак традиційності, й порушення цього традиційного поєднання одразу стають відчутними і сприймаються як порушення жанрових норм. «Те, що твір «не підкоряється» своєму жанрові, – зазначає Н. Копистянська, – не означає, що жанр не існує [...] навпаки [...] для існування порушення потрібен закон – який саме і буде порушено; норма стає видимою – живе – тільки завдяки її порушенням» [9, с. 18].

Як зауважував Д. Ліхачов, завдання жанрології вивчати не тільки самі жанри, а й ті принципи, на яких здійснюються жанрові поділи, вивчати не тільки окремі жанри й їх історію, а й саму систему жанрів кожної епохи. Справді, жанри живуть не незалежно один від одного, а становлять певну систему, яка змінюється історично. Історик літератури, на думку науковця, зобов'язаний помітити не тільки зміни в окремих жанрах, а й зміни самої системи жанрів [13, с. 55]. М. Бахтін стверджує, що жанр відроджується і оновлюється на кожному новому етапі розвитку літератури і в кожному індивідуальному творі даного жанру. У цьому він вбачає життя жанру [3]. В. Шкловський [22] підходить до проблеми жанру з точки зору його трансформації, замін, зміщень, що, на думку науковця, є безумовним законом жанрового розвитку. На цьому етапі найбільш поширене і продуктивне визначення жанру як моделі реальності й форми світобачення (Н. Лейдерман [10; 11], С. Шаріфова [20; 21]).

Жанровий синтез – невід'ємна від процесів диференціації загальна тен-денція жанрів до цілісності, єдності та взаємозв'язку, до утворення поліжанрової системи, генетично зумовленої природним синтетизмом мистецтва та настановою письменства на узагальнене художнє осягнення довкілля [12, с. 367].

Б. Іванюк вирізняє два основні умовні періоди зближення жанрових форм. Перший характеризується переходом від «рефлективного традиціоналізму» [1, с. 110] (С. Аверінцев) із традицією творчості до започаткованого романтизмом «рефлекторного персоналізму», що супроводжувався деканонізацією жанру, послабленням його залежності від тематичного завдання, руйнуванням жанрової системи, посиленням жанрової модальності. Другий, хронологічно співвіднесений із XX століттям, стосується вторинного наслідування класичної спадщини, критичного ставлення до жанрового канону, що особливо притаманне постмодернізму. З огляду на це окреслюються такі типи жанрового синтезу, як внутрішньо-родовий (оповідання-балада «Міно-

тавр» Ф. Дюрренматта, роман-мелодрама «Море, море…» А. Мердок, поема-симфонія «Сковорода» П. Тичини), схрещення літературних та позалітературних жанрів (вірш-заповіт, вірш-тост тощо), метажанр. Найпростішою формою такого поєднання вважається контамінація (поєднання двох жанрових структур), внаслідок якої народжуються нові різновиди – роман-притча, роман-казка, роман-есе). Складнішими варіантами жанрового синтезу є дифузія (взаємопроникнення елементів різних родів і жанрів), жанрова вставка (композиційно локалізований жанр у структурі літературного твору, його органічний складник відрізняється від жанрового синтезу відносною автономністю), жанрова домінанта (ядро і пам'ять жанру).

Як стверджує Є. Ковтун, жанровий синтез відкриває перед письменником великі можливості художнього експерименту, дає йому змогу створити «художні конструкції, здатні втілити найнеймовірніший сюжет, забезпечуючи при цьому «стереоскопічність» і «велику об'ємність зображення». Головне ж – це те, що в творах, які містять подібний синтез, відбувається взаємне накладання моделей реальності, створюваних окремими типами вимислу, що веде як мінімум, до розширення тематико-проблемного діапазону твору і до повноти охоплення ним різних сторін» [8, с. 258].

Одним з перших системно дослідив явище родожанрового схрещування в аспекті функціональної поетики І. Опацький [25], у працях якого аналізується здатність жанру у процесі еволюції відбивати і модифікувати конструктивні ознаки інших родів і жанрів, як-от явища епізації і ліризації драми, драматизації і ліризації повісті тощо.

Натомість Я. Тшинадловський [27] пов'язував міжжанрові інтеракції з впливом характерного для одного жанру способу бачення і організації світу на інші жанри. Так, він проаналізував сатиричне бачення світу як фактор міжжанрової інтеграції у тому випадку, коли сатиричність абсолютизується і закріплюється як жанрова ознака у таких, наприклад, жанрових різновидах сатиричної комедії: «шарж-гротеск» або «сатира-фантазія».

Екстраполюючи уявлення про літературну традицію на закономірності функціонування жанрів, І. Савінська [26] розглядала конкретно-історичний стан того чи того жанру як «…проекцію діахронії в синхронії». Ця продуктивна думка означила перспективи аналізу трансформації генотипних ознак жанру в поетиці конкретного тексту. Обґрунтуванню історичної динаміки жанрів присвячені праці М. Гловінського [23], у яких розглядаються процеси структуризації /деструктуризації жанру, жанрової ідентифікації і диференціації, взаємодії регулятивних і факультативних складових жанру в аспекті синхронії та діахронії.

Предметом дослідження багатьох літературознавців, передусім формалістичного та структуралістського спрямування, як відомо, стали явища не планомірної послідовної еволюції, а стрибкоподібних трансформацій. Так, у класичних роботах Ю. Тинянова проаналізовано різні тенденції зіткнення (зіштовхування) нетрадиційної новаторської поетики з ознаками традиційного жанру, як у випадку пародії або стилізації, коли нове явище «заміщує старе», не будучи «розвитком» старого [16, с. 257].

Ґрунтовним системним дослідженням теоретико-методологічних та історико-літературних аспектів функціонування жанру і жанрової системи стала монографія Н. Копистянської «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства», у якій на основі аналізу вивчення проблем генології європейськими вченими пропонується власна концепція структури і динаміки жанрів (жанрових систем) у літературному процесі.

Констатуючи маловивченість сфери динаміки жанрів у національній літературі, Н. Копистянська наголосила на питаннях «…генетичних і типологічних форм спадковості, безперервності чи припинення традицій у розвитку окремих жанрів, «знехтування» найближчою традицією і звернення до більш давньої, що завжди викликано конкретними суспільними і суто національними чинниками», «впливу зближення та інтеграції культур на розвиток жанрів, національної інтерпретації світового досвіду…» [9, с. 53].

Цікаву реконструкцію у жанрології презентують книги Т.В. Бовсунівської «Теорії літературних жанрів» (2009) [4], «Когнітивна жанрологія та поетика» (2010) [5].

У розгортанні викладу теорії родів і жанрів авторка відштовхнулася від постмодернізму. «Доба постмодернізму похитнула всевладність «жанру» та спрямувала критиків на видобуття альтернативних критеріїв художності. Проте виявилося, що винайдення альтернатив також невдячна праця. Тож західне літературознавство протягом століття коливалося між різнобічними тлумаченнями жанру (від заперечення до абсолютизації), утворивши великий реєстр різноманітних тенденцій, сума яких і є, на мій погляд, відповіддю на питання: що є жанр?» [5, с. 14]. Також у роботі звернуто увагу на питання жанрових класифікацій і жанрової типології. Не можна не погодитися з думкою дослідниці, що «при всіх розбіжностях визначень жанру, він був і лишається провідною літературознавчою категорією нашого часу, ідентифікація якої може змінюватись. Тобто змінюються наші уявлення про жанр, але позбутися його й замінити чимось іншим літературознавцям не вдається» [5, с. 13].

У монографії «Жанрове змішування в романі: комунікативно-соціокогнітивний підхід» (2011) С. Шаріфова представила концепцію жанрового змішування, яка спирається на комунікативне розуміння жанру і на соціокогнітивне розуміння генезису та розвитку жанру.

Науковець зауважує, що зміна комунікативної ситуації провокує розвиток жанрової системи як сукупності комунікативних шаблонів. Цей процес відбувається у формі розвитку наявних жанрів або ж у формі заміни одних жанрів на інші. Включення до жанрової конструкції елементів і ознак, що належать іншим жанрам (найчастіше жанрам інших родів), є основним засобом забезпечення відповідності жанру стосовно комунікативної ситуації. Жанр, будучи відносно стійкою формою, у низці випадків може вступати у соціокогнітивний дисонанс зі зміненими комунікативними потребами. Соціокогнітивний дисонанс виникає через невідповідність жанрових особливостей художнього твору усталеним уяв-

ленням про ті чи ті жанри. Досягнення консонансу (відповідності) здійснюється за допомогою розширення комунікативних можливостей за рахунок розвитку жанру або його заміни на новий жанр. У цьому контексті жанри виступають як динамічні і швидкоплинні залежно від комунікативних потреб форми.

Синкретизм, комунікативність і соціокогнітивність, на думку С. Шаріфової, є основними складовими комунікативно-соціокогнітивного підходу до проблем жанрового змішування.

Зі свого боку, ще Т. Лукман [24] оперував поняттям комунікативного жанру, під яким розумів культурно-історичні суспільно встановлені і формалізовані розв'язання комунікативних проблем. Слід зазначити, що комунікативне розуміння жанру співзвучне позиції М.М. Бахтіна [3], який сприймав жанр як стійкий тип тексту, що об'єднаний єдиною комунікативної функцією і має подібні композиційні і стилістичні ознаки. Комунікативна функція реалізується за допомогою як композиції, так і художнього стилю. У цьому контексті П. Палієвський розуміє стиль як «художній метод, що проступив назовні, структура образу, позначена зовні: у мові, яка, втілюючи зміст образу, завжди набуває нового звучання, в чітко видимих елементах композиції, в основному настрої» [14, с. 7]. Комунікативна функція виділяється як одна з головних функцій жанру. Л.В. Чернець [17], диференціюючи функції жанру, до їх числа відносить і комунікативну, яка пов'язана з поняттям жанру як знака літературної традиції, налаштовуючи читача на певне сприйняття («горизонт очікування»).

Вагомим внеском у сучасне літературознавство стала монографія Н.Л. Лейдермана «Теорія жанру» [11]. У ній подано обґрунтування уявлення про функції жанру як фундаментального художнього закону, розроблена його теоретична модель. Виявляються особливості побудови «образу світу» в основних жанрах епосу, лірики і драми. Розкривається значення жанру як одного з найважливіших механізмів історико-літературного процесу.

Висновки і пропозиції. Жанрова природа літературного твору не є лише проблемою класифікаторською, коли ми отримуємо можливість простого групування творів. Визначивши належність літературного твору до того чи того жанру або жанрового різновиду, ми отримуємо можливість глибше пізнати формальні й змістові особливості цього твору, вписати його у широкий історико-літературний контекст. Виступаючи тільки загальною моделлю, структурою без конкретних змістових рис, жанр стає «формою бачення й осмислення певних сторін світу», «твердою формою для виливки художнього досвіду» [2, с. 178].

Деканонізація жанрів, їх гібридизація, дифузія і взаємозаміна не є випадковими – поступово посилюючись у національних літературах, ці процеси стали характерними естетичними орієнтаціями доби Модерну й Постмодерну, означивши розширення творчої свободи митця і публіки.

Список літератури:

1. Аверинцев С. Историческая подвижность категории жанра: опыт переодизации; историческая поэтика: итоги и перспективы изучения. М.: Наука, 1986. 356 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Алконост, 1994. 174 с.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Собр. соч. в 7 т. М.: «Русские словари», 1997. Т. 5. С. 159–207.
4. Бовсунівська Т.В. Когнітивна жанрологія та поетика. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. 180 с.
5. Бовсунівська Т.В. Теорія літературних жанрів: Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману: Підручник. К.: Видавнич.-поліграф. центр «Київський університет», 2009. 519 с.
6. Васьків М. Ґенологічна природа роману й інтерпретація творів цього жанру : [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.pan ol.lublin.pl/wydawnictwa/.../Waskiw....
7. Землянова Л.М. Современное литературоведение США. М.: Наука, 1990. 356 с.
8. Ковтун Е.Н. Типы и функции художественной условности в европейской литературе первой половины XX в. : дис. доктора филол. наук : 10.01.05, 10.01.08. М., 2005. 306 с.
9. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.
10. Лейдерман Н.Л. Движение времени и законы жанра. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1982. 256 с.
11. Лейдерман Н.Л. Теория жанра. Екатеринбург: Из-во УрГПУ, 2010. 904 с.
12. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. К.: ВЦ «Академія», 2007. 608 с. (Енциклопедія ерудита).
13. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979. 360 с.
14. Палиевский П.В. Постановка проблемы стиля / П.В. Палиевский / Теория литературы: Основные проблемы в историческом освещении: Стиль. Произведение. Литературное развитие. М., 1965. С. 7–8.
15. Поляков М.В. Проблемы становления американской литературы. М.: Наука, 1981. 384 с.
16. Тынянов Ю. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. 572 с.
17. Чернец Л.В. Литературные жанры. Проблемы типологии и поэтики. М.: Издательство МГУ, 1982. 292 с.
18. Чобанюк М.М. Жанровий синтез: актуальні підходи вітчизняних та зарубіжних літературознавців до проблеми вивчення. Zbior raportow naukowych. «Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka». (30.07.2014 – 31.07.2014). Warszawa: Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. S. 9–14.
19. Чобанюк М.М. Літературознавчий синтез: методологічні аспекти. Ucrainica VI. Soucasna Ukrajinistika. Problemy jazyka, literatury a kultury: Sbornik vedeckych clanku zmezinarodni conference «VI Olomoucke symposium ukrajinistu stredni Evropy» (Olomouc, 21 – 23.08.2014). Olomouc: Univerzita Palackehov Olomouci, 2014. P. 199–202.
20. Шарифова С.Ш. Жанровое смешение в романе: коммуникативно-социокогнитивный подход. Москва: «Московский Парнас», 2011. 400 с.
21. Шарифова С.Ш. Смешение романа с научными жанрами : [Електронний ресурс]. Режим доступу: cyberleninka.ru/article/n/smeshenie-romana-s-nauchnymi-zhanrami
22. Шкловський В.Б. Тетива. О несходстве сходного. Энергия заблуждения. Книга о сюжете. М.: Художественная литература, 1983. Т. 2. 640 с.

