

**Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
«Донбаський державний педагогічний університет»**

# **ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ**

**Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**(м. Слов'янськ, 22–24 квітня 2015 р.)**

*Випуск 7*

Затверджено  
на засіданні Вченої ради ДДПУ.  
Протокол № 8 від 09.04.2015 р.

**Слов'янськ – 2015**

**УДК 80**  
**ББК 80**  
**П 278**

**Редакційна колегія:**

**О. Л. Біличенко** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор;

**В. А. Глущенко** – доктор філологічних наук, професор;

**І. М. Казаков** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Н. М. Маторіна** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Н. П. Нікітіна** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Н. І. Овчаренко** – кандидат філологічних наук, доцент;

**А. С. Орел** – кандидат філологічних наук, доцент;

**А. А. Рубан** – кандидат філологічних наук, доцент;

**К. А. Тищенко** – кандидат філологічних наук, доцент.

**П 278 Перспективні напрямки сучасної науки та освіти** : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 22–24 квітня 2015 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – Вип. 7. – 532 с.

Розглядаються актуальні питання педагогіки, філософії, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови і літератури в педагогічному вузі та загальноосвітніх закладах.

Збірник розраховано на наукових робітників, викладачів вишів, учителів, аспірантів, студентів тощо.

УДК 80

ББК 80

© Н. М. Маторіна, 2015 (укладання)

ЗМІСТ

<i>Андріян Д. Х.</i> «ФАУСТ» ГЕТЕ ЯК МІСТЕРІЯ.....	11
<i>Ахбаш А. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ «РАСТЕНИЕ», В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА С. А. ЕСЕНИНА.....	14
<i>Барабаш Л. М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ .....	17
<i>Біличенко О. Л.</i> СЕМІОТИЧНИЙ ВИЯВ МІФОПОЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ЛІРИКИ БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНІЧА.....	20
<i>Біличенко О. Л., Гирьова О. Д.</i> КОНТРАСТ МІЖ РЕАЛЬНИМ ТА МІСТИЧНИМ СВІТАМИ У «БЛОШИНОМУ КОРОЛІ» Е. Т. А. ГОФМАНА.....	25
<i>Біличенко О. Л., Мельник Н. В.</i> КАТЕГОРІЯ ЖАНРУ В МАСОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	28
<i>Біличенко О. Л., Плутенко К. В.</i> РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОСТІ В ПРОЗІ, ПОЕЗІЇ ТА ДРАМАТУРГІЇ Й. В. ГЕТЕ .....	31
<i>Бондаренко Г. І., Левченко А. А.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЯ СВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	35
<i>Бороденко Т. В.</i> ДРАМАТИЧНА ПОЕМА «БОЯРИНЯ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ І НАША СУЧАСНІСТЬ... 38	
<i>Борсук Н. В., Куплевацька С. О.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	42
<i>Виноградская Н. В.</i> НАЗВАННЯ РУССКИХ ЕДИНИЦ ДЛИНЫ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 46	
<i>Виноградская Н. В.</i> ЕЩЕ РАЗ О ТЕАТРЕ.....	49
<i>Висоцька Н. Л.</i> ЩОДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ТЕКСТ» У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ 51	
<i>Володченко Л. В., Казаков И. Н.</i> МИР ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ И СИМВОЛОВ В РОМАНЕ Д. С. МЕРЕЖКОВСКОГО «АНТИХРИСТ (ПЕТР И АЛЕКСЕЙ)».....	54
<i>Глущенко В. А.</i> ВИХОВНІ АСПЕКТИ КУРСУ «ІСТОРІЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ УЧЕНЬ».....	57
<i>Голуб Д. С.</i> ФУНКЦИИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ .....	61
<i>Голуб О. М., Мірошніченко Д. О.</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДІСЛІВНОЇ КАТЕГОРІЇ СПОСОБУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	64
<i>Голубова Г. І.</i> ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ В РАННІХ ПРАЦЯХ ВАЛЕРІЯ РОМАНЬКА (80-90-і роки ХХ ст.) .....	67
<i>Горбачук Г. Д.</i> СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ГЕНДЕРНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ.....	72

<i>Гохберг О. С.</i> ПОИСКОВЫЕ ЗАДАНИЯ В СОЗДАНИИ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ (на материале творческих диктантов).....	77
<i>Гохберг О. С., Володченко Л. В.</i> ОТДЕЛЬНЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД ИНТОНАЦИЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНЫХ СЛОВ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ.....	83
<i>Гохберг О. С., Горобец А. С.</i> РАБОТА НАД ПРАВИЛЬНОЙ ПОСТАНОВКОЙ УДАРЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	86
<i>Гохберг О. С., Карасёва А. А.</i> ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ.....	90
<i>Гохберг О. С., Колодяжная Д. С.</i> РАБОТА НАД ИНТОНАЦИЕЙ ПРИ ПРОПУСКЕ СВЯЗКИ В СОСТАВНОМ ИМЕННОМ СКАЗУЕМОМ И ПРИ ОБОСОБЛЕНИИ ПРИЛОЖЕНИЯ.....	93
<i>Гохберг О. С., Лобода М. А.</i> СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР РУССКОГО УДАРЕНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ УДАРЕНИЙ РУССКИХ СЛОВ.....	96
<i>Гохберг О. С., Невзорова Е. В.</i> НАБЛЮДЕНИЯ НАД ИНТОНАЦИЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЕ.....	99
<i>Гохберг О. С., Руднева В. Ю.</i> ИНТОНАЦИОННЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫХ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	102
<i>Денисова Н. С.</i> К ВОПРОСУ О ЧАСТЯХ РЕЧИ НА СТРАНИЦАХ ИНТЕРНЕТА.....	105
<i>Делій І. В.</i> УРОК ПРИРОДОЗНАВСТВА: «ПРИРОДА НАВКОЛО НАС».....	108
<i>Дядіченко А. О.</i> СУТНІСТЬ ТОТАЛІТАРИЗМУ В УКРАЇНСЬКІЙ ЕМІГРАЦІЙНІЙ ЛІТЕРАТУРІ... 111	111
<i>Жижченко Л. Б., Лаврова Ю. О.</i> ТРАКТУВАННЯ ЖІНОЧОГО ОБРАЗУ В РОМАНІ «МАРІЯ» УЛАСА САМЧУКА.....	115
<i>Жовніренко Я. Г., Козаченко Ю. О.</i> ПАРОНИМИ У МОВНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	120
<i>Жовніренко Я. Г., Мамасва А. Б.</i> ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	125
<i>Зайцева Ю. Д.</i> О. О. ПОТЕНЦІАЛ ПРО СИНХРОННЕ ТА ДІАХРОННЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ....	128
<i>Захарова В. К.</i> УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ЛЕГЕНДИ ПРО «ЧУДА» В РОЗВІДЦІ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ .	130
<i>Indenko N. O.</i> THE USAGE OF ENGLISH IDIOMS ABOUT SPORT IN BUSINESS.....	135
<i>Indenko N. O., Zadiraka K. V.</i> THE DIFFERENCE BETWEEN METAPHOR AND METONYMY.....	138
<i>Казаков И. Н., Стребиж В. К.</i> СВОЕОБРАЗИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО.....	141
<i>Казаков И. Н., Терещенко Н. С.</i> ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА И. С. ШМЕЛЕВА «ПУТИ НЕБЕСНЫЕ».	145

<b>Капніна Г. І., Літвіненко Д. А.</b> ВПЛИВ ГЕРМАНО-СКАНДИНАВСЬКОЇ МІФОЛОГІЇ НА СУЧАСНУ ЛІТЕРАТУРУ .....	148
<b>Кващенко Е. Н., Маторина Н. М.</b> МЕСТО ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	152
<b>Кипко Ю. О.</b> ЛЮДИНА І ВСЕСВІТ В ТРАГЕДІЇ Й. В. ГЕТЕ «ФАУСТ» І В ДРАМІ Г. Е. ЛЕССІНГА «ДОКТОР ФАУСТ» .....	154
<b>Кисельов О. В., Жукова М. К.</b> INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR ENGLISH TEACHING.....	158
<b>Кисельов О. В., Жукова М. К.</b> THE PEDAGOGICAL CHALLENGES OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE UNIVERSITY TEACHING CONTEXT.....	161
<b>Кірій Н. В.</b> ВІДТВОРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ДІЙСНОСТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ В ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЯХ ОЛЕКСИ ТИХОГО.....	164
<b>Kovalenko V. P., Godunova N. B.</b> THE GENESIS OF THE GENITIVE CASE OF THE ENGLISH NOUNS .....	168
<b>Kovalenko V. P., Tkachenko I. O.</b> MAIN DIFFICULTIES WITH PHRASEOLOGY TRANSLATION.....	172
<b>Колодяжна Д. С.</b> ГЕНДЕРНІ ПРОБЛЕМИ У ПРОЗІ О. ЗАБУЖКО (на матеріалі новели «Дівчатка», повісті «Я, Мілена» та роману «Польові дослідження з українського сексу») .....	175
<b>Коротяєва І. Б.</b> ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	178
<b>Коротяєва І. Б., Зеніна І. О.</b> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ .....	181
<b>Коротяєва І. Б., Поліщук Ю. В.</b> САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	185
<b>Котолевская И. Н., Маторина Н. М.</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ В РЕЧИ.....	190
<b>Кочеткова Л. В.</b> ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	193
<b>Кочукова Н. І., Жукова М. К.</b> АКТИВНІ ДІЄПРИКМЕТНИКИ В НАУКОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТАХ.....	196
<b>Курьш Я. А., Маторина Н. М.</b> РАБОТЕ СО СЛОВАРЯМИ НУЖНО УЧИТЬСЯ.....	199
<b>Левченко А. А.</b> ПАРАМЕТРИ СПІВВІДНОШЕННЯ ОКСИМОРОНА І ПАРАДОКСА У ПОЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА.....	203
<b>Ледняк Ю. В., Ледняк Г. В., Писаренко В. М.</b> ПРОБЛЕМАТИКА ДРАМИ-ПРИТЧІ М. ФРІША «САНТА КРУС».....	206
<b>Лисименко І. В.</b> АВТОБІОГРАФІЧНІСТЬ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ Т. Г. ШЕВЧЕНКА.....	209

<b>Марченко Е. Ю.</b>	
ЕЩЕ РАЗ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	212
<b>Matorin Ye. B.</b>	
THE FORMATION OF PROSPECTIVE EDUCATION MANAGERS' PROFESSIONAL COMPETENCE AS A TERMINOLOGICAL PROBLEM .....	216
<b>Маторин Б. И., Однорог О. В.</b>	
О ДЕРИВАЦИОННЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	217
<b>Маторин Б. И., Федорова К. А.</b>	
ПУТИ И СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА....	222
<b>Маторина Н. М.</b>	
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «СЛОВАРЯ БАЗОВЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ ПО МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	224
<b>Маторина Н. М., Галамбица Ю. А.</b>	
О НАРЕЧИИ ЗАНИМАТЕЛЬНО.....	229
<b>Маторина Н. М., Кулик И. Ю.</b>	
ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ИСПРАВЛЕНИЮ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ.....	232
<b>Маторина Н. М., Петренко А. В.</b>	
ПУНКТУАЦИЯ НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННАЯ. ПУНКТУАЦИЯ АВТОРСКАЯ..	238
<b>Маторина Н. М., Сеницина А. В.</b>	
МЕСТО ПАРОНИМОВ СРЕДИ ДРУГИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ.....	241
<b>Маторина Н. М., Шпатусько А. А.</b>	
О МЕСТЕ ОБОБЩЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СРЕДИ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ.....	246
<b>Маторин Б. И., Колесникова О. В.</b>	
ІДЕЇ ІНТЕРАКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ .....	249
<b>Медяник Г. М.</b>	
OVERVIEW ON IDIOMS AND THE PROBLEMS OF THEIR TRANSLATION.....	253
<b>Мінко Н. В.</b>	
СУЧАСНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	256
<b>Мішина Л. П.</b>	
ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ.....	258
<b>Моцейчук Е. А.</b>	
ИЗ ЖИЗНИ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (на материале слов <i>бикини, монокини,</i> <i>топлесс</i> ).....	260
<b>Невзорова Е. В.</b>	
КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В СМИ.....	262
<b>Нікітіна Н. П.</b>	
МОВНА ОСОБИСТІТЬ: КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД.....	265
<b>Нікітіна Н. П., Бельська А. К.</b>	
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	268
<b>Новікова О. В.</b>	
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНДИВІДУАЛЬНОГО І ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ .....	271