23. Gowiński M. Prace wybrane: UT. Kraków: Universitas, 2000. T. 5: Intertekstualność, groteska, parabola. 502 s.
24. Luckmann T. 1986. Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommu-nikative Gattungen // Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27. S. 191–211.
25. Opacki I. Krzyżowanie si postaci gatunkowych jako wyznacznik ewolucji poezji. Problemy teorii literatury. Ser. 1. Wrocaw. W.-wa – Kraków, 1987. S. 131–167.
26. Sawińska I. Tragedia w epoce Modej Polski. Z zagadnień struktury dramatu. Toruń, 1948. 170 s.
27. Trzynadlowski I. O zjawiskach midzygatunkowych w utworach literackich. Zagadnienia rodzajów literackich. 1962. z. 8. S. 147–150.

References:

1. Averintsev S. (1986). Istoricheskaya podvizhnost' kategorii zhanra: opyt pereodizatsii; istoricheskaya poetika: itogi i perspektivy izucheniya. M.: Nauka, 356 s. (in Russian)
2. Bakhtin M.M. (1994). Problemy poetiki Dostoyevskogo. M.: Alkonost, 174 s. (in Russian)
3. Bakhtin M.M. (1997). Problema rechevykh zhanrov. Sobr. soch. v 7 t. M.: «Russkiye slovari», T. 5. S. 159–207. (in Russian)
4. Bovsunivs′ka T.V. (2010). Kohnityvna zhanrolohiya ta poetyka. K.: Vydavnycho-polihrafichnyy tsentr «Kyyivs′kyy universytet», 180 s. (in Ukrainian)
5. Bovsunivs′ka T.V. (2009). Teoriya literaturnykh zhanriv: Zhanrova paradyhma suchasnoho zarubizhnoho romanu: Pidruchnyk. K.: Vydavnych.-polihraf. tsentr «Kyyivs′kyy universytett», 519 s. (in Ukrainian)
6. Vas′kiv M. Genolohichna pryroda romanu y interpretatsiya tvoriv ts′oho zhanru : [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: www.panol.lublin.pl/wydawnictwa/.../Waskiw.... (in Ukrainian)
7. Zemlyanova L.M. (1990). Sovremennoye literaturovedeniye SSHA. M.: Nauka, 356 s. (in Russian)
8. Kovtun Ye.N. (2005). Tipy i funktsii khudozhestvennoy uslovnosti v yevropeyskoy literature pervoy poloviny XX v. : dis. doktora filol. nauk : 10.01.05, 10.01.08. M., 306 s. (in Russian)
9. Kopystyans′ka N. (2005). Zhanr, zhanrova systema u prostori literaturoznavstva. L′viv: PAIS, 368 s. (in Ukrainian)
10. Leyderman N.L. (1982). Dvizheniye vremeni i zakony zhanra. Sverdlovsk: Sredne-Ural'skoye knizhnoye izdatel'stvo, 256 s. (in Russian)
11. Leyderman N.L. (2010). Teoriya zhanra. Iz-vo: UrGPU, Yekaterinburg, 904 s. (in Russian)
12. Literaturoznavcha entsyklopediya: U dvokh tomakh. (2007) T. 1 / avt.-uklad. Yu.I. Kovaliv. K.: VTS «Akademiya», 608 s. (Entsyklopediya erudyta). (in Ukrainian)
13. Likhachev D.S. (1979). Poetika drevnerusskoy literatury. M.: Nauka, 360 s. (in Russian)
14. Paliyevskiy P.V. (1965). Postanovka problemy stilya / P.V. Paliyevskiy / Teoriya literatury: Osnovnyye problemy v istoricheskom osveshchenii: Stil'. Proizvedeniye. Literaturnoye razvitiye. M. S. 7–8. (in Russian)
15. Polyakov M.V. (1981). Problemy stanovleniya amerikanskoy literatury. M.: Nauka, 384 s. (in Russian)
16. Tynyanov Yu. (1977). Poetika. Istoriya literatury. Kino. M.: Nauka, 572 s. (in Russian)
17. Chernets L.V. (1982). Literaturnyye zhanry. Problemy tipologii i poetiki. M.: Izdatel'stvo MGU, 292 s. (in Russian)
18. Chobanyuk M.M. (2014). Zhanrovyy syntez: aktual′ni pidkhody vitchyznyanykh ta zarubizhnykh literaturoznavtsiv do problemy vyvchennya. Zbior raportow naukowych. «Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka». (30.07.2014 – 31.07.2014). Warszawa: Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», S. 9–14. (in Ukrainian)
19. Chobanyuk M.M. (2014). Literaturoznavchyy syntez: metodolohichni aspekty. Ucrainica VI. Soucasna Ukrajinistika. Problemy jazyka, literatury a kultury: Sbornik vedeckych clanku zmezinarodni conference «VI Olomoucke symposium ukrajinistu stredni Evropy» (Olomouc, 21 – 23.08.2014). Olomouc: Univerzita Palackehov Olomouci, P. 199–202. (in Ukrainian)
20. Sharifova S.SH. (2011). Zhanrovoye smesheniye v romane: kommunikativno-sotsiokognitivnyy podkhod. Moskva: «Moskovskiy Parnas», 400 s. (in Russian)
21. Sharifova S.Sh. Smesheniye romana s nauchnymi zhanrami : [Yelektronniy resurs]. Rezhim dostupu: cyberleninka.ru/article/n/smeshenie-romana-s-nauchnymi-zhanrami (in Russian)
22. Shklovs'kiy V.B. (1983). Tetiva. O neskhodstve skhodnogo. Energiya zabluzhdeniya. Kniga o syuzhete. M.: Khudozhestvennaya literatura. T. 2. 640 s. (in Russian)
23. Gowiński M. (2000). Prace wybrane: UT. Kraków: Universitas, T. 5: Intertekstualność, groteska, parabola. 502 s. (in Polish)
24. Luckmann T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommu-nikative Gattungen // Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27. S. 191–211. (in Polish)
25. Opacki I. (1987). Krzyżowanie si postaci gatunkowych jako wyznacznik ewolucji poezji. Problemy teorii literatury. Ser. 1. Wrocaw. W.-wa – Kraków, 1987. S. 131–167. (in Polish)
26. Sawińska I. (1984). Tragedia w epoce Modej Polski. Z zagadnień struktury dramatu. Toruń, 170 s. (in Polish)
27. Trzynadlowski I. (1962). O zjawiskach midzygatunkowych w utworach literackich. Zagadnienia rodzajów literackich. S. 147–150. (in Polish)

УДК 37(091)(438)

Шагала Л.Б.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА У ПОЛЬЩІ

Анотація. У статті окреслено питання культурно-освітніх традицій українського шкі-льництва у Польщі, які розвивалися в умовах взаємодії української меншини та титульної нації. На прикладі Комплексів шкіл з українською мовою навчання у Перемишлі, Лігниці, Білому Борі, в Ґурово Ілавецькому та Бартошицях розглянуто становлення української школи в умовах польського етнокультурного простору. Визначено пріоритетні напрями діяльності українських навчальних закладів на рівні початкової школи, гімназії та загальноосвітнього ліцею, а саме надання якісної освіти, вивчення рідної мови, національної історії, народних звичаїв, традицій, що відповідає культурним пот-ребам української меншини в Польщі. Підкреслено роль освітньо-виховних установ у процесі виховання у школярів почуття національної ідентичності, основними ознаками якого постають мовний та культурно-освітній ареали.

Ключові слова: українське шкільництво, національна ідентичність, початкова школа, гімназія, ліцей, комплекс шкіл.

Shahala Lesia
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND EDUCATIONAL TRADITIONS OF UKRAINIAN SCHOOLING IN POLAND

Summary. The article deals with the issues of cultural and educational traditions of Ukrainian schooling, which have been developed in the process of interaction of the Ukrainian minority and the Polish nation as a result of the deportation of Ukrainians from their ethnic territories. The specific features of Ukrainian schooling caused by the peculiarities of its functioning in a different cultural environment are outlined. Their most vivid features appear in the educational traditions of School Complexes. The analysis of the activities of the Ukrainian-language School Complexes in Przemysl, Legnica, Bialy Bór, Górowo Iławeckie and Bartoszyce reveales a distinctive character of Ukrainian schooling in Poland; it presents examples of a unique organizational and pedagogical experience. The key goals of the Ukrainian educational institutions' activities on the levels of elementary school, grammar school and lyceum of general education, – constituting the functioning of the above-mentioned complexes, – are defined: providing a good education, studying the national history, learning the native language, learning folk customs and traditions, – all of which meet the cultural needs of the Ukrainian minority in Poland. In the educational process of these centers of Ukrainian schooling, we have singled out such components as family upbringing, the moral and family principles of the educational process, which are the core factors of the young generation's formation. The emphasis is laid on the efficiency of teaching and on a high level of education due to the introduction of new approaches which enable Ukrainian school leavers to obtain higher education. These standards promote one's personal development, self-realization, provide for cooperation and socio-cultural adaptation in the Polish educational sphere. The role of schools in the processes of education and developing the young people's national identity is emphasized; and the main features of the latter are the language and cultural and educational areas.

Keywords: Ukrainian schooling, national identity, primary school, grammar school, lyceum, school complex.

Постановка проблеми. Останні десятиліття позначені суттєвими змінами в національному складі багатьох країн, у яких взаємодіють представники культур із різним світосприйняттям. Постає питання забезпечення мовно-культурних прав меншин. Збереження етнічної самобутності у діаспорі можливе шляхом створення умов для діяльності національно-культурних об'єднань та освітнього розвитку особистості. Це стосується і української меншини у Польщі, що налічує десятки тисяч представників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні питання міжкультурної комунікації висвітлюють у своїх працях І. Бахов, Ф. Бацевич, І. Ковалинська та інші автори. Взаємодія між різними культурами «демонструє здатність транслювати свої цінності в інші культури» [2]. Стосовно діалогу культур в освітній сфері науковці актуальними є проблеми міжкультурного спілкування у викладанні іноземної мови (А. Боднар, Т. Верещагіна) та у професійній освіті (Т. Жулій). Питання освіти українського зарубіжжя як чинника збереження етнонаціональної ідентичності українців розглядає І. Ключковська, наголошуючи на значущості розвитку інституту української школи та співробітництві з власними діаспорами. Проблеми освітньої та культурної діяльності українців у Польщі, зокрема шкільництва, є предметом досліджень А. Василюк, В. Виздрик, І. Павлів, В. Петрик, С. Швидюк та інших науковців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За час розвитку українського шкільництва у Польщі, воно набуло самобутнього характеру. Українському шкільництву властиві ознаки, зумовлені особливостями його функціонування в умовах титульної нації. Найбільш виразно вони проступають у освітньо-виховних традиціях, які склалися у Комплексах шкіл.

Мета статті. Головною метою пропонованої роботи є визначення пріоритетних напрямів діяльності українських навчально-виховних закладів на рівні початкової школи, гімназії та загальноосвітнього ліцею.

© Шагала Л.Б., 2019

Виклад основного матеріалу. На етнічних землях сучасної Польщі формувалися самобутні ознаки культури українського народу. У силу історичних обставин представники етнографічних груп українців виявилися розсіяними на північних та північно-західних територіях країни. Соціально-політичні причини стали перешкодою для проявів національних форм культурного та духовного життя української меншини, що стосується також і освітньої сфери, оскільки у місцях поселення не було українських шкіл.

Прагнення до реалізації духовних потреб зреалізовувалися завдяки активності культурно-просвітницьких організацій, метою яких було збереження національної ідентичності у іншому етнокультурному середовищі. Спершу у місцях поселення виникали пункти навчання української мови, згодом – школи з додатковим навчанням української мови або школи з українською мовою навчання, які діють у багатьох містах і донині [12]. Саме від часу заснування Українського суспільно-культурного товариства (1956 р.) починається розвиток доволі широкої мережі українських освітньо-виховних установ.

Потужні центри українського шкільництва сьогодні представлені навчальними комплексами: Комплекс загальноосвітніх шкіл № 2 ім. Маркіяна Шашкевича в Перемишлі, Комплекс шкіл з українською мовою навчання в Бартошицях, Комплекс загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання ім. Богдана-Ігоря Антонича у Лігниці, Комплекс шкіл з українською мовою навчання в Білому Борі, Комплекс шкіл з українською мовою навчання в Ґурово Ілавецькому.