<b>Однорог О. В., Маторина Н. М.</b> О МОРФЕМНЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	272
<b>Орел А. С., Синельченко Ю. В.</b> К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССАХ ПЕРЕХОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В НАРИЦАТЕЛЬНЫЕ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	276
<b>Орел А. С., Яковенко Е. Э.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА.....	279
<b>Орлова Т. В.</b> «КОЛОВЕ ТРЕНУВАННЯ» НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	282
<b>Остапов Р. Ю.</b> О СЛОВАРЯХ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ.....	284
<b>Падалка Р. М., Єленко А. О.</b> АНТРОПОНИМИ РОМАНУ-ДИЛОГІІ А. ФЕДЯ «ПЕРЕДДЕНЬ ДОБИ ВОДОЛІСВОЇ».....	288
<b>Пампура С. Ю., Соляк Л. В.</b> ПРИНЦИПИ ЕТИМОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ЗАПОЗИЧЕНЬ.....	291
<b>Паніна О. В., Боженко Н. В.</b> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	294
<b>Пиріг К. М.</b> «ОКОЛИЦЯ» ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ДНА У ТВОРЧОСТІ В. ШЕВЧУКА.....	300
<b>Піскунов О. В., Єленко А. О.</b> ПРИЧИНИ ФОНЕТИЧНИХ ЗМІН У ПРАЦЯХ І. О. БОДУЕНА де КУРТЕНЕ, В. О. БОГОРОДИЦЬКОГО.....	303
<b>Піскунов О. В., Табікєлова А. Л.</b> РЕКОНСТРУКЦІЯ ДИВЕРГЕНТНИХ І КОНВЕРГЕНТНИХ ПРОЦЕСІВ У СТУДІЯХ І. О. БОДУЕНА де КУРТЕНЕ та В. О. БОГОРОДИЦЬКОГО.....	306
<b>Пономаренко Г. А.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ МАРІЇ МОНТЕССОРІ.....	309
<b>Правдивцева Ю. С.</b> СПОСОБИ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛІЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	312
<b>Правдивцева Ю. С., Краснокутская В. Э.</b> СПЕЦИФИКА НОВОВВЕДЕНИЙ В ЛЕКСИКЕ АНГЛІЙСКОГО ЯЗЫКА.....	316
<b>Радзієвська О. В.</b> ХАРКІВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ОСЕРЕДОК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ (історико-педагогічний аспект).....	319
<b>Радзієвська О. В., Козій Б. О.</b> THE USAGE ARCHAIC WORDS IN MODERN LANGUAGE.....	322
<b>Радзієвська О. В., Тернова А. О.</b> STUDENTS' PROBLEMS OF LISTENING COMPREHENSION AT ENGLISH LESSONS.....	325
<b>Разживін В. М., Бєлєвітнева Е. С.</b> СПЕЦИФИКА ДРАМАТИЧНОГО КОНФЛІКТУ В П'ЄСІ БЕРНАРДА ШОУ «ПРОФЕСІЯ МІСІС УОРРЕН».....	328

<i>Разживін В. М., Гайдоба В. А.</i> СПЕЦИФІКА МОДЕЛЮВАННЯ ОБРАЗІВ ВОРОГІВ В ІСТОРИЧНІЙ ПРОЗІ Д. МІЩЕНКА.....	331
<i>Разживін В. М., Савченко О. С.</i> ОБРАЗ УКРАЇНИ В ІСТОРИЧНІЙ ПРОЗІ М. СТАРИЦЬКОГО .....	335
<i>Разживін В. М., Хаустова Л. С.</i> ЖІНОЧІ ОБРАЗИ РОМАНУ ШАРЛОТТИ БРОНТЕ «ШЕРЛІ» .....	338
<i>Рацлав А. Р.</i> СЛОВА-РЕАЛІЇ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ОДИНИЦЯ.....	341
<i>Рижкова А. С.</i> ДІАЛЕКТИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ АВСТРІЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	343
<i>Рижкова М. С.</i> З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	346
<i>Рижкова С. В.</i> МОВНА КУЛЬТУРА ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩІ.....	349
<i>Ryzhkoval S. V., Ageev A. A.</i> THE USE OF MOST COMMON WORDS IN IDIOMATIC CATEGORIES.....	354
<i>Роман В. В., Войтюк А. С.</i> АВТЕНТИЧНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	357
<i>Рубан А. А.</i> СТРУКТУРА И ЖАНР «ЛИТЕРАТУРНОГО ДНЕВНИКА (1899–1907)» З. Н. ГИППИУС (АНТОНА КРАЙНЕГО).....	362
<i>Рубан А. А., Максютка А. И.</i> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНАХ И. А. ГОНЧАРОВА: ТИПОЛОГИЯ, ПРИНЦИПЫ ХАРАКТЕРОЛОГИИ И ПОРТРЕТИРОВАНИЯ.....	365
<i>Рубан А. А., Миллярчук Л. В.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОРТРЕТОВ: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ....	368
<i>Руденко А. С.</i> О СПОСОБАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН	372
<i>Руденко М. Ю.</i> З ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ СЛЕНГУ .....	375
<i>Савченко Е. В., Перловская Е. П.</i> УПОТРЕБЛЕНИЕ В РЕЧИ ОДНОЗНАЧНЫХ И МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ.....	378
<i>Савченко Е. В., Шевченко В. В.</i> ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЛЕКСИКИ ОГРАНИЧЕННОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ.....	381
<i>Савченко О. М.</i> МЕТОДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	384
<i>Сиротенко С. М.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	387
<i>Сирош Е. В.</i> СБОРНИК В. Я. БРЮСОВА «СЕМЬ ЦВЕТОВ РАДУГИ»: ТЕКСТ И КОНТЕКСТ..	390
<i>Сімагіна Н. В.</i> ЩЕ РАЗ ПРО МИСТЕЦТВО ТАНЦЮ.....	393



<i>Сіробаба М. В.</i> СПЕЦИФІЧНІ РИСИ СОНЕТНОГО ДОРОБКУ В. СИМОНЕНКА.....	396
<i>Слабоуз В. В.</i> МОВА ЯК ФОРМА ПРОЯВУ КУЛЬТУРИ .....	401
<i>Слабоуз В. В., Лесна Т. С.</i> КОГНІТИВНА ФУНКЦІЯ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ.....	404
<i>Сніцин І. М.</i> ОБЛАСНИЙ ДИТЯЧО-МОЛОДІЖНИЙ САНАТОРНО-ОЗДОРОВЧИЙ КОМПЛЕКС «ПЕРЛИНА ДОНЕЧЧИНИ» ЯК СВОЄРІДНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЦЕНТР ПОЧАТКУ XXI ст. ....	407
<i>Снічка А. Г.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ .....	410
<i>Spitschka A. G., Kreydun K. V., Dubowik O. O.</i> LEXIKALISCH-PRAGMATISCHE MITTEL DES AUSDRUCKS DER MODALITÄT IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHÖNGEISTIGEN TEXTEN .....	413
<i>Стоянов В. А.</i> НАУКОВІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	416
<i>Тендітна Н. М.</i> ВАРІАЦІЇ КАЗКИ ПРО «КОЗУ І СЕМЕРО КОЗЕНЯТ» .....	419
<i>Тендітна Н. М., Поволоцька Н. О.</i> ОБРАЗ МІСТА У КАЗКАХ.....	422
<i>Тендітна Н. М., Табікелова А. Л.</i> ОБРАЗ МАЧУХИ У КАЗКАХ.....	426
<i>Тендітна Н. М., Трішечкіна Т. С.</i> МОТИВ СМЕРТІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МАЛПІЙ ПРОЗІ.....	431
<i>Терещенко В. В.</i> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РАМКАХ НОВОГО ДЕРЖСТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	434
<i>Тимченко А. Г.</i> ВИКОРИСТАННЯ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТИХ ЯКОСТЕЙ І ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРАЦІ .....	437
<i>Тищенко Е. А., Болотова О. С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕЧИ .....	439
<i>Тищенко Е. А., Лезная А. Е.</i> К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	442
<i>Тищенко Е. А., Лобовик Н. В.</i> К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ.....	445
<i>Тищенко Е. А., Милько О. С.</i> БЛАТНОЙ ЖАРГОН (АРГО) – ФЕНЯ.....	448
<i>Тищенко Е. А., Нейнак В. А.</i> ЕЩЕ РАЗ О МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ.....	451
<i>Тищенко Е. А., Новикова О. Ю.</i> ЯВЛЕНИЕ АНТОНИМИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	455

<i>Тищенко Е. А., Проскурин И. А.</i> ЭТНОБОТАНИЧЕСКИЙ ЭТЮД: БАЗИЛИК (OSIMUM BASILICUM) .....	457
<i>Тищенко Е. А., Семяникова М. И.</i> ОБ ИСТОКАХ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ.....	460
<i>Тищенко Е. А., Стрилец М. В.</i> ИСТОРИЯ ПИСЬМА: ОТ РИСУНКА К БУКВЕ.....	463
<i>Тищенко Л. М., Гончарук Д. С.</i> ЛЕКСИКА ГОВІРКИ ЗА ДАНИМИ ДІАЛЕКТНОГО ТЕКСТУ .....	466
<i>Тищенко О. О.</i> МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЧИТАННЯ ПОЕЗІЙ ЕММИ АНДІЄВСЬКОЇ.....	471
<i>Тищенко О. О., Грінченко О. Ю.</i> ПРИРОДА МОВНИХ ЗНАКІВ, ЇХ ТИПОЛОГІЯ, СЕМІОЗ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ХХ ст. ....	474
<i>Ткаченко К. А., Лобовик Н. В.</i> К ПРОБЛЕМЕ «КАРНАВАЛЬНОСТИ» ПОЭТИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ «КАПИТАНСКОЙ ДОЧКИ» А. С. ПУШКИНА.....	478
<i>Ткаченко К. А., Палий М. В.</i> ТРАДИЦІИ ФОЛЬКЛОРА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....	481
<i>Цибулько Л. Ф.</i> НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕПІДГОТОВЛЕНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....	484
<i>Чечикова А. В.</i> ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ФОЛЬКЛОРУ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	487
<i>Швидка В. С.</i> ДО ПОНЯТТЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТАТУСУ УНІВЕРСАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В «ПОВІСТІ ВРЕМ'ЯНИХ ЛІТ».....	491
<i>Швидка Н. В.</i> ЛІНГВІСТИЧНЕ ПОТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ <i>БІБЛІЗМ</i> .....	493
<i>Швидкий С. М., Меліхова А. А.</i> ПОЕТИЧНИЙ ЕПОС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	496
<i>Шевченко М. Ю., Пархоменко К. О.</i> СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТІВ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ .....	499
<i>Шилова Т. О.</i> ОБРАЗ УКРАЇНИ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА СОСЮРИ.....	501
<i>Шульга Т. В.</i> AMERICAN ENGLISH VS BRITISH ENGLISH. DIFFERENCE AND COMPARISON.....	506
<i>Щербатюк В. С.</i> ОБРАЗ УКРАЇНИ В ПОЛЬСЬКОМУ РОМАНТИЗМІ: А. МАЛЬЧЕВСЬКИЙ ТА С. ГОЩИНСЬКИЙ.....	511
<i>Щербатюк В. С., Назорний О. В.</i> ПСИХОЛОГІЗ У МАЛІЙ ПРОЗІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХІХ СТОЛІТТЯ ..	515
<i>Щербатюк В. С., Сиротенко К. О.</i> ЛІРИЧНІ БАЛАДИ В. ВОРДСВОРТА В КОНТЕКСТІ ЕПОХИ РОМАНТИЗМУ .....	519
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>523</b>

Андріян Д. Х.

## «ФАУСТ» ГЕТЕ ЯК МІСТЕРІЯ

Науковий керівник –

доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

Фауст є одним із вічних образів світової літератури. Це герой німецької середньовічної легенди, вчений, який уклав угоду із дияволом Мефістофелем. Останній є супутником та спокусником Фауста, який пропонує йому владу, знання, земні блага в обмін на душу.

Легендарна біографія Фауста склалася вже у добу Реформації і почала активно використовуватись в літературі та мистецтві різних країн світу. У легендах з'явилися оповіді про магів, анекдоти про бродячих школярів та шарлатанів, середньовічна демонологічна література та церковна ученість.

У 1587 році франкфуртський книговидавець І. Шпис випустив першу з серії “народних книг” на цю тему – «Историю о докторе Фаусте, известном чародее и чернокнижнике». Цей твір засуджував Фауста як безбожника. Метою автора було вселити у читачів страх та відразу до людей, подібних Фаусту, не тільки колдунів, магів, некромантів, а, найголовніше, – наскрізь порочних, суцільних грішників.

Незважаючи на задум, Фауст зі своєю свитою – сонмом бісів, демонів і духів, що оточують його, незмірно привабливіший, ніж добродішні обивателі. Попри всю ворожість укладача та редактора “народної книги”, у творі проглядає істинний образ чудової людини, який порвав із середньовічною схоластичною наукою і богослов'ям з метою осягнути закони природи і підпорядкувати її людині.

Історія Фауста несла в собі релігійно-виховний характер. Вона відбила риси раннього Нового часу – наприклад, захоплення наукою, нерозривно пов'язане з магією. З іншого боку, ця легенда є вираженням як страху людини пізнього середньовіччя перед дияволом і страху гріха, так і рідкісної безстрашності.

З цієї книги починається літературний шлях історії про Фауста. Фауст народної легенди став героєм ряду поколінь німецького народу, його улюбленцем, якому щедро приписувалися всілякі чудеса, знайомі по більш давнім сказанням.

Популярність доктора Фауста збільшувалася. У народних масах завжди жила віра в кінцеве торжество народу і його героїв над усіма ворожими силами. Народ захоплювався перемогами Фауста над непокірною природою, страшний же кінець героя не дуже лякав.

У літературі легенда про Фауста розглядається частіше за все з культурної, філософської та історико-літературної точок зору. У вивченні постаті історичного Фауста та народної легенди можна виділити декілька періодів.

XVII – XVIII століття – період первісного вивчення легенди. До цього етапу належить французька робота Г. Ноде і два латинські твори І. К. Дюрра та І. Г. Неймана, присвячені постаті Фауста. Вже в 1625 році Г. Ноде у творі «Апология всех великих персонажей, обвинявшихся в колдовстве» назвав легенду про Фауста “магічним романом” (roman magique).

Наступний етап вивчення легенди про Фауста пов’язаний з публікацією текстів легенди, коли в німецьких архівах стали знаходити документи, пов’язані з життям історичного Фауста. Публікація основних документів та деяких критичних статей була здійснена І. Шайбле в 1849 році.

Третій етап вивчення легенди про Фауста охоплює період після першої світової війни до сьогодення. У цей період німецькі дослідники ще більш поглиблено і на новому рівні розглядали проблеми виникнення і розвитку легенди про Фауста.

Варто зазначити, що легенда про Фауста виникла в XVI столітті як один з творів демонологічної літератури. Продовжуючи традицію середньовічних мораліте, вона несла в собі релігійно-виховний і, частково, розважальний характер, але, виникнувши як моралістична історія про звернення людини до зла і розплати за це, легенда про Фауста дуже скоро набула рис, абсолютно не характерних для схожих з нею за сюжетом середньовічних легенд. Вона відобразила в собі і риси раннього Нового часу, такі, як захоплення наукою, нерозривно пов’язане з магією; індивідуалізм, прагнення вийти за межі, встановлені століттями, будь то соціальне становище, рівень знань. Також ця легенда відтворила як страх перед дияволом і страх гріха, так і рідкісну безстрашність. Всі ці риси були втілені у п’єсі К. Марло «Трагічна історія доктора Фауста».

Нова фаза розвитку легенди про Фауста настає у другій половині XVIII століття. Сюжет легенди, в якій йде мова про межі людського пізнання, про зухвалі пориви людського духу, відкривав перед письменниками величезні можливості. Фауст став улюбленим героєм “штюрмерів”. Він був близький їм як бунтівник, який повстав проти влади Бога, щоб розірвати окупи розуму, як літературне втілення тих проблем, релігійне рішення яких вже не задовольняло, а наукове – ще не дозріло.

Першим, хто вказав на можливості, що відкриваються легендою про Фауста, був Готхольд Лессінг, який вже в 1759 році пропагував її в «Листах про новітню літературу». Сила задуму письменника полягає в тому, що він зважився на порятунок Фауста, на виправдання його відважних спроб познати невідоме.

У постаті Фауста у Г. Е. Лессінга, Ф. М. Клінгера та Й. В. Гете виділяються, перш за все, такі риси: гордість і велич духу, сміливість, прагнення за допомогою наукового знання поліпшити життя людей (жага діяльності). У Лессінга крім цього – ідея благої сутності науки. Певною

мірою ці риси можна знайти і в образі Фауста XVI століття. Новим є відсутність страху перед темними силами і віра в людський розум.

Перед нами філософська драма, характерна для доби Просвітництва. Особливості жанру виявляються в усьому: характері та мотивації конфліктів, доборі і розстановці дійових осіб. Гострота конфлікту визначається не просто зіткненням характерів, а зіткненням ідей, принципів, боротьбою різних позицій.

Постійна увага до фаустівської теми пояснюється тим, що легендарний сюжет давав Гете практично невичерпні можливості для розв'язання і постановки найактуальніших проблем свого часу. Більше того, трагедія – відображення складного духовного шляху, серйозних роздумів самого Гете про долі світу. Гете-мислитель побачив у балаганній легенді одкровення: прагнення людини до знань, протест проти утисків особистості, мрію розгадати таємниці природи.

Надаючи легенді про Фауста глибокого філософського змісту, він втілює у ній просвітницьку віру в силу і необмежені можливості людського розуму. Життя і смерть, молодість і старість, творчість і кохання, історія і сучасність – усе це становить зміст трагедії.

Гете у своєму «Фаусті» надав нового, модерного сенсу містеріальному сюжету. Це була суттєва заявка на історизм. Панівну на той час ідею становлення, в результаті якого формується індивід відповідно до задуму природи, Гете доповнив ідеєю розвитку, коли індивід формується як особистість у своєму протистоянні випадковостям та іншим перешкодам і у всеозброєнні свідомо скерованих духовних сил.

Як відомо, в середньовічній містерії душа людська проходить крізь важкі випробовування, переживає гріховні спокуси, але долає свою легкодухність і відкриває для себе шлях вищої духовності. Ворог роду людського, диявол, намагається всіляко збити душу з праведного шляху. У Гете все це подано. Автор наводить перед трагедією Пролог на небі і там вкладає в уста Господа слова, буквально в сенсі філософії І. Канта: дух людини настільки міцний і сама по собі вона настільки досконала істота, що знайде в собі сили протистояти всім випробуванням зла. І Фаусту це вдається, душа його лине на Небо.

Як відомо, поема закінчується прославлянням людини. І це уже не просто ідея спасіння душі для вічності, як в середньовічній містерії. Думка поета складніша. Це прославляння земного покликання людини, земної культури, тобто роду людського, як про нього писали Лессінг, Кант, Фіхте. Людина відкриває для себе, що спасіння людства в її власних руках, і ні в чийх більше.

Містеріальність «Фауста» суттєво вплинула і на жанрову природу всієї наступної літератури. Після Гете утвердилася думка, наприклад, що шлях літературного героя мусить розкриватися у розвитку. І це стало основою літератури реалізму. Сам Гете розробив такий шлях свого

персонажа в романі, який дістав жанрову назву “роман виховання”.

Вплив поеми Гете відчувається навіть в літературі соцреалізму. Практично, всі основні її положення ми знаходимо уже у «Фаусті». Це “народність”, орієнтація на “світле майбутнє”, за словами Ф. Шлейермахера [1, с. 387], що зароджується в теперішньому, якісний розвиток героя, героїчне напруження всіх людських сил у протистоянні ворожій реальності, цінність земного буття. Не вина творців нової літератури, що ці ідеї були спрощені й вульгаризовані ідеологами нової влади.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Шлейермахер Ф. Монологи: Різдвяний дар // Мислителі німецького романтизму / Упорядники Леонід Рудницький, Олег Фешовець. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2003. – 340 с.

*Ахбаш А. В.*

### **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ «РАСТЕНИЕ», В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА С. А. ЕСЕНИНА**

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **А. А. Рубан**

Флорообразы занимают важную роль в создании и художественной репрезентации есенинской национальной картины мира. Анализируя «растительный» роман поэта, можно выделить следующие лексические подгруппы:

- а) лексемы, номинирующие целое древесное растение;
- б) лексические единицы, называющие часть древесного растения;
- в) лексические единицы, называющие совокупность древесных растений.

К числу древесных растений в ботанике относят деревья и кустарники. Хотя в поэзии С. Есенина более полное отражение получил мир деревьев, родовое понятие «дерево» употребляется редко (7 контекстов), гипероним «куст» является более частотным (21).

Существительное дерево в устаревшей форме (древо) встречается в контекстах, апеллирующих к сакральной символике, например: «Он смуглой горстью меж тихих дров / Бросает звезды – озимый сев» [1, с. 75].

Кроме того, в художественном мире С. Есенина дерево часто олицетворяется («Деревьям, в зелень разодетым...» [1, с. 310]) или используется для образной характеристики лирического героя посредством включения номинирующего его фитонима в структуру сравнения или метафоры: «Скоро белое дерево срывает головы моей жёлтый лист» [1, с. 256]; «Как дерево роняет тихо листья, так я роняю грустные слова» [1, с. 153]; «Я хотел бы стоять, как дерево, при дороге на одной ноге» [2, с. 115]. Интерференция смысла «веселье» исказит в первых двух

примерах восприятие образа лирического героя, окрашенного в грустные тона, а интерференция смысла «подавание» может обусловить интерпретацию последнего примера как стремление лирического героя просить или подавать милостыню.

Аналогичное явление наблюдается в художественном мире С. Есенина и при использовании лексики куст. Поэт употребляет данную лексическую единицу для метафорической номинации головы и волос («*Ах, увял головы моей куст*» [1, с. 118]; «*Облетает моя голова, / Куст волос золотистый вянет*» [1, с. 116]). Он очеловечивает это растение, воспринимая его как близкого друга («*Я хотел бы под конские хrapy / Обниматься с соседним кустом*» [2, с. 115]), более того, лирический герой С. Есенина готов и сам перевоплотиться в куст, слившись с дорогой его сердцу природой: «*Хоть бы стать мне кустом у воды*» [1, с. 213].