У контексті українського шкільництва **Перемишль** відігравав помітну роль у справі зміцнення та утвердження його основ. Комплекс загальноосвітніх шкіл № 2 ім. Маркіяна Шашкевича в Перемишлі починає свою історію з часу заснування семикласної школи у 1911 році. У міжвоєнний період тут навчалось більше 500 дітей. У воєнний час системне навчання відсутнє, а у 1945 році воно припиняється. Розгортання відродження освітніх традицій стало можливим лише наприкінці XX ст.

Новий етап його діяльності припадає на 1990 рік, коли були зроблені спроби відновити функціонування української початкової школи. Суспільно-культурний діяч Юрій Стабішевський (1931-1998) очолив ініціативну групу з метою організації українських класів. 15 березня 1991 року Міністерство національної освіти Польщі ухвалило позитивне рішення [7, с. 279].

До педагогічного колективу, – очолюваного знаним педагогом Юліаном Баком, вчителем біології та хімії, – увійшли А. Богуш, Б. Білас, М. Фіцак, М. Туцька, Л. Пилипович, А. Дука (початкові класи), А. Леськів, Б. Попович, М. Мричко, Г. Зейко, В. Мушак, С. Ващур (катехит), згодом склад вчителів поповнили А. Саладяк, І. Дримала та Б. Дримала [8]. Української мови навчала відома українська поетеса Емілія Лучак.

Школа набула нового статусу у 1995 році, коли на її базі постав загальноосвітній ліцей, а заклад реорганізовано в Комплекс загальноосвітніх шкіл ім. М. Шашкевича. У другій половині 90-х рр. ліцей став відігравати роль основного виховного і національно-формуючого чинника у середовищі української національної меншини. Значна увага тут приділяється вивченню мови та історії українського народу, збереженню родовідної пам'яті, звичаїв, традицій, що й відповідає культурним потребам української меншини в Польщі.

Станом на 2000 рік навчально-виховний осередок мав 152 випускники початкової школи і 35 випускників ліцею. У 2000/2001 навчальному році кількість дітей з українських та мішаних сімей зростає до 262-х [11, с. 6]. Заняття у комплексі ведеться двома мовами: польською й українською. Додатково від другого класу учні вивчають англійську мову, а в ліцеї ще й німецьку. Усе це сприяє активному розвитку спонукальної сфери, формуванню мотивів до діяльності.

Шкільний комплекс ім. М. Шашкевича під керівництвом директора П. Піпки домігся помітних результатів. Школа має добре налагоджені зв'язки з Україною, зокрема, зі львівськими культурно-освітніми інституціями.

Для оцінки досягнень українського шкільництва в Польщі доречно проаналізувати діяльність педагогічного ліцею в місті **Бартошиці**. Це один із перших освітніх осередків, який забезпечував навчання українською мовою, розпочавши свою діяльність у 1956/1957 навчальному році. У групах першого класу нараховувалося тоді 70 учнів. Спочатку навчання відбувалося як українською, так і польською мовами. Проте поступово, з призначенням українських вчителів, дедалі більше предметів викладалися українською мовою. Довголітнім директором ліцею і першим вчителем української мови була Варвара Серкіз.

Високо оцінюють працю своїх вчителів випускники ліцею, називаючи його «кузнею українських освітньо-культурних кадрів». Відданість справі всестороннього виховання молоді підкреслює той факт, що у свій час гостями ліцею були науковці Варшавського університету, відомі у світі професори Марія Яньон та Флоріан Неуважний [1].

Бартошицький педагогічний ліцей проіснував 14 років, припинивши свою діяльність у 1970 році у результаті реорганізації системи підготовки вчителів. Загальна кількість випускників педагогічного ліцею в Бартошицях складає 198 осіб. Вони творили головне ядро вчителів української мови в школах, що функціонували на північно-західних землях Польщі.

Восени 2010 року Комплекс шкіл з українською мовою навчання в Бартошицях відзначав ювілей: виповнилося 20 років з часу відновлення діяльності школи як початкової.

У 1997 році школі присвоєно ім'я Лесі Українки, а через два роки школа стала комплексом, що об'єднав початкові класи й гімназію, який впродовж двадцяти років закінчило майже три сотні учнів. Окрім шкільних занять учні мають змогу займатися у низці гуртків та знаних за межами регіону художніх колективах.

Професійність своїх наступників Данути Куницької та Любомири Тхір відзначає перший директор Я. Марушечко, ведучи мову про труднощі боротьби за школу та збереження її здобутків [7].

У навчально-педагогічному процесі важлива роль відводиться ґрунтовному вивченню рідної

мови у комплексі у Бартошицях, який є також місцем зустрічей вчителів українських шкіл. Прикладом може слугувати конференція вчителів української мови, що проходила тут у листопаді 2001 року. Учасники конференції з Вармії та Мазур відзачили високий рівень продемонстрованого уроку української. В обговоренні взяв також участь польський вчений українського походження Я. Грицковян, у педагогічній концепції якого чинник рідної мови є визначальним [17]. Як досвідчений методист він націлював учителів на використання краєзнавчих матеріалів з метою формування духовних вартостей та активної життєвої позиції у школярів. У підсумковій доповіді конференції тодішня директор комплексу Д. Куницька наголосила на пріоритетах української школи у полікультурному середовищі, серед яких: збереження національної ідентичності, культурних традицій українського народу; забезпечення освітніх й інформаційних потреб молодого покоління, застосування нових підходів до навчання, які сприяють розвиткові самостійності, успішності, передбачають співробітництво та соціокультурну адаптацію у польськомовному освітньому просторі [3, с. 6].

На переконання Петра Тими, голови Об'єднання українців у Польщі, «завдяки тому, що саме така школа була, сьогодні в багатьох кутках Польщі й світу, у наукових установах, українських громадських організаціях працюють люди, які своє знання української мови, свій патріотизм, знання з інших сфер здобували в цьому місті» [7].

Комплекс шкіл у **Ґурово Ілавецькому** функціонує від 1956 року. Навчання розпочалося із створення класів з українською мовою навчання. Центр українського шкільного життя був перенесений до цього міста після ліквідації бартошицького ліцею. 1973 рік був успішним щодо набору учнів до класу з навчанням української мови, якої навчали Ольга Щерба та Теофіл Щерба, випускники Київського університету ім. Т. Шевченка. У 1990 році в Ґурові Ілавецькому відкрито ліцей з бурсою. Директором ліцею обрали відомого педагога та суспільно-культурного діяча М. Сича. У 1996 році розпочалися заняття у приміщенні нової школи.

У справі розбудови цього освітнього осередку М. Сич, вчитель і багаторічний директор ліцею, має значні заслуги. Він обирався головою Вармінсько-Мазурського самоврядного сеймику, а 2007 року став депутатом Польського сейму.

Внаслідок чергової реформи освіти 1999 року школа стає комплексом. Постали нові виклики перед учителями, освітніми діячами загалом. Завдяки їх зусиллям було створено також Товариство під назвою Центрально-європейський осередок навчання молоді, який був покликаний реалізувати ідеї на входження Польщі до Європейського Союзу. Шкільний комплекс у місті Ґурово Ілавецьке розрахований на 300 учнів. На базі ліцею здійснюються різноманітні заходи навчального й виховного характеру [15, с. 6]. Тут зосереджено громадське й культурне життя української громади.

У червні 2018 року відбулася присвячена українському шкільництву наукова сесія, яка розпочала відзначення 50-ліття ґурово-ілавецького українського ліцею. Присутність численних гостей з Варшави і Ольштина, – представників парламенту, місцевого самоврядування, українських дипломатів з Ґданська, – засвідчила визнання цього культурного і професійного центру Успіхи школи відзначили Петро Тима та голови інших відділів ОУП. Директорка Ольга-Марія Сич головне завдання вбачає у збереженні надбань ліцею у Ґурові та інших осередках.

У спілкуванні під час святкувань колишні учні (а їх за весь час існування закладу налічується близько 2000), наголошували, що навчання у стінах українського ліцею мало вирішальний вплив на їхню подальшу долю кожного [16].

Окрім Ґурова Ілавецького, вагомим центром української національної меншини в Польщі є місто **Лігниця**, з його багатими культурно-освітніми традиціями.

Станом на 2010 рік Лігницька школа налічує 1700 випускників, які «стали основою нинішньої української інтелігенції в Польщі, а навіть у світі» [5, с. 4]. Основний контингент учнів охоплював села й малі містечка, де проживали нащадки тих, кому судилося виселення на північно-західні землі Польщі.

Наприкінці червня 1957 року вперше були проведені вступні іспити до VIII класу. Довелося вирішувати проблемні ситуації із організацією занять, педагогічним складом, браком місця для учнів у гуртожитку. Лише у 1961 році розпочався звичний навчальний процес [4].

Заслуги у розвитку традицій Лігницького ліцею належать педагогічному колективу, першими очільниками якого були Станіслав Янус та Міхал Таненцапф. Особливо вагомі досягнення освітньо-виховного осередку пов'язані з наступними керівниками (Ірина Снігур (1962-1977), Ян Бекас (1977-1990), Богдан Гнатюк (1990-2001), Олена Калитка (2001-2006), Анна Гаврильчак-Маланчак (від 2006 р.), а також низкою педагогів-професіоналів.

Заснування гімназії у структурі закладу припало на вересень 1999 року. Навчально-виховний процес здійснювався як українською, так і польською мовами. Сучасні школярі успішно вивчають іноземні мови, інформатику, беруть участь у предметних олімпіадах і літературних конкурсах. Звідси – численні нагороди, дипломи, грамоти, посвідки про перемоги. Проводяться позакласні заняття, спортивні змагання, працюють хорові й танцювальні гуртки, ансамблі, діє молодіжна організація «Пласт» [4], що забезпечує розвиток особистості в процесі її художньо-естетичної діяльності.

У стінах Лігницького загальноосвітнього ліцею українська молодь має можливість впізнавати національну культуру, вивчати мову, здійснювати спілкування на побутовому рівні. Цей ліцей набув визнання поміж українцями в Польщі, будучи ядром для гартування засад української національної свідомості.

Комплекс шкіл у місті Лігниця відзначається високим рівнем навчання. У 2008 році окружні екзаменаційні комісії оприлюднили результати зовнішнього оцінювання знань учнів усіх шкіл Польщі. У 2007-2008 н. р. серед предметів математично-природничої частини учні гімназії продемонстрували результат, який в оціночній шка-

лі вважається високим. Для порівняння можна сказати, що аналогічні показники характеризують навчання у гімназіях Перемишля та Білого Бору. Із предметів гуманітарного циклу лігницькі учні отримали так званий «дуже високий результат» на рівні з показниками гімназії у Перемишлі. Такі досягнення належать до найвищих у державі. Результати кінцевих екзаменів наступного навчального року підтвердили професійність викладання у гімназії, вилившись у загальний бал 67,3 (дуже високий рівень) з обох складових екзаменів, що було суттєво вищим за середній бал по місту Лігниця [12, с. 127]. Вагомість функціонування шкільного закладу для української громади в Польщі М. Сирник окреслив тезою: «Значення IV Загальноосвітнього ліцею у Лігниці для української громади у Польщі було великим і незаперечним» [13]. Вона підтверджується різними аспектами: навчальним, виховним, національним та релігійним.

Чимало випускників школи стали духівниками, а також носіями гуманітарних і природничих професій, зокрема, істориками, журналістами, правниками, лікарями, фахівцями різних спеціальностей. За узагальненою оцінкою голови Об'єднання українців у Польщі П. Тими, – випускника IV Загальноосвітнього ліцею у Лігниці 1985 року, – Лігницький комплекс шкіл імені Богдана-Ігоря Антонича – це «візитівка української громади» [14, с. 82–94]. Вихованці Лігницького ліцею – справжні носії культурно-освітнього руху українців у Польщі, що засвідчує чималий перелік імен випускників, які репрезентують різні галузі духовної і матеріальної сфери буття [14, с. 85]. З-поміж випускників слід виділити В. Мокрого та М. Чеха, які були обрані депутатами, а також відомого церковного діяча – владику В. Ющака.

Лігницький загальноосвітній ліцей – вагомий навчально-виховний осередок з багаторічною традицією й посідає важливе місце серед інших українських ліцеїв у Польщі.

Якщо Лігницький ліцей є «візитівкою української громади», то Комплекс шкіл ім. Т. Шевченка в **Білому Борі** називають візитівкою українського шкільництва не тільки в Польщі, але й інших країнах, де воно має системне засвоєння знань, умінь і навичок за умов перебування в діаспорі.

Заснування закладу в Білому Борі відбулося у вересні 1958 року, коли на внесок батьків із Кошалінського воєводства тут була відкрита школа з українською мовою навчання. Проблему збору коштів на зведення гуртожитку вирішував громадський комітет [9, с. 9]. Тоді це була єдина і перша після 1947 року школа в Польщі з класами від першого до сьомого. З-поміж учителів слід назвати таких педагогів, як Володимир Шульган (директор), Стефанія Шульган, Євгенія Козій та Олекса Кутинський. 19 березня 1961 року школі було присвоєне ім'я Тараса Шевченка. Тоді в Білому Борі перебували відомий український шевченкознавець Є. Кирилюк та віце-міністр Польщі Ф. Герока. Значною подією в культурному житті української національної меншини стала побудова пам'ятника Т. Шевченку, відкриття якого відбулося в 1991 році.