В остальных случаях используются наименования деревьев и кустарников конкретного вида, которые могут быть представлены по степени убывания частотности употребления: берёза – 59, ива – 17 (верба – 9, ветла – 6, ракита – 4) – всего 36, клён (20), липа (17), ель – 17, черёмуха (16), осина (14), сосна (13), рябина (12), дуб – 12, тополь (10), яблоня – 8, сирень – 5, калина (4), вишня – 2, кедр (2), вяз (2), каштан (1), ольха (1), можжевель (можжевельник) (1), олеандр (1), кипарис (1). Поэтому данные фитонимы указывают на ту часть земного шара и ту климатическую зону, где возможно их произрастание, то есть являются средством выражения художественной информации о том, что лирическое событие происходит в определённом географическом регионе. Следовательно, фитонимы в поэзии С. А. Есенина дают читателю пространственные ориентиры, т. е. являются локальными индикаторами.

Наиболее частотными единицами флористической лексики в лирике поэта являются номинации деревьев, ассоциирующиеся у читателя со средней полосой России. Однако лирические события в его поэзии связаны не только со «страной берёзового ситца» и «родных осин», поэтому номинации растений могут быть индикаторами того, что лирическое событие или переживание происходит в другом климатическом поясе. Например, в цикле «Персидские мотивы» используются номинации таких древесных растений, как олеандр, кипарис, каштан («*Золото холодное луны / Запах олеандра и левкоя*» [1, с. 183]; «*Так спросил я, дорогая Лала, / У молчащих ночью кипарисов*» [1, с. 188] и т. д.), которые являются локальными индикаторами южного региона.

Кроме лексических единиц, называющих целое древесное растение, в поэзии С. А. Есенина используется лексика, номинирующая его часть: лист – 36, ветка – 17, сук – 9, ствол – 4, пень – 4, кора – 3, береста – 4, лыко – 1, корень – 2. Листья в художественном мире С. Есенина могут использоваться при создании зооморфных («*ивняковый помёт по лугам*» [1, с. 118]) или антропоморфных образов («*плюйся, ветер охапками*

листьев» [1, с. 118]; «осень листвою плачет на песок» [1, с. 168]), а также при создании параллелизма («скоро мне без листвы холодет» [1, с. 116]; «срежет мудрый садовник осень головы моей жёлтый лист» [1, с. 258]; «глаза, словно синие листья» [1, с. 137]). Кроме того, для изображения зелёных листьев используются перифразы «зелень золотистая» и «зелень пряная», для жёлтых осенних – метафоры и сравнения с медью, медными монетами и ржавчиной: «медь с обветренных ракут», «как ворох меди», «за копейки с золотых осин», «листья медь», «ивовая ржавь». Очень выразительным является индивидуально-авторский эпитет щербленый («Кому-то пятками уже не мять по роцам щерблёный лист» [1, с. 66]).

Ветки в художественном мировосприятии С. Есенина часто ассоциируются с руками человека («Удержи ты ветками, как руками меткими» [1, с. 161]; «... берёза, веткой утираясь, говорит сквозь слёзы» [1, с. 322]; «мир осинам, что, раскинув ветви, загляделась в розовую воду» [1, с. 148]) или лапами животного («Клён и липы в окна комнат, ветки лапами забросив, ищут тех, которых помнят» [1, с. 144]), а также с женскими волосами (у берёзы «косы-ветви», черёмуха «ветви золотистые, что кудри завилы»).

Довольно частотными в лирике С. Есенина являются единицы, называющие совокупность древесных растений: лес – 33, пуца – 4, бор – 1, роца – 33, чаща – 10, перелесица (перелесок) – 5. Как правило, лексемы лес, пуца (обширный, густой, труднопроходимый лес), чаща (густой, труднопроходимый лес, заросли), роца (небольшой, чаще лиственный лес) и перелесица (диалектное название перелеска – небольшой лес, отделённый полянами от других лесных участков, или редкий лес, соединяющий лесные массивы) выступают в качестве локальных и темпоральных индикаторов, указывая место и время лирического события («Я проводил тебя до роци» [1, с. 80]; «В обсыпанных роцах, на сжатых полях...» [2, с. 100]; «Кругом села зелёный лес» [2, с. 31]). Выполнять эти функции помогают эпитеты, акцентирующие локальные (роца дальняя, синяя), темпоральные (роца белая, тёмная, теневая, золотая, обсыпанная, голая; лес зелёный, тёмный) и другие (роца непроходимая; лес дремучий, мохнатый, чаща тихая, звонкая, родимая, пуца родная) признаки данного объекта в художественном мировосприятии С. Есенина. Постоянные эпитеты к слову лес (тёмный, дремучий), восходящие к народной поэтике, актуализируют этнокультурные аспекты данного образа.

В ряде случаев индивидуально-авторская индикация проявляется в олицетворении («... роца золотая отговорила милым языком» [1, с. 153]; «Заневестилася кругом / роца елей и берёз» [1, с. 207]; «Закадили дымом под росую роци...» [1, с. 44]; «Лес застыл без печали и шума»; «лес заморозжённый» [1, с. 39]) и в ассоциациях сакрального характера («У лесного аналя воробей псалтырь читает» [1, с. 55]). В последнем контексте можно говорить и о культурной индикации, связанной с



християнської релігій. Однак кількість таких прикладів невелика.

Таким чином, аналіз представленої матеріалу дозволяє утвердити, що лексическіє єдиниці со значенням «растение» іграють важливу роль в вираженні художественного світа поета. Вони не просто слугають для описання пейзажа, но передають індивідуально-авторське сприйняття оточуючої ліричного героя природи, в частині, такіє єго черти, як освящення і одухотворення деревного світа; показують неразривну зв'язь природи і людини. Для ліричного героя С. А. Есенина характерно стремління слитися з природою, знайти своє втілення в образі рослини: «Хорошо ивняком при дороге сторожить задремавшую Русь» [1, с. 103]; «Хоть бы стать мне кустом у воды» [1, с. 213].

Ітак, флористическая образність, являясь традиційною частиною образних засвідків поезії, в ліриці С. А. Есенина представлена в широкому різноманітності семантики, експресії і функціональності.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Есенин С. А. Собрание сочинений : в 2 т. / С. А. Есенин. – Т. 1 : Стихотворения. Поэмы / [слово о поэте Ю. В. Бондарева ; сост., вступ. ст. и коммент. Ю. Л. Прокушева]. – М. : Сов. Россия : Современник, 1991. – 480 с., портр.

2. Есенин С. А. Собрание сочинений : в 2 т. / С. А. Есенин. – Т. 2 : Стихотворения. Проза. Статьи. Письма / [сост. и коммент. Ю. Л. Прокушева]. – М. : Сов. Россия : Современник, 1990. – 384 с.

*Барабаш Л. М.*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Обдаровані діти складають резерв інтелектуального піднесення будь-якої нації. На сьогодні в Україні проблема обдарованості, творчості, інтелектуалу виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів.

З цією метою в Україні за участю Президії АН України, МОН України й ряду інших міністерств та відомств, створена комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді «Творча обдарованість».

Обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Розрізняють загальну і спеціальну обдарованість. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. Спеціальна обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розвивається. Диференціюють психомоторну, інтелектуальну, творчу, академічну, соціальну і духовну обдарованість. Психомоторні здібності тісно пов'язані зі швидкістю, точністю рухів. Інтелектуальну обдарованість пов'язують із

високим рівнем інтелектуального розвитку. Академічна обдарованість визначається успішністю навчання, такі діти в майбутньому стають відмінними спеціалістами. Соціальна обдарованість розглядається як складне, багатоаспектне явище, що визначає успішність у спілкуванні.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складу, інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Найчастіше педагоги і психологи передбачають спеціальну підготовку вчителів для роботи з обдарованими дітьми, створення спеціальних навчальних закладів. Проте, як показують результати досліджень, у спеціальних групах для обдарованих дітей умови для їхнього розвитку погіршуються як особистісного, так і інтелектуально-творчого. Пояснити це можна тим, що талановитим дітям у середовищі подібних до себе важко проявити свою неповторність. Тому не можна не враховувати сприятливий вплив обдарованих дітей у системі масової освіти.

Обдарована дитина також шукає спілкування з дорослими, бо ті розуміють її краще, ніж однолітки, які часто насміхаються, дають прізвиська. Обдаровані діти часто перебільшено емоційні, вони запальні, легко збуджуються через дрібниці, але це не вередування, а виявлення багатства їх натури.

Творчі діти рідко бувають спокійними, вони страждають від своєї винятковості, але багатьох рятує тонке відчуття гумору, вони цінують його. У них особлива мова, особливе сприйняття. Тому такі якості обдарованих дітей вимагають особливого підходу до них і не випадково за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я входять до «групи ризику».

Обдаровані діти – дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства, які в своєму розвитку наражаються на особливий ризик. Вундеркінд – це не лише радість у сім'ї, не лише можливість похвалитися перед знайомими видатними досягненнями своєї дитини, це і специфічні проблеми, пов'язані з її вихованням, організацією взаємодії з її однолітками і з дорослими.

У нашій країні педагогіка дитячої обдарованості почала розвиватись як наука наприкінці XIX на початку XX століття. П.Ф. Кацтерев, В.П. Вахтеров, А.Н. Острогорський, А.П. Модестов, Л.Ф. Зеленкевич, В.М. Екземплярський, Б.І. Грінченко та інші фахівці розробляли наукові й практичні основи діагностики, підтримки обдарованих дітей. У той час проводились конференції, створювались школи, накопичувався досвід, що став надбанням світової педагогіки.

Сучасні дослідники Ю.Гільбух, О. Зазимко, А. Запорожець,

В. Красноголов, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Подд'яков, Г. Суворова, Д. Узнадзе, Ю. Юркевич та інші розглядають поняття «обдарованість», вивчають її особливості, вказують, що основні труднощі виявлення ознак обдарованості дитини помічають у тому, що важко визначити власне індивідуальне, відносно незалежне від вікового і нелегко передбачити, чи виявиться ця якість стійкою особистістю на наступних етапах, доволі важко передбачити хід подальшого становлення обдарованості. Тому сучасні дослідження природи обдарованості спрямовані на розкриття співвідношення біологічного і соціального в природі обдарованості. Дуже важливо побачити прояви обдарованості, приділити увагу, забезпечити умови розвитку дитини, організувати спілкування з однолітками, дозволити тощо. Основним завданням є підтримка обдарованої дитини, визначення її здібностей, адже така дитина є особливою цінністю для суспільства. Безперечно, питання навчання і виховання здібних дітей слід вирішувати, враховуючи всі надбання науки і практики, але, звичайно, відповідно до пізнавальних інтересів і можливостей дитини.

На уроках потрібно особливу увагу приділяти обдарованим дітям, розвивати їх логічне мислення, творчу активність, бажання глибше, ніж інші учні, пізнати загадковий світ живої природи. Обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявом творчості, функціонуванням творчої людини. Вчителю потрібно формувати і розвивати в обдарованих дітей:

- ✧ задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах та динамічності психічних процесів;
- ✧ інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- ✧ допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення і пошуку проблем;
- ✧ швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціацій;
- ✧ прояв загального інтелекту – сприйняття, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення;
- ✧ емоційне забарвлення процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання;
- ✧ наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість;
- ✧ інтуїтивізм, схильність до оцінок та прогнозів;
- ✧ швидкість в оволодінні вміннями і навичками, прийомами;
- ✧ здатність до вироблення власних стратегій.

Обдаровані учні повинні мати сприятливі морально-психологічні умови для навчальної діяльності, виконуючи роботу, більшу за обсягом і інтенсивністю.

Обдаровані діти – це перші помічники учителя на уроці. Вони з

радістю готують реферати і повідомлення, постійно переглядають телепередачі наукового спрямування, читають додаткову літературу і пресу, беруть активну участь у підготовці і проведенні семінарських занять, конференцій.

Важливе значення має індивідуальна форма роботи, коли здійснюється безперервна дія учня і вчителя, під час якої найбільш повно реалізуються індивідуальні особливості учня, враховуються його особистісні якості. На своїх уроках вчителю слід використовувати індивідуальні завдання не лише для роботи з обдарованими учнями, а й з відстаючими, що дає можливість зацікавити їх у навчанні та покращити знання. Особлива увага надається сучасним інноваційним технологіям та інтерактивним методам навчання, де обдаровані учні мають здатність очолювати діяльність роботи «малих» і «великих груп», під час «Мозкового штурму» висловлювати найоригінальніші та найсміливіші думки. «Мозковий штурм» досить ефективно використовується для визначення глобальних проблем. Учні при цьому усвідомлюють свій особистий внесок у зроблене, а оригінальність та неповторність таких визначень просто вражають. Допомагає вести обговорення дискусійного питання в класі і дати змогу обдарованим дітям проявити себе, метод «Займи позицію». За допомогою інтерактивних методів навчання добре організовувати самостійну пізнавальну діяльність школярів.

Отже, вчителі, які працюють з обдарованими дітьми повинні навчально-виховну діяльність будувати на позитивних емоціях, стимулюючи і заохочуючи всіх учасників навчально-виховного процесу до активної діяльності на уроці та в позакласній роботі на основі повного використання ресурсів успіху, довіри. Завдання педагогів полягає в тому, щоб створити умови, за яких дитина могла б просуватися шляхом власної досконалості, уміла мислити самостійно, нестандартно. Цей шлях називається «самовдосконаленням дитини в умовах освітнього процесу».

Варто пам'ятати, що обдарованість – це система, що розвивається протягом життя, визначає можливість досягнення людиною вищих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 23.03.2000 року № 1613-ІІІ.

*Біличенко О. Л.*

### **СЕМІОТИЧНИЙ ВИЯВ МІФОПОЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ЛІРИКИ БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНІЧА**

На сучасному етапі лірика Богдана-Ігоря Антонича осмислюється в принципово новій літературознавчій площині, постаючи як довершений семіотичний простір та міфопоетичний світ.

Богдан-Ігор Антонич керувався у творчості насамперед законами та

світосприйманням своїх предків. Космос, першостихії та природа в тісній єдності формували для поета сферу існування людини: духовний початок, концентруючись у площині уявних світів поета, згодом об'єктивувався в самій людині, в навколишньому середовищі, природі, соціумі.

Тож, аналізуючи поезію Богдана-Ігоря Антонича, слушно звернутися до змістовного, органічно синтезованого поетичного цілого, яке, набуваючи все глибшого розвитку, на певному етапі ліричної інтеграції поета постало цілою низкою самобутніх образів, символів, архетипів, бо, як зауважував Богдан-Ігор Антонич, покликанням справжнього поета є бачення у звичайних речах незвичного світу через призму образів, а за легкістю форми і змісту завжди стоїть філософське осмислення буття [1, с. 657].

Зазначимо, що сучасні уявлення про літературу як семіотичну систему, тільки почали формуватися. Література є рівнем розвитку системи природної мови й тісно пов'язана з тим видом людської діяльності, соціальну інформацію про яку вона містить. На цій основі була розроблена досить складна диференціація видів літератури.

Унікальність, своєрідність світобудови митця основана на поєднанні площин космічного масштабу й водночас уважності до найменших проявів людського та природного життя, повне ототожнення з ними, що знаходимо у Богдана-Ігоря Антонича (наприклад, «Книга лева» або «Зелена Євангелія», де все взаємопов'язане (природа, стихії, людина): «і лиш музика, мов потоп, усе поглине, / як вир, втягає в дно всі первні дня і ночі» [1, с. 167].

Універсум, на думку Богдана-Ігоря Антонича, є безкінечним у часі й необмеженим у просторі, бо в цьому великому світі, наповненому безмежною кількістю галактик, зірок, поява людства, з одного боку, була явищем унікальним і неповторним, з іншого таким же унікальним, неповторним і водночас гармонійним митець вважав рослинний і тваринний світи, що повинні посісти достойне місце в світовій космічній ієрархії, тож у виникненні й розвиткові всіх живих істот він вбачав “єдиний одвічний” закон.

Буття в художніх текстах Богдана-Ігоря Антонича стає ірраціональним, бо моделюючи різнофункціональні системи буття, ідучи від хаосу до гармонії, трансцендентальність витворених ним художніх світів була єдиним каналом, який з'єднував ліричного героя з космогонічними символами. Жага пізнання та філософська концепція світобудови доводять, що Богдан-Ігор Антонич – творець складних моделей світоустрою. Наявність своєрідного типу художнього мислення, основаного на гармонійному поєднанні уявного та реального світів у відповідності до власної системи поціновувань, відображає особливість Антоничевої поезії.

Уява Богдана-Ігоря Антонича постала складною, проте доволі

зрозумілою системою світобачення, світотворення та сенсошукання. Український поет розробив власну знакову систему, виважену та перевірену власною лірикою. Поезія митця живилася енергією свідомого й підсвідомого, візіями сновидінь, які правила за основу поетичних сюжетів й завжди стосувалися особистого досвіду автора.

Найголовнішим аспектом вияву міфопоетичного світосприйняття на рівні часу та простору для Богдана-Ігоря Антонича був саме семіотичний, головними характерними рисами якого стали позачасовість і відсутність просторової локалізованості. Завдяки глибині свого художнього мислення хронотоп поета часто долав межі конкретного історичного життя людини, що допомогло ліричним героям митця сприймати світ та осмислювати явища дійсності в площині архетипів.

Література збагачує культуру духовними цінностями, беручи участь у духовному виробництві, через створення суб'єктивних уявлень про світ, через систему образів, які символізують соціальні ідеали певного часу, певної епохи. Щодо теперішнього, то найскладнішим завданням для людини було, на думку Богдана-Ігоря Антонича, – пережити повноту та радість моменту. Однак неможливо у цьому теперішньому моменті звільнитися від жалю за минулим та від страху перед власним майбутнім: майбутнє, як і минуле, є складовими теперішнього, завдяки яким воно активно твориться та розвивається. Лише те минуле, за переконанням поета, є справжнім, а не імітацією пам'яті, яке тут і тепер, бо в теперішньому вміщено і минуле, і майбутнє. У своїй поезії митець доходить висновку, що народження людини – це не початок її існування, він криється в тому, що відбувалося задовго до її народження.

Художня література як складник культури дає змогу людині усвідомити світ у його багатоманітності, усвідомити цінності буття, піднятися до загальнолюдського й особистісного. Як ціннісне явище культури вона розкриває смисли буття людини, яка живе в певному часі і просторі, способи її існування в світі й духовного самовизначення в ньому.

Художня література має цінність як джерело, що відтворює ментальність свого часу; література відрізняється властивістю фіксувати реальність, відчувати її на позасвідомому рівні, так само як і настрої, які існують у суспільстві. Як феномени трансцендентальної культури твори художньої літератури або їхні сюжети, мотиви, образи відрізняються здатністю до відродження після періодів забуття, духовно збагачуючи поетику тексту-читання. Літературний текст нібито воскресає з небуття, щоб виконати свою історичну місію – бути свідком епохи, соціальним документом, який показує тенденцію через художню деталь. Народження текстів художньої літератури, їх забуття, а потім через десятиліття, історичні епохи поява в іншому образі є наслідком не тільки простого запозичення сюжетів і образів минулих культур, але й рух смислів літературної культури як певної світоглядної константи, як феномен

світових соціальних комунікацій.

Художня література історично проходить основні стадії розвитку духовного життя суспільства. У своєму змісті вона відтворює специфічні особливості цих періодів, на стадії “хаосу” яскраво демонструючи риси етнічної ментальності, сприяючи консолідації етносу, формуючи етнічну самосвідомість. На стадії “середовища” проявляє себе як фрагмент масової свідомості, активно впливаючи на формування суспільної думки, на стадії “сфери” стає повноцінним її елементом. Це дає змогу визначити художню літературу як необхідний елемент духовної сфери життя суспільства, який активно взаємодіє з іншими складниками й зумовлюючи, у певному розумінні, його розвиток, виступає ідентифікатором історичних періодів, які проходить соціум.

Твори художньої літератури, сформувавшись у сфері духовної культури і матеріалізувавшись у тексті, об’єктивно існують як єдність змісту й матеріальної форми його втілення. Саме ця єдність на етапі розвитку комунікаційного процесу відтворюється свідомістю, перетворюється в нову, складнішу форму свого існування і руху в суспільній свідомості, тобто знову переходить у сферу свідомості в процесі сприймання людиною тексту твору.

Інформаційно-художня свідомість – система вираження факту (інформації), до якої ще додається функція естетичної “регуляції” й “організації” поведінки. Природа інформаційно-художньої свідомості соціальна, бо вона є складовою горизонтів (потоків) соціальної інформації. А тому твір кожного вираження свідомості (міфологічної, художньої, художньо-публіцистичної чи аналітичної) – це не лише результат збирання й аналізу фактів соціальної дійсності, але й сам він виступає як функціонуюча система соціально-психологічних і естетичних факторів.

Художній текст – це своєрідна думка про світ, його бачення, а внутрішньотекстова реальність є сукупністю певних відчуттів. Тому читач нібито дивиться на світ крізь призму авторської свідомості, яка є умовною моделлю світу, що відтворюється. У тексті літературного твору програмується, моделюється не реальний світ взагалі, а тільки той, що пропущено крізь призму свідомості.

Ідейно-образна природа літератури допомагала відтворювати концептуальну картину світу, передавати світоглядні установки письменника. Водночас вона не зраджує своїй образній природі, постійно звертаючись до художнього зображення, фантазії, співтворчості читача.

Така природа художньої літератури дозволяє письменнику не тільки передавати різні сторони чуттєво-відчутного світу, але й давати їм певну інтерпретацію та оцінку, відгукуватися на актуальні життєві події, підключатися до філософських, морально-релігійних, соціальних та естетичних дискусій свого часу.

У художньому світі Богдана-Ігоря Антонича наскрізним мотивом було ствердження важливості часу в житті кожного суспільства та окремої людини. Людство, на думку митця, повинно усвідомлювати свою співпричетність з плином часу, невід'ємність свого існування з усім тим, що відбувається навколо нього. У своїх творах митець створив власну новітню концепцію поетичного часу: тонко відчуваючи найменші відмінності сучасного їм часу від минулих історичних епох, усвідомлюючи ту історичну дистанцію, що існує між різними етапами розвитку людства і завдяки якій визначається місце людини в загальній схемі спадкоємного наслідування, він водночас по-своєму інтерпретував співвіднесеність категорій вічного та минулого, його головним бажанням було найповніше використати можливості часу, невід'ємно пов'язані з категорією вічності як найголовнішим сполучником різних історичних, культурних та релігійних епох. Тому таким важливим убачав поет повернення до власних, національних духовних цінностей, глибинних архетипних образів, що були витворені народом упродовж тисячоліть.