Від 1996 року, крім початкової школи, у Білому Борі діє ліцей. Весь осередок отримав назву «Комплекс загальноосвітніх шкіл ім. Т. Шевченка». Навчально-виховний процес здійснює понад 20 вчителів. У навчальному плані значаться базові предмети, а також українська мова, історія України, географія України, англійська мова. Опанування програмного матеріалу відбувається за основними напрямками інтелектуальної діяльності школярів з урахуванням аналітико-синтетичної регуляції. Тут діють самодіяльні гуртки: танцювальні групи, хор «Проліски», гурт сопілкарів, предметні гуртки. Добрі починання В. Шульгана як директора в різний час продовжували його наступники [10].

Важливим компонентом у навально-виховному процесі освітнього центру у Білому Борі є родинне виховання, орієнтація на морально-родинні засади виховного процесу, що становлять стрижневі чинники формування молодого покоління.

На базі Комплексу шкіл ім. Т. Шевченка вдалося предметно організувати відпочинкові табори для дітей з українських родин. Тут відбуваються різноманітні заходи, що спрямовані на пожвавлення й зміцнення суспільно-корисної діяльності учнівської молоді. Заслуговує на увагу систематичність у справі організації в Білому Борі тематичних зустрічей з діячами літератури й мистецтва з України та Польщі. Усе це сприяє вияву й утвердженню національної ідентичності в інонаціональному середовищі.

Ірина Дрозд, працюючи на посаді директора, зуміла уберегти шкільний потенціал від кризових ситуацій. Вчителі школи керуються метою, щоб навчально-виховний процес був пристосований до потреб українського суспільного життя.

У посвідці, виданій випускникам з нагоди 50-літнього ювілею білобірської школи значиться, що в 1958 році ця освітня інституція давала «прихисток усім, у кого було бажання бути собою і зберегти свою тотожність» [10].

Ліцей з українською мовою навчання ім. Тараса Шевченка в Білому Борі витримує високі освітні стандарти. У січні 2018 році заклад увійшов у перелік 500 найкращих польських середніх шкіл. У загальному списку він посів 341 місце за результатами рейтинґу веб-сайту Perspektywy.pl, який спеціалізується на питаннях освіти та навчання. У Західно-поморському воєводстві його вважають дев'ятим з числа 25 загальноосвітніх ліцеїв. Попереднього року заклад виборов 453 позицію. До того ж, це перша українська школа, яка потрапила до переліку найкращих ліцеїв ще у 2011 році [6].

Отже, українські родини попри географічну розпорошеність на території Польщі з причини суспільно-політичних трансформацій наполегливо прагнули забезпечити добру освіту своїм дітям на шкільному рівні. Завдяки такому раціональному підходові з боку старшого покоління молодь вступала до середніх шкіл, а згодом її кращі представники ставали студентами гуманітарних і технічних вищих навчальних закладів.

Залежно від місцевих умов автономно функціонують початкові школи, гімназії, ліцеї, комплекси. Українську мову вивчають також у численних пунктах, розташованих на території восьми воєводств. Випускники українських шкіл продовжують навчання у закладах вищої освіти не тільки у країні проживання, а й за межами Польщі.

Висновки і пропозиції. Складовим українського шкільництва у Польщі притаманні свої культурно-освітні традиції. Вони формувалися в умовах взаємодії української та польської культур. Системне становлення українського шкільництва в Польщі органічно пов'язане з процесом виховання у школярів почуттів національної ідентичності. Її основними ознаками, що окреслюють належність носіїв до певного етносу, постають мовний та культурно-освітній ареали. Щоб зберегти власну ідентичність, конкретній особистості потрібні соціальні умови. Тоді природно здійснюється вмотивований пошук інтеграції в інонаціональне середовище.

Заслуги у розвитку традицій українського шкільництва у Польщі належать освітянам, педагогічні досягнення яких можуть стати предметом подальших наукових розвідок.

Список літератури:

1. Бартошиці: повертаємось сюди думками. – Наше слово [Електронне видання] / Режим доступу: https://www.nasze-slowo.pl/bartoshici-povertaiemos-sjudi-dumkami/
2. Бахов І.С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур / І.С. Бахов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 2. [Електронне видання] / Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_2_3
3. Взірцевий урок // Наше слово. – 2001. – № 48. – 12 лютого. – С. 6.
4. Комплекс загальноосвітніх шкіл № 4 ім. Богдана-Ігоря Антонича. Гімназія № 10 та Загальноосвітній ліцей № 4. Монографія школи 1957-2012 / Ред. кол.: О. Калитка, О. Височанська, Б. Цинацевич-Мрочек, Б. Бухта. – Лігниця, 2012. – 51 с.
5. Лоза П. 55-річчя almamater українства / Павло Лоза // Наше слово. – 2012. – № 43. – С. 1, 4.
6. Лоза П. Український ліцей у топ-500 найкращих у Польщі! / Павло Лоза [Електронне видання] / Режим доступу: https://www.nasze-slowo.pl/wp-content/uploads/2018/01/perspektywy.jpg
7. Мігус С. Українська школа повернулася / Степан Мігус [Електронне видання] / Режим доступу: https://www.nasze-slowo.pl/ukrayinska-shkola-povernulasya/
8. Перемиська «Шашкевичівка» і новий ліцей // Український альманах 1997 / Ред. С. Заброварний. – Варшава, 1997. – С. 279–281.
9. Почтар-Щерба Є. Школа в Білому Борі – про її 42 роки без зайвого пафосу / Є. Почтар-Щерба // Наше слово. – 2000. – № 52. – 24-31 грудня. – С. 9.
10. Пропам'ятна книга. Album pamiątkowy. 50-ліття школи ім. Тараса Шевченка в Білому Борі. 2008 / Ред. Марія Мандрик-Філь. – Білий Бір, 2008. – 116 с.
11. Свято української школи в Перемишлі – 159 роковини від дня народження о. Маркіяна Шашкевича // Наше слово. – 2000. – № 49. – 3 грудня. – С. 6.
12. Сирник М. Стан навчання української мови у Польщі після виселення 1947 року / М. Сирник // Українознавство. – 2005. – № 4. – С. 122–128.
13. Сирник Я. Наша школа. 50 років лігницького ліцею / Ярослав Сирник [Електронне видання] / Режим доступу: www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/strony_ukr02/historia/monografia.doc
14. Тима П. Школа як візитівка української громади / П. Тима // Український календар. – Варшава, 2013. – С. 82–94.
15. Щерба І. Усе залежить від ентузіазму наших людей / І. Щерба // Наше слово. – 1999. – № 51. – 19 грудня. – С. 6.
16. Щерба І. Родинна зустріч в українському ліцеї / Ігор Щерба [Електронне видання] / Режим доступу: https://www.nasze-slowo.pl/rodinna-zustrich-v-ukrainskomu-licei/
17. Hryckowian J. Skolnictwo ukraińskie na Pomorzu Zachodnim – czynnik zachowania tożsamości narodowej / J. Hryckowian, M. Tałapkanycz // Ukraina – Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe; [pod red. R. Skeczkowskiego, R. Drozda, M. Zymomrii]. – Koszalin, 1999. – S. 215–234.

References:

1. Zanyk Ch. (ed.) (2017). *Bartoshytsi: povertayemos siudy dumkamy* [Bartoshytsi: we return here in our minds]. Available at: https://www.nasze-slowo.pl/bartoshici-povertaiemos-sjudi-dumkami/
2. Bakhov I.S. (2012). Mizhkulturna komunikatsiia v konteksti hlobalizatsiinoho dialohu kultur [Intercultural communication in the context of the global dialogue of cultures]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Journal of the National Academy of the State Border Service of Ukraine], vol. 2. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_2_3
3. Shcherba I. (ed.) (2001). *Vzirtsevyi urok* [An exemplary lesson]. *Nashe slovo* [Our word], no. 48, p. 6.
4. Kalytka O., Vysochanska O., Tsynatsevych-Mrochek B., Bukhta B. (ed.) (2012). Kompleks zahalnoosvitnikh shkil № 4 im. Bohdana-Ihoria Antonycha. Himnaziya № 10 ta Zahalnoosvitniy litsey № 4. Monohrafiya shkoly 1957-2012 [Bogdan-Igor Antonych Complex of comprehensive schools № 4. Grammar school No. 10 and Secondary Lyceum No. 4. School Monograph 1957-2012]. Legnica, 51 p. (in Ukrainian)
5. Loza P. (2012). 55-richchia almamater ukrainstva [55th anniversary of the almamater of Ukrainians]. *Nashe slovo* [Our word], no. 43, p. 1, 4.
6. Loza P. (2018). Ukrayinskyi litsey u top-500 naikrashchykh u Polshchi! [Ukrainian lyceum in the top 500 best in Poland!]. *Nashe slovo* (electronic edition). Available at: https://www.nasze-slowo.pl/wp-content/uploads/2018/01/perspektywy.jpg
7. Mihus S. Ukrayinska shkola povernulasia [Ukrainian School is back]. *Nashe slovo* (electronic edition). Available at: https://www.nasze-slowo.pl/ukrayinska-shkola-povernulasya/
8. Zabrovarnyi S. (ed.) (1997). Peremyska «Shashkevychivka» i novyi litsey [The Przemysl "Shashkevychivka" and a new lyceum]. *Ukrayinskyi almanakh* [Ukrainian Almanac]. Warsaw, pp. 279–281. (in Ukrainian)
9. Pochtar-Shcherba Ye. (2000). Shkola v Bilomu Bori – pro ii 42 roky bez zaivoho pafosu [School in Bialy Bór – about its 42 years without excessive pathos]. *Nashe slovo* [Our word], no. 52, p. 9.
10. Mandryk-Fil M. (ed.) (2008). *Propamiatna knyha. Album pamiątkowy. 50-littia shkoly im. Tarasa Shevchenka v Bilomu Bori* [Memory Book. The 50th anniversary of Taras Shevchenko School in Bialy Bór]. (in Ukrainian)
11. Shcherba I. (ed.) (2000). Sviato ukrayinskoi shkoly v Peremyshli – 159 rokovyny vid dnia narodzhennia o. Markiiana Shashkevycha [Celebration in Ukrainian school in Przemysl – the 159th anniversary of Fr. Markiian Shashkevych's birth]. *Nashe slovo* [Our word], no. 49, p. 6.

12. Syrnyk M. (2005). Stan navchannia ukrayinskoi movy u Polshchi pislia vyselennia 1947 roku [The State of Learning Ukrainian in Poland after the Deportation of 1947]. *Ukrainian Studies*, no. 4, pp. 122–128.
13. Syrnyk Ya. (2007). Nasha shkola. 50 rokiv lihnytskoho litseiu [Our school. The Legnica lyceum turns 50]. Available at: www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/strony_ukr02/historia/monografia.doc
14. Tyma P. (2013). Shkola yak vizytivka ukrainskoi hromady [School as a membership card of the Ukrainian Community]. *Ukrainian Calendar*: Warsaw, pp. 82–94.
15. Shcherba I. (1999). Vse zalezhyt vid entuziazmu nashykh liudei [All depends on the enthusiasm of our people]. *Nashe slovo* [Our word], no. 51, p. 6.
16. Shcherba I. (2018). Rodynna zustrich v ukrainskomu litsei [A Family meeting in the Ukrainian lyceum]. *Nashe slovo* [Our word] (electronic edition), no. 26. Available at: https://www.nasze-slowo.pl/rodinna-zustrich-v-ukrainskomu-licei/
17. Hryckowian J., Tałapkanycz M. (1999). Skolnictwo ukraińskie na Pomorzu Zachodnim – czynnik zachowania tożsamości narodowej [Ukrainian schooling in Western Pomerania as a factor of preserving national identity]. *Ukraina – Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe* [Ukraine – Poland. Culture, values, pririual strivings] (eds. Skeczkowski R., Drozd R., Zymomria M.), Koszalin, p. 215–234. (in Polish)

УДК 821.161.2-3.09(092)

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

ЖАНРОВА СВОЄРІДНІСТЬ ДИЛОГІЇ АНДЖЕЯ ХЦЮКА У КОНТЕКСТІ ПОЛЬСЬКОЇ ПОСТМОДЕРНОЇ ПРОЗИ

Анотація. У статті представлено аналіз жанрової своєрідності творів Анджея Хцюка «Атлантида. Оповідь про Велике Князівство Балаку» та «Місячна Земля. Друга Оповідь про Велике Князівство Балаку» у контексті польської постмодерної прози. Виявлено, що така своєрідність випливає з нових параметрів для жанрових форм, зумовлених постмодерністським ламанням традиційних канонів. Ці твори написані під впливом приватної пам'яті автора-героя-оповідача, мають фрагментарну структуру і побудовані за принципом монтажу окремих текстів. Деякі з цих текстів є самостійними творами із закінченою композицією, своїм хронотопом та манерою оповіді, що дозволяє віднести їх до певних жанрів. Тому цілісно для аналізованих нами творів Хцюка характерне запозичення жанрових кліше з різних літературних стилів, змішання високого і низького жанрів, їх незвичне поєднання, накладання й модифікація. Встановлено, що провідна роль автора-героя-оповідача, який насичує фабулу та часопростір своєю суб'єктивною свідомістю, рефлективністю та емоційністю співвідносить спогади Хцюка з ліричною прозою. Особлива атмосфера довіри між автором-героєм-оповідачем та читачем робить їх близькими до ліричного щоденника, натомість описово-оповідна манера викладу, розповіді про реальні епізоди з життя автора-героя-оповідача, широке зображення життя великої кількості дійових осіб надають цим творам ознак автобіографічного ліричного роману.