Створивши власну теорію часу, поет наголошував на взаємозв'язку всіх часових категорій – минуле існує в теперішньому, теперішнє – в майбутньому, де розмиваються чіткі межі між ними і людина становить лише малу частку в загальному світовому розвитку. Відповідно до традиційного сприйняття, час завжди має проходити шлях від минулого до майбутнього через теперішнє. Тож події, що відбулися, назавжди залишаються історією. Звідси – незворотність часу. Проте, згідно з художньою парадигмою митця, минуле, вся історія людства, його життя завжди залишаються складовим теперішнього і існують лише в такому розумінні.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що усвідомлюючи всю екстремальність стану сучасного йому суспільства, український митець відчував потребу людства в новому філософському підході до осмислення і сприйняття дійсності, усвідомлення її залежності від історичного розвитку всієї нації, створення нових шляхів розвитку нації й людства загалом. Адже ХХ ст. для України ознаменувалося глобальними історичними змінами, що якісно вплинули на загальний духовний розвиток українського народу.

Саме в такій ситуації єдино логічним шляхом виходу з духовної кризи, що склалася, Богдан-Ігор Антонич уважав повернення до традицій та культури предків, використання в творах матеріалу, насиченого символічними образами, які, при правильному розкодуванні та трактуванні, повинні указати вірний шлях до відродження та гуманізації нації.

Дискурс у проблему семіотики, зроблений на початку статті, засвідчив, що художньому твору притаманна знакова природа, що створює своєрідний семіотичний простір, а семіотична функція художнього твору



прямо пов'язана з проблемою пам'яті, позаяк знаки, образи і символи повсякчас несуть на собі якусь закодовану інформацію, повідомлення. Художній текст володіє цією інформацією, надаючи йому можливості хронологічно вільно переміщуватися в будь-якому культурному просторі, і саме завдяки цій семіотичній відповідності спливають на поверхні сучасного життя у вигляді нових художніх творів для дешифрації та розкодування.

Усі площини антропологічних, космологічних й архетипних моделей Богдана-Ігоря Антонича були просякнуті своєрідним сприйняттям часового і просторового вимірів буття людини і нації. Поняття часопросторового континууму митця повсякчас мало алегорично-символічне підґрунтя і вибудовувалося на постійних бінарних опозиціях, що сприяло активному творенню літературного міфу українського поета. Аналіз першостихій, оригінально інтерпретованих митцем, виявив актуалізацію для розуміння Антоничевих творів – їх пов'язаність із національними міфологічними традиціями, що стане творчим імпульсом для подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б. І. Повне зібрання творів / Б. І. Антонич. – Львів: Літопис, 2009. – 968 с.

*Біличенко О. Л., Гирьова О. Д.*

#### **КОНТРАСТ МІЖ РЕАЛЬНИМ ТА МІСТИЧНИМ СВІТАМИ У «БЛОШИНОМУ КОРОЛІ» Е. Т. А. ГОФМАНА**

Німецька література, поряд з англійською, належить до тих європейських літератур, де романтизм сформувався найраніше і набув найпотужнішого розвитку. Одним з найяскравіших представників романтиків в Німеччині був Е. Т. А. Гофман. Основна тема його творчості – тема взаємин мистецтва і життя. Крізь усю творчість письменника пройшли два потоки фантастики: з одного боку радісний, барвистий, що давав насолоду дітям і дорослим (дитячі казки «Лускунчик», «Чуже дитя», «Королівська наречена»). Дитячі казки Гофмана малювали світ затишним і прекрасним, заповненим людьми лагідними і добрими; з іншого – фантастика кошмарів і жахів, всіляких видів божевілля людей («Еліксир диявола», «Пісочна людина»). Герої у Гофмана жили в 2-х світах: реальному і містичному. В містичній сфері найповніше виявляються ідеальні закони буття, що в реальному людському існуванні можуть існувати лише у спотвореному вигляді чи як нездійснений проект. В “реальному” все заплутано, незрозуміло, трагічно; в “містичному” – все прозоре, ідеальне, гармонійне. Містичне у романтиків якоюсь мірою близьке утопічному.

Серед казок Гофмана особливе місце посідає «Блошиний король». У цьому творі ми знаходимо типове для Гофмана “двосвіття” – естетичний феномен, який був відкритий в німецькому романтизмі ще Новалісом в

романі «Генріх фон Офтердінгер». “Паралельна” (“ідеальна”, містична) сфера у Гофмана – це світ чарівників, без яких люди цілком безпомічні у своїх справах. Романтична суть цієї “іншої” реальності полягає в тому, що автор наділяє її особливими причинно-наслідковими зв’язками, які вона диктує персонажам в “реальному” світі. Так реальний детермінізм, що виникає у конкретній діяльності людини, містифікується і підмінється автономними причинами і наслідками, які виникають нібито самі по собі. У Гофмана ми помічаємо дивовижний контраст між реальним та містичним світами. Суттєво, що він обирає місцем подій переважно цілком реальні міста на географічній мапі й ретельно описує їх дійсну топографію. В містичному світі панує ж переважно казково-чарівна природа. а його мешканці – феї і маги.

«Блошиний король» дозволяє чітко простежити, як романтики конструюють, “інший” світ з його самодостатнім змістом, і тим самим – зрозуміти природу романтичного символу. “Реальність” не належить до “іншого світу” як явище до своєї власної сутності, вона є лише випадковим і хаотичним відтворенням гармонійного, але все ж уявного (ідеального) світу. Герменевтичний пафос тут полягає у тому, що наш “зовнішній” світ непізнавальний, і лише уява людини припускає існування в його основі якихось фантомів, що не підлягають логічному поясненню, але безсумнівно впливають на дійсність. На думку Канта і Шеллінга, наша свідомість може вільно сконструювати в часі і просторі цей паралельний світ, і це в цілому не суперечить його ймовірності.

Перед нами те, що Кант кваліфікував як гру, адже оскільки зв’язок між двома описаними вище світами повинний існувати без наявності певного поняття, то він може бути тільки душевним станом у вільній грі уяви і здорового глузду, проте за умови якщо здоровий глузд не зазнає при цьому ніякої шкоди [1, с. 220].

Це видно, зокрема, на прикладі казкового королівства Фамагусти, чий обрис постає перед читачем лише як неясні спогади, передчуття і мрії головних персонажів. Ймовірність цього “паралельного” світу постійно ставлять під сумнів самі персонажі, що сперечаються відносно подій в ньому, і навіть сам автор, що представив чарівний сон головного героя як завершальну, ключову сцену у квітковому королівстві, де мають сплестися разом усі нитки оповіді. Із мозаїки туманних натяків, щедро розкиданих канвою твору, у нас мусить скластися, більш-менш чітке уявлення про справжній перебіг подій у квітковому королівстві і про те, які саме причини перемістили його мешканців у реальний Франкфурт. Та саме в той момент, коли всі ролі уже розподілені, Гофман несподівано переводить оповідь у площину чарівного сновидіння, у якому сам непутящий герой лише на мить з’являється у всій величі квіткового короля Секакіса, щоб наступного ранку прокинутися – уже певно, назавжди цілком звичайною людиною. Ми бачимо, що реальність виводиться у творі Гофмана у вигляді

її різних версій: справжня ж, як здавалося б, розгадка у фіналі постає перед читачем несподівано як ще одна версія.

Автор уже з самого початку створює атмосферу комічної гри. Якщо в Першій главі несподівана і дивовижна поява Дьору'є у засніжений святвечір бачиться очима Тіса і може бути віднесена читачем на рахунок дивакуватості героя, то в наступній главі Гофман свідомо переключає реєстри з “реального” на “фантастичне”. Після раптового зникнення з атракціону Льовенгука його чарівної помічниці Льорт'с студент Пепуш приходить підбадьорити старого і звинувачує його у поганому поведженні з дівчиною, в яку сам він, виявляється, був закоханий. Але насправді причина зникнення дівчини перебуває зовсім не в площині реальних людських стосунків; і з якоїсь таємної, але зовсім не “земної” причини Пепуш не мав права навіть мріяти про красуню! Так виникає друга, “паралельна” версія історії Дьору'є. Виявляється, що їй, квітковій феї на ім'я Гамагея, колись загрожувала смерть від Принца п'явок, і лише геній Тетель врятував її, здійнявшись з нею високо у повітря, де Льовенгук побачив її у свій телескоп. Трохи пізніше, одержавши із Самарканду “для ботанічних дослідів” квітку тюльпана, він знайшов серед пелюсток Гамагею-Дьорт'є, яка спокійно собі дрімала; за допомогою потужного мікроскопу йому вдалося збільшити до звичайних людських розмірів і оживити крихітку. Третя версія належить самому Пепушу, який, нарешті, “все згадав”. Насправді ніякий не Тетель, а він, в образі чортополоху Цехерита, врятував фею, і вони “з того самого часу” палко покохали один одного. Правда, ця версія викликає у Льовенгука сумнів: адже “мікроскопіст” знає Пепуша з самого дитинства, пам'ятає його як студента єнського університету, а пізніше і сам читач дізнається про нього як про ліпшого друга Перегрини, біографію якого простежено аж від самого народження! Але існує ще четверта версія подій, на цей раз з вуст самої Дьору'є. Під час блошиної вистави вона раптом побачили стрункого юнака при шаблі на боці і нібито миттєво упізнала в ньому генія Тетеля, з яким одразу й “пурхнула” собі геть. Так намічається неабиякий любовний трикутник, сліди якого ведуть у якесь загадкове квіткове царство.

Отже, всі причинно-наслідкові зв'язки у казці розподілені між двома художніми просторами. Точніше сказати, причини укорінені в квітковому царстві, а їхні наслідки виявляють себе в реальному Франкфурті. Причому самі персонажі не усвідомлюють причини чітко і ясно, і діють наче маріонетки під впливом зовнішньої сили. Тому всі чотири “версії” погано узгоджуються між собою і утворюють контекст, у цілому недостатній для повного читацького розуміння. Та й власне оповідач теж, здається, губиться у здогадках відносно цілого.

Не зважаючи на ігрову диспозицію “автор – читач”, Гофман вводить цілком серйозну герменевтичну проблему. Як бачимо головну настанову романтичної естетики на символічність і на загадковість цілого, що не

підлягають остаточній розшифровці, Гофман намагається представити як онтологічну особливість самої дійсності. Герменевтика Гофмана впливає з його агностицизму.

Естетичний “агностицизм” Гофмана проявляється не тільки у грайливо примхливому суміщенні “реального” і “уявного” світів; він певною мірою поширюється і на самий реальний світ, коли письменник піддає саркастичній критиці шлях осягнення істини як метод шукання “істинних” логічних зв’язків через застосування “загальнозначущих” понять. І тут показовий образ радника Кнарпанті, якому за сюжетом належить розкрити один серйозний злочин.

Містика, гра, витончений естетизм як межа пізнання світу і як властивості самого світу, через які він тільки й дається нам у зовнішньому сприйнятті, знаходять у Гофмана свою адекватну і неповторну художню форму. Його прозі, і «Блошиному королю» зокрема, притаманні риси театральності та музичності. Театрально-музична умовність художнього світу Гофмана виражає нове, ігрове ставлення німецьких романтиків до реальності та її потаємних, містичних сторін.

Гофман всіляко намагається передати характеристику “містичного” світу в традиціях оперного музичного звучання і світло-барвного колориту (сцена різдвяної заметілі в «Блошиному королі» відповідає театрально-музичній традиції; тендітні звуки ми також чуємо внутрішнім слухом, коли читаємо про фантастичне квіткове королівство Фамагусту у фіналі твору).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант / Соч. В 6 т. Т. 5. – М.: Мысль, 1966. – 346 с.
2. Федоров Ф. П. Эстетические взгляды Э. Т. А. Гофмана / Ф. П. Федоров. – Рига, 1972. – 417 с.
3. Шеллинг Ф.-В. Философия искусства / Ф.-В. Шеллинг. – М.: Мысль, 1966. – 296 с.

*Біличенко О. Л., Мельник Н. В.*

#### КАТЕГОРІЯ ЖАНРУ В МАСОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Жанр – ключове поняття для з’ясування природи масової літератури. У західноєвропейському літературознавстві термін “жанрова проза” є синонімічним щодо масової / популярної / тривіальної літератури, популярної белетристики. Цей термін вживається в популярних енциклопедіях, і в письменницьких посібниках, і в академічних студіях.

У вступі до монографії «Популярна белетристика: логіки і практики літературного поля» Кен Гелдер говорить: «Популярна белетристика – це по суті жанрова белетристика. Тоді як жанр дещо менше важить для літературної белетристики, поле популярної белетристики просто не може існувати без нього, як у культурному плані, так і в плані виробництва» [1, с. 2].

Жанр – одна із серйозніших категорій у царині популярної белетристики, яку в жодному разі не можна проігнорувати. Саме жанр задає “логіку” і “практику” процесу виробництва популярної белетристики. Автор завжди існує у зв'язці із певним жанром, тому в більшості випадків жанрова ідентифікація дуже проста.

Вершинні літературні твори виходять за рамки певного жанру, вирізняючись на тлі масиву популярної жанрової белетристики. Поле Літератури заповнене індивідуальними творами, у той час, як поле популярної белетристики, як й інших форм популярних медіа, наприклад, телебачення, структуроване владою жанрових концепцій. Тому твір Літератури звичайно розглядається як автономний, відокремлений та завершений завдяки очевидній унікальності автора, а не як частина розгалуженого та широкого різновиду літератури, приміром, детективної прози.

Жанрова приналежність твору до масової літератури є особливо підкресленою. У царині популярної белетристики жанрові ідентичності є цілком очевидними, легко вловимими. Читач практично одразу впізнає один із восьми жанрів-китів: романс, детектив, наукову фантастику, фентезі, вестерн, шпигунський роман, популярний історичний та пригодницький роман.

Хоча за суттю вся проза в художній літературі є жанровою, тобто належить до якогось жанру, але в популярній белетристиці кожний твір відкрито і явно декларує свою жанрову приналежність, “сигналячи” до читача своєю обкладинкою, лаконічною анотацією книги на обкладинці, витягами з відгуків і рецензій інших авторів цього ж жанру. Відповідно до цього книжка буде розташовуватися на відповідній полиці з іншими книгами цього жанру в бібліотеці чи книгарні. Сполучення імені автора, обкладинки і заголовку як “первинних сигналів” жанрово-тематичної приналежності книги створюють ефект жанрового очікування в читача.

Жанр організує спосіб читання популярної белетристики. Твір Літератури сприймається як одиничний, автономний і самодостатній, він не призначений започатковувати серію. Наприклад, прочитавши «Мобі Діка», людина не буде шукати в книгарнях подібні “історії про китів”, а після Кафки – “історії про перетворення людини в комаху”. Твір “високої” літератури можна перечитувати неодноразово. Позаяк сам твір є “одиничним”, унікальним, то таким самим є і читацький досвід, що дає реципієнту повне задоволення. Зовсім інша справа – у царині популярної белетристики. Читач, не отримавши повного катарсису, змушений шукати наступний зразок у тій же серії, у тому ж жанрі. Прочитаний твір відкладається вбік, і до нього вже не повертаються.

Жанр у своїй очевидній функції є маркетинговим інструментом, видавничою категорією. Якщо читачу подобається книга наукової фантастики, то існує більша вірогідність, що він уподобає і наступну книгу

цього ж жанру, ніж, наприклад, у жанрі романсу. У результаті жанр дозволяє книгопродавцям правильно згрупувати романи в книгарнях, так щоб читач зміг легко відшукати бажану книгу. “Прикладним” характером, “маркетинговою” складовою жанр у масовій літературі наближений до жанру в медіа, кіно, де жанр у першу чергу означає адресацію до певної аудиторії.

В основі кожного жанру масової літератури покладено певний канон – визначену систему стійких і твердих жанрових ознак. Він передбачає як проблемно-тематичну визначеність, так і жорстку структуру, коли за кожним елементом форми закріплений певний зміст. Канон включає в себе певний тип фабули, освоєння обмеженого поля матеріалу, повторювані типи персонажів і конфліктів, специфічний пафос. Складовими жанрово-тематичних канонів масової літератури є: сюжетна схема, тематика, набір дійових осіб, підкорених сюжетній функції, клішовані елементи художньої форми (шаблони, стереотипи, канонічні прийоми).

Кожний жанр має свій стиль і свою мову: ряснота описів, старанне перерахування географічних та історичних реалій якоїсь вигаданої країни, планети чи зіркової системи – типового місця дії у фентазі, старанне відтворення місцевого колориту – одягу, побуту і характерів мешканців баснословних земель – ці тонкощі явно не годяться для детективів, у всякому випадку, для твору, розрахованого на максимальну відповідальність жанрово-тематичному канону і формулі, що його утворює. У таких жанрах, як бойовики і порноромани, природно зустріти вульгарно-просторічну лексику, брутальні натуралістичні й фізіологічні подробиці. Однак такі прийоми неприйнятні в дамському романі.

Формульна література може бути адекватно написана тільки згідно зі своїми формотворчими жанровими законами. Наприклад, оцінити якість детективного чи авантюрного роману можна на основі його структури чи композиції, але не майстерності діалогів чи стилістичної вправності письменника. Для фантастики важливий інший критерій – це співвідношення реалістичного / фантастичного елемента: автор має так збалансувати їх, щоб забезпечити читачеві і дистанціювання, і ідентифікацію. Для жанру фентезі головним аспектом оцінки твору є ступінь пророблення фентезійного світу. Наскільки він є логічним, переконливим, яскравим, детальним. Адже саме його, цей вигаданий світ, прихильники фентезі приміряють на себе.

Жанровий канон масової літератури є досить жорстким утворенням. Відхід від нього, – наприклад, якщо в романсі закохані не поєдналися або хтось із них помер, або в детективі злочин залишився нерозкритим, – призводить до того, що читач не дочитує текст до кінця і відмовляється купувати твори цього автора. Видавництва, спеціалізовані на жанровій прозі, також відмовляються працювати із нестандартними зразками текстів, сумніваючись у можливості отримати від них комерційний

прибуток.

Жорсткість жанрового канону, однак, дозволяє включати до нього елементи інших жанрів, якщо вони не порушують головної схеми: наприклад, у науково-фантастичному тексті можуть з'явитися елементи любовного роману або детективу; костюмно-історичні романи часто включають елементи мелодрами, детективу чи авантюрно-пригодницького роману. Але ці "складові частини" зазвичай легко упізнаються читачем, оскільки запозичуються із жанрів все тієї ж масової літератури і в них представлені, хоча, можливо, і в редукованому вигляді, сутнісні ознаки знайомого жанру. У масовій літературі можливі сполучення різних формул: у науково-фантастичних творах може бути любовна інтрига або детективна лінія, бойовики і шпигунські романи можуть містити елементи порнографічної прози, костюмно-історичні романи дозволяють включати елементи мелодрами і авантюрно-пригодницького роману.

Завдяки таким жанровим експериментам можуть утворюватися нові жанри, які поступово відгалужуються від вихідного за умови, що мають комерційний успіх: так сталося із жанрами жіночого, іронічного детективу (відгалуження звичайного детективу) і чикліт (відгалуження сучасного романсу).

Окрім поняття "жанр", при аналізі масової літератури часто застосовується поняття "формула" Його вживання закріплене авторитетом Джона Кавелті, який запровадив формульний підхід до вивчення масової літератури і кіно. В інтерпретації вченого формула подібна до традиційного літературного розуміння популярного жанру: формулу і жанр легше за все осмислити, не трактуючи їх як позначення двох різних явищ, а розглядаючи як дві фази або два аспекти цілісного процесу літературного аналізу. Такий погляд на відношення формули і жанру відбиває шлях розвитку популярних жанрів. У більшості випадків формульний зразок існує тривалий період часу, перш ніж його творці і читаюча публіка починають осмислювати його як жанр. Наприклад, формула вестерна сформувалася вже в XIX ст., але лише у XX ст. вестерн було усвідомлено як літературний і кіно жанр.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Філологічні семінари. Література і паралітература: де межа? [ред. М. К. Наєнко та ін]. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. – 140 с.

*Біличенко О. Л., Плутенко К. В.*

### **РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОСТІ В ПРОЗІ, ПОЕЗІЇ ТА ДРАМАТУРГІЇ Й. В. ГЕТЕ**

Важливим прийомом у творчості Й. В. Гете є театральність, під якою розуміють використання зорових і слухових елементів як активних чуттєвих компонентів образу, що подається в стані активного психологічного і фізичного руху. При цьому смислове нагнітання і

кульмінація виражаються не тільки засобами сюжету, а й через емоційно забарвлену “гру” предметно-видовищно-слухового ряду. Отже, вирішальна роль у створенні театральності належить деталі – звуко-музично-шумовій, контрастуючи-світловій, пластично-предметній, контрасту різнохарактерних епізодів, активному руху людського тіла і навіть цілої людської маси.

Театральність притаманна не лише драматургічним творам (яскраві приклади тут – «Гец фон Берліхін», «Егмонт», зрозуміло – й «Фауст»), а й віршам поета, наприклад баладам («Вільшаний король», «Учень чаклуна» та іншим, що являють собою своєрідні маленькі сценки), медитативній ліриці («Нічна пісня мандрівника», де гірський краєвид поданий у вигляді лаконічної «театральної декорації», а рух – через акценти відсутності), у віршах «Західно-східного дивана» з їхнім екзотичним зорово-предметним рядом, з яскравими психологічними масками-образами Гатема і Зулейки. Ці риси впадають у вічі за порівняння Гетевої поезії з віршами Шиллера, де панує скоріше драматизм, ніж театральність, а деталь виводиться не як предмет самодостатньої пластичної гри (як у Гете), а як моральний символ. Так по-різному виявляють себе «неживі предмети» в баладах Шиллера «Рукавичка» і Гете – «Учень чародія» (відра з водою).

Важливою є роль театральності і в прозі Гете, де вона стає предметним центром вираження почуттів героя. У «Стражданнях молодого Вертера» ми відчуваємо широкі можливості обігрування “театральної деталі”, і здається, що на цих сторінках лаконічний прозовий текст починає тяжіти до сценічної предметності, а час оповідний перетворюється на більш ємкий – театральний. Так, думки Вертера прикуті до рожевих бантів, що прикрашали сукню Лотти у день їхнього знайомства; він благає дівчину подарувати їх йому. Він береже синій фрак, в якому колись танцював з Лоттою, а коли той зносився, замовляє точнісінько такий самий: у своїй передсмертній записці він заповідає поховати його у цьому фракі і покласти у труну рожеві стрічки. У Вертера є свої улюблені дерева та звичайна альтанка, де він любить читати і просто мріяти; для нього дорогі ворота, крізь які він колись покинув рідне місто. Декоратори і костюмери зазвичай дуже цінують подібні деталі, які допомагають розкрити характер дії.

У зрілій прозі театральність стає чи не найважливішим чинником організації сюжету. У «Літах науки Вільгельма Мейстера» Гете навіть докладно описує виставу «Гамлета» Шекспіра, цей опис є цікавою лабораторією для дослідження принципів театральності митця.

Унікальною є «Казка» з «Розповідей німецьких біженців», де панує сама пантомімічність. Це той випадок, де дія будується на самих засобах театральності, проте драматичності зовсім немає. Поета охоплює гра із самодостатньою деталлю, він видобуває з неї всі можливі театральні ефекти – видовищні, слухові, світлові й кольорові, і у всьому відчувається



пластичність живого тіла чи неживого предмета. Порівняння цього твору зі знаменитою казкою Клінгсора із «Генріха фон Офтердінгена» Новаліса свідчить, що у поета-романтика панує не самодостатня пластика, не театральність, а поетична символіка, яка зводить практично до мінімуму, а іноді й зовсім знищує живу пластику образу.