Ключові слова: постмодернізм, жанр, автобіографічна проза, лірична проза, нарація.

Yavorska Oksana
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

GENRE ORIGINALITY OF DILOGY OF ANDRZEJ CHCIUK IN THE CONTEXT OF POLISH POSTMODERN PROSE

Summary. The article deals with the analysis of genre peculiarity of works of Andrzej Chciuk "Atlantis. The Narrative of the Grand Principality of Balak "and "The Moon Earth. Second Narrative of the Grand Principality of Balak" in the context of Polish postmodern prose. It has been found out that both works are independent, but combined by the common style of narration, subject-matter and range of problems, images and symbols, ultimately, have the same genre affiliation and written at intervals of a year or two, allowing to call them an dilogy. They arose as a result of the memories of an adult author-narrator about distant time of childhood and adolescence. The genre's peculiarity of these works originates from new parameters for genre forms, specified by the postmodernist state of culture, namely breaking the traditional canons, overcoming limitations and stereotypes. These works are written under the influence of private memory of the author-hero-narrator and have a fragmentary, vague, undefined structure and built on the principle of the arrangement of separate texts. Some of these texts are independent works with the finished composition, their chronotope and manners of the narration, which allows to attribute them to certain genres. Therefore, typical is the borrowing of genre cliches from various literary styles, the compound of high and low genres, their unusual combination, imposition and modification for the Chciuk 's works integrally analyzed by us. It has been established that the leading role of the author-hero-narrator imbuing the fable and time space with his subjective consciousness, reflectivity and emotionality correlates the memories of Chciuk with lyrical prose. A special atmosphere of trust between the author-hero-narrator and the reader makes them close to the lyrical diary, instead, a descriptive-narrative manner of presentation, stories about real episodes from the life of the author-hero-narrator, a wide representation of lives of a large number of personages give these works the features of autobiographical lyrical novel.

Keywords: postmodernism, genre, autobiographical prose, lyrical prose, narrative.

© Яворська О.М., 2019

Анджей Хцюк належить до тих письменників, творчість яких розглядається у контексті польської еміграційної літератури після 1939 року. З початком II світової війни в еміграції опинилося чимало активних діячів польської політичної та культурної еліти, для яких література стала програмним маніфестом та засобом формування еміграційної спільноти. Це стало поштовхом до формування у польському письменстві нового напряму автобіографічної прози, в основу якого, з одного боку, лягли традиційні документальні форми (автобіографія, щоденник, свідчення тощо), а з іншого – літературна фікція. Разом із тим ця проза почала віддзеркалювати найновіші, постмодерністські, тенденції літератури з її непередбачуваністю і незавершеністю форми, схильністю до інтермедіальності та інтертекстуальності, активізації ролі читача тощо.

Постановка проблеми. Коли у Лондоні в 1969 р. за сприяння Польської культурної фундації вийшла друком книжка Анджея Хцюка «Атлантида. Оповідь про Велике Князівство Балаку», а в 1972 р. з'явилася «Місячна Земля. Друга Оповідь про Велике Князівство Балаку», їх жанрова приналежність одразу ж стала предметом суперечок серед дослідників. Наприклад, один з перших рецензентів «Атлантиди», польський поет і пісняр Маріан Гемар у своєму відгуку називає її просто «книжкою спогадів» [6]. Польський публіцист Єжи Саковський у своїй рецензії назвав Хцюкову «Атлантиду» «світлим і водночас ліричним романом, мудрим і людським, глибоким і ревним спогадом про втрачений край молодості з його лексикою, фольклором і польсько-єврейсько-українським колоритом, якого вже, на жаль, нема» [7, с. 158]. Дослідник польської еміграційної літератури Владислав Яворський назвав ці твори «сном», очевидно, спираючись на композиційний прийом сну, часто використовуваний автором дилогії [7, с. 159]. Сам Анджей Хцюк визначає жанр своїх творів у підзаголовках до них: «Атлантида. Оповідь про Велике Князівство Балаку» та «Місячна Земля. Друга Оповідь про Велике Князівство Балаку», однак, крім того, називає їх «щоденником з періоду дозрівання», «підручником з географії серця» тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних дослідників творчості Хцюка також немає одностайності щодо визначення жанру його творів про Дрогобич. Наприклад, Олександр Сухомлинов у своїх статтях визначає їх як повісті [4], перекладач творів Хцюка українською мовою, Наталка Римська, називає їх спогадами-есеями, а польський термін «opowieść» у підзаголовках творів перекладає як «розповідь» [8].

Мета статті. Метою статті є аналіз жанрової своєрідності дилогії А. Хцюка на основі її ідейно-тематичної, стилістичної та композиційної організації.

Польська автобіографічна проза, яка виникла в еміграції після 1939 року, мала на меті записати і зберегти у пам'яті пережиті історичні події, запобігти їх фальшуванню, перекручуванню. Тому саме пам'ять про власне минуле диктує авторові вибір літературної форми, стилю, нараційної стратегії, композиції. Найбільшої популярності набувають спогади, щоденники, автобіографічні повісті й романи, свідчення, сповіді тощо. Часто вони написані під впливом ностальгії за краєм втраченого дитинства і викоріненням з рідної землі і наділені тонким ліризмом. Щоразу трансформуючись під впливом ліричного струменя в нові жанрові різновиди, автобіографічна проза вимагає добору композиційних прийомів, які найбільш вдало регулюють системні відношення змісту й форми, гармонізують ліричний та епічний первні в одному творі. Таким чином, відбувається своєрідне «накладання» нового художнього матеріалу на наявні композиційні схеми, визначаються особливості жанрових трансформацій [3].

«Атлантида» та «Місячна Земля» Анджея Хцюка виступають яскравим прикладом жанрових перероджень автобіографічної прози. Обидва твори є самостійними, проте поєднані спільною манерою оповіді, тематикою і проблематикою, образами та символами, зрештою, мають однакову жанрову приналежність і написані з інтервалом у рік-два, що дає змогу називати їх дилогією. Вони виникли у результаті спогадів дорослого автора-оповідача про далекий час дитинства і юності у рідному Дрогобичі та його околицях. Метою цих творів було не тільки повернення у міжвоєнний Дрогобич, у втрачений час дитинства і молодості, порятунок від забуття дорогих серцю місць і людей, а й бажання пояснити минуле, зрозуміти, чому так сталося.

Приватна пам'ять автора-оповідача стає головним інструментом його повернення у той Дрогобич, якого вже немає, який живе тільки «у спомині та сердечному зворушенні, у вознесенні й піднесені спогадів». Вона відтворює минулі події, щораз виносячи на поверхню нові деталі: імена, прізвища, прізвиська, назви вулиць і громадських закладів, їх детальний, часто з фотографічною точністю, опис і клімат: «Прізвища, симфонія прізвищ, облич, подій, океан прізвищ і жестів, згадок про нікому не потрібні, а прецінь колись для когось важливі та єдині, форми і звичаї» [5, с. 332].

Оформлення тексту залежить від вибору автором-оповідачем нараційної стратегії. У спогадах до найпоширеніших її форм належать оповідь та опис, однак досить частим явищем виступає теж внутрішній монолог, зовнішній монолог, діалог, потік свідомості тощо. Нарація пам'яті може мати оформлення прямої чи непрямої мови, бути динамічною чи статичною, експресійною чи імпресійною залежно від того, які форми домінують у тексті або що є об'єктом спогадів. Оповіді Хцюка про минуле Дрогобича мають здебільшого форму монологу, у якому на зміну імпресії несподівано приходить експресія, а мажорний тон раптом переходить у мінорний: «Аж очі боліли від тієї барви вересу і зеленкавої патини моху на каменях, від срібла води, що продиралася крізь валуни, від блакиті неба, як на поштівкових мальовидлах з Італії. Улітку і ранньої осені до того букету барв і пахощів додавалися ще барви і смак ягід: малини, чорниці, суниці та чорних *борівок*, які скрізь називали інакше. Дзвеніли гори й дзвониками пташиного щебету і свисту. Усі ми зітхаємо: ах, якби то ще раз туди піти, якби ще раз там побувати! Пощо? Якби я знову міг мати двадцять років, якби ті часи повернулися й ожили, і повернулися всі ті люди в тому вигляді, в якому тоді були, – тоді так! Але це неможливо, тоді пощо?» [5, с. 142–143].

Така несподівана переміна настрою, раптова зміна об'єкта спогадів надає нарації динамічного,а навіть хаотичного характеру, бо, як стверджує сам автор-оповідач, «ніколи, крім як у дешевому кічі, минуле не згадується у своїй хронології, свідомість пливе, потік, повідь!» [7, с. 435].

«Атлантида» та «Місячна Земля» написані колоритною мовою, притаманною мешканцям міжвоєнної Галичини, популярно званою «львівським балаком». У підназвах творів Хцюк називає свою малу батьківщину Великим Князівством Балак, акцентуючи на унікальності її мови. Автор подає цілі «лексикографічні реєстри» слів, зрозумілих лише мешканцям цього Князівства, бо «треба записати, що це таке, що означає і звідки прийшло»: *батярига, брадрура, вишафірувати, гебра, ґеляйзіґ, ґронь, зозуля, калярепа, книш, копиздра, марель, макутра, мешт, , накастлик, насмитрати, сабаль, січ, смук, трембулька, фурдиґарня, хавіра, хахар, цьмага шимон».* Часто пояснення котрогось слова викликає у пам'яті автора цілу історію: «Бо ось це слово *калафйорик*. На Великдень наші хлопці всипали в якусь муфту, ключ або скручену трубку саме той *калафйорик*, тобто, порох, затикали це цвяхом, прив'язаним до шнурка до тієї муфти, лупили об стіну будинку чи костелу. І що? Відбувався чудовий вибух, без якого жоден Великдень не був дійсний» [5, с. 435].

Герої Хцюкових спогадів, не залежно від національності, соціального стану, статі чи віку, завжди розмовляють балаком, часто навіть ніби хизуючись знанням його найколоритніших елементів: «Антось, то ти мене вдарив по дупі, я відразу впізнав, Сюник Маркевич має легкий удар, як панна, незаймана на ліве вухо. Болько – то мурґа і б'є, як кафаром, Юзик – то ліво кутник, тобто шваєць, а ти граєш на піянні, то маєш поставлений удар і ті тріолі тебе зрадили» [5, с. 466]. У такий спосіб Хцюк не тільки повертається у минуле, а й фіксує та зберігає мовний пласт краю свого дитинства.

На композиційному оформленні «Атлантиди» та «Місячної Землі» знову ж таки позначилася робота пам'яті, і цим пояснюється його хаотичність та нерівномірність. Так перша книжка складається з дев'ятнадцяти різних за розміром і формою текстів, написаних автором у різний час. До другої книжки увійшли двадцять три тексти, об'єднані автором у п'ять тематичних розділів: «Тамта земля» «Тека про Шульца і про Атляса», «Наш батько», «Два шкіци» та «Фотопластикон». Деякі з цих текстів є самостійними творами із закінченою композицією, своїм хронотопом та манерою оповіді, що дозволяє віднести їх до певних жанрів. Наприклад, оповідання («Стасин шлюб», «Анткова добромильська пригода»), гумористичного оповідання («На що люди ображаються», «Маґе-лан»), новели («На станції», «Голувко»), портрету («Типи і типики Великого Князівства Балаку», «Наші крамарі», «Мелік», «Дім і квартиранти»), есе («Явлення пам'яті», «І коли я встиг того всього надивитися?»), літературної біографії («Бруно Шульц – зачарований і звичайний»), етюду, акварелі («Гори, наші гори…», «Гобелен», «Лан», «Закшув»), спортивного репортажу («Сліпі на мечі не ходіт», «Хокейний матч»).

Нарація Хцюка з її рефлективністю та емоційністю, з «тонким зворушенням» співвідносить його твори зі стильовою течією сповідної літератури – ліричною прозою. Ключовим персонажем такої прози завжди є оповідач, який насичує фабулу та часопростір своєю суб'єктивною свідомістю. Сюжет і композицію творів такого типу утворюють саме рефлексії автора-оповідача. «Атлантида» та «Місячна Земля» просякнуті всюдисущою присутністю оповідача, яка впливає на вибір предмета зображення, засобів зображення, компонування та осмислення фабульного матеріалу. Це дає підстави співвідносити їх із жанрами сповідальної орієнтації, а саме зі щоденником. Провідна роль Хцюка героя-оповідача максимально наближає його реальність до реальності читача і створює атмосферу особливої інтимної довіри між двома партнерами діалогу. Це не тільки породжує у читача такі ж внутрішні переживання, як і в оповідача, а й довіру до змісту твору та авторського світогляду.

З огляду на описово-оповідну манеру викладу, розповідей про реальні епізоди з життя автора-героя-оповідача, широке зображення життя великої кількості дійових осіб цілісно обидві книжки мають ознаки автобіографічного ліричного роману. Можливо, деякі дослідники заперечуватимуть таке визначення, акцентуючи на відсутності найголовнішого критерію роману – лінійної фабули. Однак, на нашу думку, незважаючи на фрагментарний характер фабула цих творів усе ж має контурне значення у їх структурі як художнього цілого. Події, зображувані в окремих текстах, складаються у певний циклічно завершений фабульний стрижень, який разом з емоційним настроєм, спільним для усіх текстів, створює його сюжетну фактуру. Це й дозволяє віднести «Атлантиду» та «Місячну Землю» Анджея Хцюка до жанру ліричного роману.

Аналізовані нами твори – це також, а можливо, насамперед, твори про дитинство і юність, про незабутні шкільні пригоди і перші почуття, про поступове пізнання автором-героєм-оповідачем довколишнього світу і визначення свого місця у ньому. Вони мають усі ознаки роману-виховання, про який писав М. Бахтін [1]. Для письменника дитинство стає тією епохою, яка формує головні риси людської особистості, характер його духовної міфології, впливає на механізми його пам'яті й асоціацій у майбутньому. Однак у згаданих книжках письменник не стільки повчає молодь, стільки майстерно відтворює здатність дитячої психіки поетизувати найбуденніші речі і події.

Нагадаємо, що постмодерністська література виходить поза межі усталених жанрів, порушуючи і уточнюючи на свій лад принципи їх побудови. На думку Н. Бернадської, такі уточнення насправді засвідчують і руйнування класичної жанрової парадигми роману в постмодернізмі, тенденцію до жанрового еклектизму, яка виявляється у двох аспектах: по-перше, в своєрідному поєднанні різножанрових вставок, у тому числі не лише художніх; по-друге, в запозиченні жанрів і масової, і елітарної літератури [2]. Це поєднання є виразним прикладом метафоричного виразу М. Бахтіна «пам'ять жанру», який стверджує, що «жанр завжди той і не той, завжди і старий і новий одночасно», «жанр живе теперішнім,

але завжди пам'ятає своє минуле, свій початок», тому здатний забезпечити «єдність і безперервність літературного розвитку» [1, с. 122].

Висновки і пропозиції. Жанрова своєрідність творів Анджея Хцюка «Атлантида. Оповідь про Велике Князівство Балаку» та «Місячна Земля. Друга Оповідь про Велике Князівство Балаку» випливає з нових параметрів для жанрових форм, зумовлених постмодерністським станом культури, а саме ламанням традиційних канонів, доланням обмежень та стереотипів. Ці твори написані під впливом приватної пам'яті автора-героя-оповідача і мають фрагментарну, нечітку, невизначену структуру і побудовані за принципом монтажу окремих текстів. Деякі з цих текстів є самостійними творами із закінченою композицією, своїм хронотопом та манерою оповіді, що дозволяє віднести їх до певних жанрів. Тому цілісно для аналізованих нами творів Хцюка характерне запозичення жанрових кліше з різних літературних стилів, змішання високого і низького жанрів, їх незвичне поєднання, накладання й модифікація.

Провідна роль автора-героя-оповідача, який насичує фабулу та часопростір своєю суб'єктивною свідомістю, рефлективністю та емоційністю співвідносить спогади Хцюка з ліричною прозою. Особлива атмосфера довіри між автором-героєм-оповідачем та читачем робить їх близькими до ліричного щоденника, натомість описово-оповідна манера викладу, розповіді про реальні епізоди з життя автора-героя-оповідача, широке зображення життя великої кількості дійових осіб надають цим творам ознак автобіографічного ліричного роману.

Список літератури:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1972. 470 с.
2. Бернадська Н. Постмодернізм і «пам'ять жанру». *Теоретичні проблеми жанрології. Філологічні семінари.* 2015. Т. 18. С. 12–18.
3. Лавринович Л. Постмодернізм в українській, польській та російській прозі: типологія образу-персонажа. Тернопіль, 2002.
4. Сухомлинов О. Етнокультурна модель Князівства Балака в «Атлантиді» Анджея Хцюка. *Київські полоністичні студії.* 2009. Т. XV. С. 388–399.
5. Хцюк А. Атлантида. Оповідь про Велике Князівство Балаку. Місячна Земля. Друга Оповідь про Велике Князівство Балаку. Київ, 2011.
6. Hemar M. Atlantyda Anadiomene. *Wiadomości*. 1970. № 9.
7. Żongołowicz B. Andrzej Chciuk pisarz z antypodów. Kraków. 1999.
8. Римська Н. Історія галичан і Дрогобича виростає в Анджея Хцюка до рівня грецької трагедії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ratusha.lviv.ua/index.php?dn=news&to=art&id=1345

References:

1. Bakhtin M. M. (1972). Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics].
2. Bernadska N. (2015). Postmodernizm i «pamiat zhanru» [Postmodernism and "memory of the genre"]. *Teoretychni problemy zhanrolohii. Filolohichni seminary*, vol. 15, pp. 12–18.
3. Lavrynovych L. (2002). Postmodernizm v ukrainskii, polskii ta rosiiskii prozi: typolohiia obrazu-personazha [Postmodernism in Ukrainian, Polish and Russian prose: a typology of image-character].
4. Sukhomlynov O. (2009). Etnokulturna model Kniazivstva Balaka v «Atlantydi» Andzheia Khtsiuka [Ethnocultural model of the Principality of Balak in "Atlantida" of Andrzej Chciuk]. *Kyivski polonistychni studii.* Vol. XV. Pp. 388–399.
5. Khtsiuk A. (2011). Atlantyda. Opovid pro Velyke Kniazivstvo Balaku. Misiachna Zemlia. Druha Opovid pro Velyke Kniazivstvo Balaku [Atlantis. The Narrative of the Grand Principality of Balak. The Moon Earth. Second Narrative of the Grand Principality of Balak].
6. Hemar M. (1970). Atlantyda Anadiomene [Atlantida Anadiomene]. *Wiadomosci*, vol. 9, p. 1.
7. Zhongolowich B. (1999). Andzhej Khtsiuk pisazh z antypoduw [Andrzej Chciuk writer from antipodes].
8. Rymska N. Istoriia halychan i Drohobycha vyrostaie v Andzheia Khtsiuka do rivnia hretskoi trahedii [History of Galicians and Drohobych grows to the level of the Greek tragedy of Andrzej Chciuk]. URL: http://ratusha.lviv.ua/index.php?dn=news&to=art&id=1345

УДК 81'255:821.161.2-34.09(092)

Яскевич О.К.
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕМИ І. ФРАНКА «ЛИС МИКИТА» ТА ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)

Анотація. Статтю присвячено дослідженню особливостей перекладу українських реалій англійською мовою та засоби їх передачі у віршованих творах, а саме у поемі-казці І. Франка «Лис Микита», перекладеною на англійську Б. Мельником. У статті відзначено такий феномен, як реалія та опрацьовано методи та способи її перекладу, описано основні думки науковців щодо народних слів та реалій, проводиться дослідження реалій та народної лексики, їх складу, а також способів вираження емоційності в українській та англійській мовах. Емотивні лексичні одиниці досліджуються вперше у плані вираження позитивних та негативних емоцій. У статті проаналізовано переклади не тільки реалій, але й власних українських імен та прізвиськ. Особлива увага приділена відтворенню українських власних імен, звертань та народної лексики в англійському варіанті поеми-казки «Лис Микита».

Ключові слова: реалія, етнолінгвістика, поема-казка, експресивна лексика.

Yaskevych Olga
Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University

PECULIARITIES OF USING AND TRANSLATING REALIAS (BASED ON THE IVAN FRANKO'S POEM "FOX MYKYTA" AND ITS ENGLISH TRANSLATION)

Summary. The article deals with the research work of the peculiarities of the translation the national realia into the English language and with the means of its rendering in the prose works, particularly in the satirical poem-fairytale «Fox Mykyta» written by I. Franko and translated by B. Melnyk. In the article we have investigated such a phenomenon as realia and worked up the methods of its translation. Alongside with it, we have represented the main thoughts of the scientists dealing with such type of words. The article deals with the problem of analysis of realias and folk lexical units, their content and the ways of expressing emotiveness in English and Ukrainian. Emotive lexical units, which express positive and negative emotions are studied for the first time in I. Franko's poem-fairytale. Different methods of rendering positive and negative emotive lexical units are analyzed in the article. The ways of translation of realias, emotive lexicon are considered in the way of expressing positive and negative emotions. We analyze the appellations, different forms of appellations, which are used in the informal spheres of communication. We give the characteristic of lexical units, which are used as appellations, their functioning in the literary work and their use in informal situations. A special attention was paid to the rendering of the Ukrainian proper names, appellations and folk vocabulary in the English translation of the poem-fairytale «Fox Mykyta».

Keywords: realia, ethnolinguistics, poem-fairytale, expressive lexical units.

Постановка проблеми. Невід'ємними компонентами художності, і зокрема художності мови, є правдивість відтворення дійсності, краса й сила зображення. Якщо правдивість і природність живописання, гармонійність і витонченість висловлення у творі викликають у читача естетичні враження, то пристрасність відтворення – емоційні.

Вираження прекрасного й почуттєвого в мові творчо самобутнього письменника характеризується не лише ступенем наснаги, а й засобами, їх комбінаціями та варіюваннями. Експресивні засоби в мовотворчості письменника індивідуальні, а в кожному з жанрів специфіковані. Такими вони є і в численних різновидах багатої мовної практики Івана Франка.

Творчість І. Франка винятково розмаїта жанрами, манерами, а отже, й мірою використання різних народомовних джерел: фольклорного, говіркового, розмовного; книжних традицій і елементів різних функціональних стилів та експресивних типів мовлення. Мовна творчість І. Франка розвивалася у русі національної літературної мови в її західній літературно-мистецькій практиці і з орієнтацією на загальномовні зв'язки. Тому в ній при її загальнонародній основі чимало місцевого, що не влилося в нормативну загальнолітературну мову і залишилося її обласними елементами. Але поряд з позанормативними елементами мова творів Франка поповнювалася елементами інтернаціонального фонду. Позанормативні елементи були даниною минулому, а інтернаціональні забезпечували напрями її дальшого розвитку і збагачення.

Мета статті. У поезіях І. Франка є такі тонкі мовні елементи, які треба дослідити. Це необхідно, щоб не інтуїтивно, а науково обґрунтовано сприймати оригінальну, самобутню його майстерність. Досягнення франкознавства спонукають до подальшої, досконалішої наукової характеристики особливостей Франкового слововживання. У поезіях І. Франка є слова, що означають певні реалії народного життя і творять своєрідний тонус його поетичної мови, її багатство, глибоку народність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самобутні елементи у мові – це ті слова, які не мають лексичних відповідників у інших мовах. Ф.П. Філін зазначав: «Кожна мова в своєму сучасному стані і в своїй історії самобутня і неповторна» [5, с. 5]. Номінація реалій буває двох видів: лексична номінація, з одного боку; та описово-словосполучна, – з другого. Самобутні слова однієї мови співвідносяться з нелексичними назвами інших мов. Отже, це тип особливих слів, які мають свої виражальні якості, що не можуть бути передані

© Яскевич О.К., 2019

одним словом іншої мови [2, с. 31]. Такі слова нечисленні, однак вони істотні та виразні своєю незамінністю. Це специфічні слова, ізольовані, замкнені в собі. В них криється лексична ідіомність.

Виклад основного матеріалу. Нерозуміння, ігнорування, недооцінка нюансів значення слів, що означають реалії народного побуту, їх специфічного семантичного наповнення призводять до непорозумінь у перекладах іншими мовами, до неточностей у тлумаченні. Так, наприклад, самобутнє слово «сап'янці», перекладено англійською мовою словом «shoes».

Це за сап'янці мої! [7, с. 84]

Do you recall my fancy shoes. [7, с. 85]

Слово «наймит» перекладено англійською мовою servant, хоча це слово, яке має більш вузьке значення.

Наймит призирався з близька. [7, с. 92]

He servant stood as if transfixed. [7, с. 93]

Іван Франко сприймав слова з глибинних покладів живої народної мови в їх своєрідній значущості. І вони стали великою силою в організації його власних мовних багатств. Саме вони були тими засобами, які вселили у його поетичну мову «народний дух». Їх функціональна вага у тому, що вони називають реалії в їх основних, найбільш загальних ознаках і можуть відбивати дрібніші, відтінкові ознаки, істотні й важливі для характеристики певних явищ. Вони допомагають формувати загальний стиль поетичного контексту, колорит художнього твору. У поезіях І. Франка та його поемі «Лис Микита» самобутні слова допомогли йому влучно відобразити життєвий уклад народу, суспільні відносини. Вони забезпечили якості його поетичної мови, яка відіграла велику роль в організації літературно-національної норми української мови.

При найменуванні предметів народного побуту свого часу, господарських речей, одягу, їжі І.Франко використовував самобутні слова-реалії. Тенденція до їх широкого використання у творах І.Франка засвідчена досить яскраво. Ось як вони функціонують у поемі «Лис Микита» та її перекладі:

Вовк їх там не дожидався,
А в спіжарні заховався. [7, с. 72]
Wolf got the proper inspiration
To wait beside the pantry door. [7, с. 73]

Можемо зазначити, що переклад втрачає за своєю експресивністю. Pantry – нейтральне слово, що означає «комора».

Навантажив, як коралі,
Та й до ліса далі, далі,
Скарб у яму заховать. [7, с. 68]
I put them all just like a necklace. [7, с. 69]
Сів на призьбі, віддихає [7, с. 62]
Relaxing on the pryzba, Old Babai
Was fondly nursing a tall glass of rye. [7, с. 63]

Слово «призьба» перекладач передає за допомогою транскрипції.

Хай мені явиться тут
Лис Микита гайдамака! [7, с. 28]
And when that haidamaka should
Refuse to come, then torture him!

Два останні приклади яскраві і виразні завдяки використанню реалій «призьба», «гайдамака». Вважаємо, що переклад Б. Мельника цих реалій залишається незрозумілим англомовному читачу.

Ми можемо спостерігати характерні народні назви явищ природи, тварин, предметів тощо:

І Медведя зве Бурмила:
He summoned Bear. [7, с. 27]
Ще раз шарпнув – вирвав лапу,
Але шкіру й кігті – драти
Дуб немов своє забрав.[7, с. 36]
Another tug and his raw paws
Came out, alas without the claws. [7, с. 37]
А поганий той Лисюра,
Що так вибрехавсь від шнура,
Буде вийнятий з-під прав. [7, с. 146]
And Fox, that goon with shifty eyes,
Who saved his life by telling eyes,
I do declare outside the law. [7, с. 147]

Перекладач не всюди вдало передає ці казково-народні лексичні одиниці. Ведмідь, з вдало підібраною характеристикою «Бурмило», просто передається словом bear. А іменник»лисюра» передається описово: Fox, that goon with shifty eyes.

У І. Франка, крім іменників, знаходимо слова ідіомно-самобутнього типу: дієслова, прикметники, прислівники і т.д.

Заскомлів, немов на зуби...
As if from toothache, Father whined. [7, с. 105]
Там лежить той скарб неткнутий. [7, с. 106]
In there, untouched, the treasure waits. [7, с. 107]
От воно що тутки скрито! [7, с. 106]
Aha! That's what now comes to light. [7, с. 107]
Гепнув так з цілого маху... [7, с. 91]
So loud and painful was my fall. [7, с. 91]
Вовк м'ясиво хап – і драла! [7, с. 98]
He grabbed the bacon and was gone. [7, с. 89]

Ці слова відзначаються великою семантичною місткістю і функціональною активністю. Вони є носіями ускладненого тонкими відтінками значення, що дає можливість створити різні художні образи. Автор застосовує багато яскравих порівнянь. Експресивно-образним є порівняння: весна «мов дівчина у вінку»[6], «like some sweet girl who wears a wreath»[7];», «став Микита, як монах» [25], «stood at the gate like some saint» [7, с. 25].

І потюпав Лис мій гладко
Смирний, тихий, як ягнятко [7, с. 134]
Mykyta downcast, mild and meek,
Trudged like a lamb, resigned and weak [7, с. 135].

Порівняльні звороти є основою більшості художніх троп поета. Вони роблять твір особливо багатобарвним. Образний зміст слова «туга» винесено з фольклору: «пане, серце туга тисне». Але на жаль, перекладач не передає точно цих рядків англійською мовою.

Have you, sir, ever had a sign
From someone human or divine? [7, с. 123]

Гострі соціальні мотиви у поемі «Лис Микита» І.Франка знаходять своє вираження за допомогою таких слів: сарака, неборака, небіж, німі, понурі, сіромаха:

Особливо Цап-сарака!
Ну, скажіть, яка подяка
Випала за те йому...[7, с. 146]
Consider Billy's disposition,
But where is, tell me, his reward… [7, с. 147]

Соціально принижених – нещасних, бідних, безправних людей називають слова: «сарака, неборака, бідняга».

Ось як зображені роздуми поета щодо здобуття волі:

Думка в мене – розбудити
І з неволі слобонити
Весь овечий наш народ. [7, с. 122]
I have a plan to stir my sheep,
To interrupt their slavish sleep,
To set them free, no matter what. [7, с. 123]
Що нам воля?
Вовк поїсть нас серед поля.
Нам про волю думать гріх! [7, с. 122]
And to the place where freedom is,
And what came out of it? A fizz!
To them, my effort is a joke! [7, с. 123]

Привертають до себе увагу слова-синоніми, які є теж яскраво народними і виразними. У поемі «Лис Микита» вони досить численні і різноманітні. Серед них такі, що творять певні синонімічні ряди, як-от із домінантою «ходити» [чвалати, податися, рушати]:

Бач, кумпанія чимала,
Бог зна звідки причвалала... [7, с. 22]
Right then a flock of noisy birds
Appeared before the Royal pair. [7, с. 23]
Вуйку, хлопа біс несе! [7, с. 36]
The devil brings the Farmer, Jim.
Всяка погань лісом лазить. [7, с. 37]
Нуж но хто на нас наважить! [7, с. 50]
We might meet in the woods some vicious pack,
Who would for sure launch an attack. [7, с. 51]
Лис Микита мов у гості,
В Львів, назустріч царській злості,
Враз з Бабаєм почвалав. [7, с. 76]
And then, as if to some blithe party,
He left with Badger, gay and hearty,
To face the very angry King. [7, с. 77].
Ти зо мною в Чорногору
Завтра рушиш скоросвіт. [7, с. 108]
To reach the Chornohora climb
Tomorrow at sunrise. [7, с. 109]
Щоб влекшить себе хоч трошки,
Я подався до ворожки. [7, с. 122]
To soften my severe distress,
I called upon a sorceress. [7, с. 123]

Аналізуючи переклади англійською мовою, можна зазначити, що перекладач не зміг всюди влучно і точно передати відтінки, які є у словах: «чвалати, лазити, податися, рушати».

Так само слова, що передають загальне поняття «говорити», знаходимо у поемі: «промовляти, рікти, бурчати, мовити, верзти».

Лисе, що це ти верзеш? [7, с. 94]
Hey, Fox, what are you babbling now? [7, с. 95]
Мав ти висіть, правду рікши. [7, с. 106]
For which you were condemned to die. [7, с. 107]
Хто там сміє ще бурчать? [7, с. 110]
Who's starting all that provocation? [7, с. 111]
А тепер – та що балакать! [7, с. 116]
But what the use to go on talking. [7, с. 117]

Тепер ми розглянемо дійових осіб казки і проаналізуємо їх крізь призму українських та англійських реалій як компонентів національно-культурного контексту [3, с. 38], поданого у перекладі Богдана Мельника. Відразу ж хочеться звернути увагу, що прізвиська, а не назви дійових осіб взяті І. Франком з українського народного тваринного епосу, первинне значення приховує яскраво виражену поведінку персонажів або риси їх характерів – Лис Микита, Ведмідь Бурмило, Вовк Неситий [він же Вовцюньо], Кіт Мурлика [він же Мурцьо], Заєць Яць, Цап Базилій [він же Базьо].

Прізвиська дійових осіб в даній поемі грають неабияку роль, особливо тоді, коли героями виступають звірі. Тож перекладач повинен зважати на це. Порівняємо прізвиська головних персонажів віршованої казки «Лис Микита» з варіантами, поданими в англійському перекладі: Лис Микита – Fox Mykyta [7, с. 13] – Fox [7, с. 11] – Foxie [7, с. 35] – Fox, the Bellicose [7, с. 81] – Fox the Sly [7, с. 7]. Ім'я Микита у народних казках не притаманне лисові, однак є узагальнюючим значенням, котре зустрічається в народній мові. Серед фольклорних зразків, зібраних І.Франком та зафіксованих у «Галицько-руських народних приповідках», антропонім Микита зустрічаємо двічі – це приказка, записана у Коломиї, «не кпити з Микити, бо й Микита вміє кпити», та ідіома «микитиш ти щось, небоже» [у значенні – хитруєш, крутиш], записана у Нагуєвичах. Очевидно, емоційна насиченість антропоніма Микита як і актуалізована сигніфікативна функція спонукали письменника назвати ним лиса. В процесі транскрипції імені зберігається національна форма назви, що функціонує як екзотизм, зберігається та навіть акцентується сема «локальності», що переходить у сему «чужинності», але символічне значення втрачається. Переклад імені також передає ставлення перекладача до героя.

Ведмідь Бурмило – Bear, the Growler [7, с. 29] – Bear [7, с. 29] – the Growler [7, с. 31]; В деякій мірі насторожує переклад прізвиська – Ведмідь Бурмило. Відомо, що цей образ у казці з'являється вкінці першої пісні. Нажаль, перекладач абсолютно нехтує поняттям «бурмило» і вводить в сюжет англомовного варіанту «Bear the Growler». Тож варто все-таки уточнити, що розуміється під поняттям «бурмило» в українській мові – жартівливе прозвисько ведмедя; переносне значення про неповоротну людину: тюхтій, вайло. Англійський варіант «growler» похідне від дієслова «to growl», що означає «ричати». Очевидно, що воно семантиці слова «бурмило». Звідси постає таке питання, чи існує англійський відповідник цього слова. Звичайно, що існує і навіть з фольклорним підтекстом, а саме іменник – «bruin» [9, p.108]. Якщо заглибитись у світ народнопоетичної творчості Великобританії часу Середньовіччя, то можна відшукати пам'ятку «Сказання про Лиса Рейнарда» [«Reynard the Fox»], у якому читач зустрічає Бруіна, у прямому значені Ведмідь. Варто було б озвучити призабутий персонаж середньовічного фольклору, тим самим збагативши якість перекладу казки І. Франка «Лис Микита».

Ще один персонаж – Вовк Неситий, він же Вовцюньо – Wolf [7, с. 7] – Mister Wolf [7, с. 13] – Wolf, the Hungry [7, с. 85] – the Glutton [7, с. 115], Glutton [7, с. 117] – Wolfie [7, с. 93]. Прізвисько одного із негативних героїв казки-поеми «Лис Микита» Wolf the Hungry досить добре вписалось у сюжет твору, адже в англійській мові прикметник «hungry» перекладається як «голодний, зголоднілий, голодуючий» . Хоча, ми думаємо, що переклад цього прізвиська як Wolf the Glutton теж не гірший, але краще було б, якби перекладач дотримуватися правила суб-

стантивації похідного прикметника від іменника: glutton > gluttonous. Нам відомо, що лише така частина мови, як прикметник може набирати субстантивних рис при додаванні до нього означеного артикля. Тож у деяких епізодах можна використати прикметник «gluttonous», адже мова йде про Вовка Неситого, а цей прикметник якраз і перекладається як «ненаситний, ненажерливий, обжерливий» . Вдало ліг в зміст казки «Лис Микита» переклад Вовцюньо на англійський грунт, тобто – Wolfie.

Як ми бачимо, різні переклади та тлумачення одного і того ж конкретного слова розвивається у середовищі мови і у контексті твору.

Наступний герой – Кіт Мурлика – Purry Cat [7, с. 17] – Cat, the Purry [7, с. 45] – Moortsiu [7, с. 53] – Purry [7, с. 55] – Cat Moorlyka [7, с. 129].

Відомо, що Кіт Мурлика є надзвичайно популярний як у народних казках, так і у сучасній дитячій літературі. Тож на тему перекладу англійською у прізвиська Кіт Мурлика, виникає ряд дискусійних моментів, спричинених тою ж популярністю цього героя.

Скільки ж віршиків та казочок ми знаємо з участю Котика Мурчика. Б.Мельник переклав цю власну назву кота, використавши різні варіанти передачі його змісту – Purry Cat, Cat, Purry, Cat the Purry і нарешті Cat Moorlyka, останній з котрих, на нашу думку, є не надто вдалим, а попередні якраз підходять, але з точки зору граматики перекладені не надто точно. По-перше, не кожен англомовний читач зрозуміє саму суть цього слова, а з іншого – нас цікавить передача англійською дієслова муркотіти та віддієслівний іменник «муркотіння» з допомогою котрих ми отримаємо правильний еквівалент слову Мурчик. Тлумачний словник англійської мови подає нам такі значення «to purr» і «purr», «purring» [8, p.175], а в Лонгменському тлумачному словнику ми натрапляємо ще на одне похідне слово «purringly» [8, p.1303]. Прикметник «purry» в словниках немає. Тож подані варіанти Purry Cat, Cat the Purry не є тими виправданими реаліями, котрі вимальовують нам внутрішній і зовнішній образ Кота Мурчика, а транскрибоване слово «Moorlyka» навряд чи щось донесе англомовному читачу.

Заєць Яць – [Він же Jack] [7, с. 17] – Jack Rabbit [7, с. 17].

Серед гурту вищезгаданих дійових осіб поеми читач залишається небайдужим і до Яця. Цей персонаж не є другорядною дійовою особою у казці «Лис Микита», а навпаки, присутність цього образу у творі допомагає розкривати ширше характер та розбишацьку поведінку Лиса Микити на тлі умов життя»всього звірячого царства, що дає змогу авторові зробити яскраві, зовсім недвозначні натяки на цілий ряд установ та явищ тогочасного галицького суспільства» [5, с. 44]. Він є саме тим казковим персонажем, який добре загальновідомий і впізнаваний як в українському, так і в англійському фольклорі та на теренах всіх англомовних країн. Ось, наприклад, цикл казкових оповідей про хитромудрого Братика Кролика, видрукованого у 1880 році під назвою «Brother Rabbit, His Friends and Enemies» [«Братик Кролик, його друзі та вороги»], в основі яких лежить африкаський фольклор. Варто пам'ятати ще одного казкаря – Чарльза Лутвіджа Доджсона, для більшості відомого під псевдонімом Люіс Керролл. Заголовок першої казкової оповіді його книги «Аліса в країні чудес» звучить англійською мовою так – Down the Rabbit-Hole. Як бачимо, англомовний світ фольклору витворив власний персонаж Зайця, а саме – Rabbit, тому цілком заслужено перекладач Богдан Мельник в сюжет англійського варіанту вводить образ Rabbit Jack [зменшувальне від імені John, по-нашому – Іван]. До речі, ім'я Яць і є зменшувально-пестливим варіантом імені Іван.

Цап Базілій [в казці ще Базьо] – Billy [7, с. 141] – Bill [7, с. 143] – Old Bill [7, с. 135] – Goat [7, с. 145] – Old Goat [7, с. 145].

На жаль, Богдан Мельник, перекладаючи це імя, зупинився тільки на еквівалентах – Billy, Bill, Old Bill. Нам відомо, що іменник «billy-goat» у перекладі на українську мову означає «цап» або «козел». Ім'я козла – Базілій [Базьо] походить від чоловічого імені Василь. Варіант Базилій прижився в українській мові завдячуючи романо-германським впливам, адже ж ім'я Василь звучить на англійській мові як Basil. Отже, якщо б ім'я Базьо перекладач передав як Basil, було б навіть ще краще.

У пісні другій є також приклад перекладу імені Охрім, де Богдан Мельник вийшов з положення, знайшовши еквівалент імені Jim.

Є багатий хлоп, Орхім – There lives a wealthy farmer, Jim.

У перекладах Б. Мельника ми можемо побачити точне відтворення не тільки думки оригіналів, але й почуттів поета. Саме внутрішня точність і на-стрій повністю збережені в перекладі. Перекладач вдало вживає означення, щоб передати ті самі почуття, експресивність оригіналу, атмосферу близькості.

Висновки і пропозиції. Переклад творів І. Франка англійською мовою є занадто клопіткою і водночас відповідальною творчою працею, тому що у будь-якому його прозовому чи поетичному творі відкрито простежується співвідношення мови і етнокультури в межах соціально-побутової активності людини.

Тут перш за все мусить бути використаний потенціал порівняльних лінгвістичних і чуттєвих знань та навичок перекладача, їх взаємодію з дійсністю, описаною автором у творі. Якість перекладу казок І. Франка підвладна етнолінгвістиці лише за одної умови: ніколи не ігнорувати основами мовознавчого аналізу твору, який перекладається; не поспішати трансформувати найцікавіші моменти тексту оригіналу на англомовний ґрунт, коли присутній дух відповідальності за збереження ідейно-художньої своєрідності твору як такого.

Образно-експресивні, народні слова, реалії не завжди вдало передаються перекладачами. Способи та прийоми передачі англійською мовою українських реалій, експресивно забарвлених народних слів будуть збагачуватися і розширюватися. Адже відсутність у мові перекладу певного граматичного чи словотвірного явища не означає категоричної неможливості передати їх хоча б частково відображено в глибоко народній організації поеми «Лис Микита» Івана Франка.

Список літератури:

1. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М., 1978. – 174 с.
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад [на матеріалі англомовних перекладів української прози]. – Львів: Видавництво при Львівскому державному університеті, 1989. – 216 с.
3. Ковганюк С.П. Практика перекладу. – К.: Дніпро, 1968. – 276 с.
4. Коптілов В.В. Першотвір і переклад: Роздуми і спостереження. – К.: Дніпро, 1972. – 216 с.
5. Філін Ф.П. О.О. Потебня і сучасне мовознавство // Мовознавство, 1975. № 3, с. 5.
6. Franko I. Fox Mykyta: Ivan Franko's Ukrainian Classic. I. Franko ; English version by Bohdan Melnyk ; illustrated by William Kurelek. – Montreal: Tundra Books, 1978. – 148 pp.
7. Longman Dictionary of the English Language. – Viking, 1995. – 1890 pp.

References:

1. Vinogradov V.S. (1978). Lekswicheskie voprosy perevoda hudozestvennoy prozy [Lexical problems of literary prose]. 1978. P. 174.
2. Zorivchak R.P. (1989). Realia i pereklad (na materiali anglomovnyh perekladiv ukrainskoi prozy) Lviv: Vydavnytstvo pry lvivskomu derzhavnomu universyteti [Realias and translation (on the material of English translation], Lviv: Published by Lviv State University, 1989. – 216 p.
3. Kovganiuk S.P. (1968). Praktyka perekladu [Practice of translation]. K.: Dniper, 276 p.
4. Koptilov V.V. (1972). Pershotvir i pereklad: Rozdumy i sposterezennia [Original source and translation. Thoughts and observations]. K.: Dniper, 216 p.
5. Filin F.P. (1975). O.O.Potebnia i suchasne movoznavstvo. [O.O. Potebniaand modern linguistics]. Movoznavstvo, № 3, p. 5.
6. Franko I. (1978). Fox Mykyta: Ivan Franko's Ukrainian Classic. I. Franko ; English version by Bohdan Melnyk ; illustrated by William Kurelek. – Montreal: Tundra Books, 1978. – 148 p.
7. Longman Dictionary of the English Language (1995). – Viking, 1995. – 1890 pp.

НАШІ АВТОРИ

1. **Айзенбарт Мар'яна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
2. **Айзенбарт Любомира Михайлівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
3. **Бахтіарова Тетяна Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету
4. **Білан Тетяна Орестівна** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
5. **Бовкіт Христина Іванівна** – викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
6. **Бойчук Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
7. **Бондаренко Лідія Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету
8. **Бородіна Валерія Сергіївна** – студентка філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
9. **Ваніна Ганна Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету
10. **Винар Світлана Мирославівна** – старший викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
11. **Вишнівський Роман Йосипович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
12. **Волошанська Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
13. **Гамерська Ірина Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
14. **Гарник Ірина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
15. **Гоцинець Ірина Львівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри порівняльної педагогіки і методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
16. **Гутиряк Оксана Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
17. **Дашко Леся Тарасівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
18. **Демберецька Мирослава Петрівна** – старший викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
19. **Демків Юлія Михайлівна** – аспірант кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
20. **Дубицька Оксана Богданівна** – старший викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
21. **Дубравська Зоряна Романівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
22. **Дуркалевич Вікторія Володимирівна** – доктор філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
23. **Дучимінська Галина Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
24. **Завадська Вікторія Валеріївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та культури Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
25. **Зимомря Мирослава Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

26. **Калимон Юлія Олександрівна** – аспірантка кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка»
27. **Каракевич Роксолана Орестівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
28. **Коваль Наталія Євгенівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
29. **Коваль Ростислав Семенович** – старший викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
30. **Колток Леся Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
31. **Кондратів Іванна Іванівна** – викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
32. **Коржак Зоряна Зіновіївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
33. **Корнієць Катерина Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, асистент кафедри тюркології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
34. **Кравців Марія Миколаївна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
35. **Легка Леся Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
36. **Лужецька Олександра Михайлівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
37. **Лучечко Тетяна Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
38. **Макар Анна Андріївна** – магістрант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
39. **Матвіїшин Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
40. **Мацьків Марта Ярославівна** – викладач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
41. **Мелех Галина Богданівна** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
42. **Мельник Мар'яна Маркіянівна** – викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
43. **Науменко Уляна Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
44. **Павлішак Оксана Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
45. **Палиця Галина Степанівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
46. **Патен Ірина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
47. **Петриця Любов Іванівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
48. **Петришин Ольга Леонідівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
49. **Петрушка Людмила Адамівна** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
50. **Пітин Віталій Михайлович** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
51. **Поточняк Галина Іванівна** – викладач кафедри порівняльної педагогіки і методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

52. **Пристай Галина Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
53. **Рудаченко Аліса Сергіївна** – студентка філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
54. **Сеньків Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
55. **Сивик Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
56. **Сирко Ірина Мирославівна** – кандидат філологічних наук, доцент завідувач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
57. **Сікора Лілія Тадеївна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
58. **Сліпецька Віра Дмитрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
59. **Сніховська Ірена Едуардівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка
60. **Соболь Лілія Ігорівна** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
61. **Сокол Галина Романівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
62. **Стахів Лілія Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
63. **Ступницька Галина Ігорівна** – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
64. **Сухраменда Євгенія Володимирівна** – вчитель англійської мови Дрогобицького ліцею
65. **Теличко Марія Василівна** – викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського
66. **Тимчук Олена Тихонівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
67. **Тодорова Наталія Юріївна** – викладач кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса)
68. **Хало Зоряна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
69. **Харкавців Ірина Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
70. **Хлопик Оксана Миколаївна** – вчитель англійської мови Дрогобицького ліцею
71. **Чобанюк Марія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
72. **Шагала Леся Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
73. **Юрченко Дар`я Олександрівна** – студентка факультету іноземної філології Запорізького національного університету
74. **Яворська Оксана Михайлівна** – старший викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
75. **Яскевич Ольга Клавдіївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЇ СТАТЕЙ

Редакція наукового журналу пропонує всім бажаючим студентам, аспірантам, докторантам, здобувачам, молодим фахівцям, викладачам, науковцям та іншим зацікавленим особам опублікувати свої статті за різними науковими напрямами

ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ СТАТТІ НЕОБХІДНО:

1. Заповнити **електронну форму реєстрації**, обов'язкову для публікації.

2. Надсилати на електронну пошту редакції info@molodyvcheny.in.ua **статтю** та **квитанцію про сплату вартості публікації наукової статті** (сплачується лише після повідомлення про прийняття матеріалів). Обов'язково в темі листа вкажіть **науковий розділ журналу**, в якому ви бажаєте опублікувати статтю.

3. Редакція рецензує вашу статтю протягом 2–3 днів. *Статті студентів публікуються за наявності рецензії або співавтора з науковим ступенем.*

4. Якщо стаття успішно пройшла рецензування, ми відправляємо вам лист з інформацією: **«Стаття пройшла рецензування, прийнята до публікації»**.

5. Як тільки електронна версія журналу розміщується на сайті, ми повідомляємо вам про це. Потім, після виходу журналу з друку, ми відправляємо вам друкований примірник в потрібній кількості.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи (з виділенням по тексту статті):

– **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор;

– **виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, яким присвячується стаття;

– **формулювання цілей статті** (постановка завдання);

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження і перспективи** подальшого розвитку в цьому напрямку.

Автори, які подали матеріали для публікації, погоджуються з наступними положеннями:

– відповідальність за достовірність поданої інформації в своїй роботі несе автор.

– автори зберігають за собою всі авторські права і одночасно надають журналу право першої публікації, що дозволяє поширювати даний матеріал із зазначенням авторства та первинної публікації в даному журналі.

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

– **індекс УДК** (у верхньому лівому кутку сторінки);

– **назва статті, прізвище, ім'я, по батькові автора** (-ів), місце роботи (навчання), вчений ступінь, вчене звання, посада мовою оригіналу статті;

– **анотація** (мінімум 700 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) мовою оригіналу статті;

– **назва статті, прізвище та ім'я автора** (-ів), місце роботи (навчання) англійською мовою;

– **анотація** (мінімум 1800 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) англійською мовою;

– **текст статті** може бути українською, російською або англійською мовою;

– **список літератури** подається наприкінці статті у двох формах: «Список літератури» і «References».

Формат статті	А4, орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx)
Поля	всі сторони – 2 см
Основний шрифт	Times New Roman (*Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів)
Розмір шрифту основного тексту	14 пунктів
Міжрядковий інтервал	полуторний
Вирівнювання тексту	по ширині
Автоматична розстановка переносів	включена
Абзацний відступ (новий рядок)	1,25 см
Нумерація сторінок	не ведеться
Малюнки та таблиці	необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифта табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.
Формули	повинні бути набрані за допомогою редактора формул (внутрішній редактор формул в Microsoft Word for Windows).
Посилання на літературу	у квадратних дужках по тексту [1, с. 2], бібліографічний список в кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються
Обсяг	від 10 до 20 сторінок включно

НОТАТКИ

НОТАТКИ

Науковий журнал
«Молодий вчений»
№ 4.2 (68.2) квітень 2019 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: В. Удовиченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73021 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
Телефон: +38 (0552) 399 530
Email: info@molodyvcheny.in.ua
Сайт: www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 24.04.2019 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 32,09. Тираж 100 прим.
Зам. 0419-76.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.