Варто зазначити, що концептуальна критика, як правило, обходить своєю увагою «Казку» (1795) Гете як твір, що не відповідає звичним нормам поезики цього автора. Після виходу в журналі Ф. Шіллера «Ори» Гетева «Казка» захопила читачів своїм зашифрованим змістом, і сам автор з інтересом знайомився з різноманітними її тлумаченнями, які надходили до нього з усіх сторін. Він не заперечував проти різночитання, що, очевидно, передбачав задум. Перед нами один із перших в європейській літературі творів, в основі яких лежить “гра”, коли смисл народжується від спільної творчості обох сторін і читачеві надається право вибрати одну з можливостей.

В «Казці» причинно-наслідкові зв'язки між персонажами і подіями позбавлені емпіричної однозначності й закорінені у досить умовну сферу. З огляду на те, що “зовнішня” оболонка живих образів не співвідноситься з власною прихованою сутністю на основі того загальнозрозумілого психологічного механізму, який Аристотель назвав “упізнаванням”, то перед нами такі собі “знаки”, платонівські “тіні”, повного пра-образу і сенсу яких ми не можемо схопити. Не виключено, що тут текст організовано на основі іншого принципу – конвенції, коли “упізнавання” змісту звільняє місце для “створення” сенсу. Тоді єдиним критерієм останнього може бути його несуперечливість щодо “умов” тексту, що виступає як “каркас”. Досить цікаво, що такий підхід до літературного твору не викликав незручностей у читачів кінця XVIII ст., у чому можна апріорі углядіти живучість екзегетичної традиції всієї попередньої доби.

Образи «Казки» можна розглядати як “символи”, що, однак, зовсім не руйнують умовність художнього світу, бо поет перебуває тут у “галузі надчуттєвих споглядань”. Загальний зміст «Казки» – це «зображення людської душі, що прагне надчуттєвого», проте зовсім не для того, щоб порвати із земним. Реальний життєвий досвід має перетворитися на мудрість, яку людина сприймає як результат і винагороду, як повноту свого життєвідчування. Відкривши у своїй чуттєвості духовне і втіливши духовне в чуттєві форми, людина знаходить для себе у цій єдності свободу.

Узгодивши зв'язок зовнішньої форми в «Казці» з одвічною сутністю предмета, Гете робить ще один крок – у глибини власного Я. Пошук внутрішнього змісту речі тотожний з пошуком особистістю власного внутрішнього змісту, тобто з актом внутрішнього особистісного самостворення. Так замикається естетична триада “форма – зміст – дух”.

Для Гете це було принципово. Художню творчість він розглядав з погляду осягнення сутності світу, яку він поширював і на свою власну,

персональну сутність. Краса, схоплена митцем у зовнішньому світі, є істина, яку митець відкрив про самого себе і для себе. Тепер можна зрозуміти його слова про те, що поезія – це «не мистецтво», бо в ній все засновується «на природному дарі» і «навік залишається правдивим вираженням схвильованого, піднесеного духу, без мети і завдань». Гете мав на увазі “мету” і “завдання” зовнішні, вузько художні, цехові, бо зміст поезії полягає не у пошуках нових форм і оригінальних ідей, а в самовираженні і в самотворенні, у пошуках поетом своєї власної сутності. Поет виступає за органічну творчість, яка не спирається на прийоми, взяті з других рук, а виходить із серця самого творця. Таким, на думку веймарського класика, було мистецтво класичних греків.

Гете невтомно роз’яснював свою думку про зв’язок художнього світу з особистісним світом. Відомі слова поета про те, що він хоче стати “ентелехією” вже за життя і підпорядковує цьому прагненню всі свої життєві заняття [1, с. 504].

Варто зазначити, що поет був близький раннім романтикам, які, охоплені прагненням оновити все мистецтво, мало звертали увагу на питання доступності своєї творчості. Вони “знімали” проблему тим, що звинувачували читачів у естетичному ретроградстві й консервативності.

Гете розумів розрив між власними естетичними намірами і налаштованістю широкого читацького загалу на певні шаблони сприйняття. Неодноразово він заявляв про те, що готовий відкритися «тільки мудрому, бо юрба тільки глумиться» («Блаженне томління»).

Логіка творчого розвитку вела поета від “загальнодоступності” до поетичного “трансценденталізму”, що найяскравіше виявився в «Західно-східному дивані», в «Роках мандрів Вільгельма Мейстера» і в остаточному варіанті «Фауста», а також у «Казці». Митець, змагаючись з природою, творить щось духовно органічне і надає своєму творові такий зміст і таку форму, щоб вона здавалася водночас природною і надприродною. Досконалий твір мистецтва, за його переконанням, гармоніює з найкращими сторонами наших природних даних, тому що воно є надприродним, але не поза природою.

Парадоксально, але саме театральність стала тою обставиною, що подекуди утруднює шлях до розуміння Гете, адже принципи театральності суттєво змінюються в кожну епоху. Чимало творів Гете визнано такими, що нібито “застаріли”. Нерідко так думають і про головний твір поета – «Фауст», першій частині «Фауста» надають перевагу перед другою саме за те, що Гете намагався ретельно виганяти зі своїх творів, – за “романність”, “книжковий” зміст. Тут варто згадати критику поетом Шекспірового «Гамлета» за його “романність” на шкоду “театральності”. Не помічають, що поет наситив першу частину «Фауста», і ще більше другу, – театральністю.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гете И. Об искусстве / И. Гете. – М. : Наука, 1975. – 268 с.

*Бондаренко Г. І., Левченко А. А.*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасні пріоритети розвитку освіти вимагають створення якісно нової школи, зорієнтованої на виховання особистості нового типу, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин.

Проголосивши людину найвищою цінністю, наша держава стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику. Тому навчання в сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття всіх закладених у ній природних здібностей, її здатності до свободи, відповідальності та творчості.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено основну мету державної політики щодо розвитку освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя. Це вимагає переходу від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, творчих здібностей. Тому творчість, творча діяльність і творчі здібності були й залишаються предметом аналізу вчених як вітчизняних (І. Волощук, С. Гончаренко, Г. Костюк, О.Кочерга, В. Моляко, В.Роменець, О. Савченко, М. Холодна), так і зарубіжних (Л. Богоявленська, О.Матюшкін, Я. Пономарьов).

Творча особистість, використовуючи оригінальні засоби, способи чи програми діяльності, здійснює ідеальне перетворення (мислення), а потім матеріалізує його (практика). Творча особистість на основі попереднього досвіду створює нове, яке може бути об'єктивним (з'явилося вперше за історію людства), так і суб'єктивним (нове лише для суб'єкта творення). Творча особистість свідомо займається творчою діяльністю з метою вираження себе (свого світобачення, почуттів, емоцій тощо) у продукті творчості, який має соціальне значення. Необхідною умовою формування творчої особистості є розвиток її творчих здібностей.

До проблеми креативності неодноразово зверталися дослідники, та, незважаючи на це, вона залишається найменш розгаданою частиною людської активності.

У психології інколи окремо виділяють поняття соціальний інтелект, тобто здатність бачити і вловлювати складні відношення і залежності у соціальній сфері. Соціальний інтелект розцінюють як особливу здібність людини, яка формується в процесі її діяльності в соціумі, у сфері спілкування і соціальних взаємодій та пов'язана з умінням творчо мислити та творчо підходити до проблемних ситуацій у процесі спілкування з

соціальним оточенням, зазначає М. Бахтін [3, с. 313].

Творча людина здатна творчо перетворювати існуючі соціальні умови й форми. Цей процес поєднує дві тенденції – типізацію та індивідуалізацію. Саме індивідуалізація охоплює накопичення людиною індивідуального досвіду поведінки і спілкування, формування особистісних норм і переконань. З одного боку, відбувається прийняття, засвоєння особистістю соціальних норм, традицій і функцій як своєрідний процес пристосування її до існуючих соціальних умов і форм, а з іншого – тенденція їхнього розвитку, творчого перетворення, у чому яскраво виявляється активність особистості, її індивідуальність. Творчість створює ту підйомну силу, яка виносить людину на новий рівень – рівень соціальної особистості.

Особливої актуальності набуває становлення творчої особистості в процесі навчальної діяльності. Цю проблему досліджують Н. Бабич, М. Бахтін, І. Волощук, Н. Волошина, В. Гонський, В. Костюк та ін. Працями В. Клименко, В. Давидова, Д. Ельконіна та ін. доведено, що періодом найінтенсивнішого креативного розвитку є підлітковий вік.

Психолого-педагогічна спадщина П. Блонського, О. Духновича, О. Потебні, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського підтверджується роботами сучасних українських дослідників (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, В. Мельничайко, Н. Ігнатенко та ін.) і свідчить, що мовленнєва творчість – засіб та умова всебічного гармонійного розвитку, виявлення свого розуміння навколишнього світу, ставлення до нього. Вона допомагає розкрити внутрішній світ, особливості сприймання, уявлень, інтересів і здібностей дитини.

Проблема творчого розвитку особистості, вважає Н. Бабич, гостро стоїть у сучасному світі. Кожна цивілізована країна або та, яка хоче бути цивілізованою, дбає про творчий потенціал суспільства взагалі і кожної людини зокрема. Усе це разом пов'язано з рівнем загальної освіти, увагою до розвитку творчих можливостей особистості, надання їй можливості виявити свої здібності [2, с. 9].

Отже, існує реальна потреба суспільства в інтенсивному розвитку інтелектуального потенціалу кожної людини. І найважливіша роль у цьому процесі належить школі, навчання в якій повинно бути підпорядковане ідеї розвитку творчих здібностей учнів. Школа має навчити кожного свого вихованця самостійно мислити, діяти в нестандартних умовах, розв'язувати найрізноманітніші проблеми (побутові, навчальні, глобальні).

Л. Струганець визнає творчим будь-який навчальний процес, виділяючи об'єктивну й суб'єктивну його сторони. Учений зауважує, що в процесі навчання учні об'єктивно не вносять нового ні в предмет, ні в метод пізнавальної діяльності. Але суб'єктивно вони отримують такі знання, якими раніше не володіли. Отже, їхня діяльність завжди носить творчий характер [6, с. 14].

В.Клименко стверджує, що творчість впливає з відтворення, є його розвитком, тому кожне завдання, що містить у собі варіант пошуку рішення, нашоухує учня на необхідність виявити певний ступінь самостійності. Виходячи із структури діяльності учня, учений зараховує творчі роботи до одного з типів самостійних робіт [5, с. 39].

Г.Антош розглядає творчу активність, показником якої є ініціатива, самостійність у визначенні мети, завдань, засобів пізнання, оригінальність та оптимальність діяльності [1, с. 23].

На нашу думку, учень, виконуючи завдання, переходить від самостійності відтворювальної до самостійності продуктивної (творчої), тому виникає потреба виділити творчу самостійність як найвищий прояв творчої діяльності учня, адже самостійний витвір учня буде певним відкриттям, виявом індивідуальних особистісних рис як творця нової форми та змісту. Крім того, в умовах творчої самостійності нового значення набуває і вдосконалення творчих навичок учнів, що значно підвищує ефективність уроків з розвитку зв'язного мовлення.

Найчастіше дослідники тлумачать мовлення у творчому процесі як засіб, який використовує суб'єкт для творчої діяльності, чи як об'єкт творчої діяльності (мовотворення, мовленнєва творчість).

Універсальним засобом зв'язку мовленнєвої і творчої діяльності виступає мислення в образах, яке є істотним компонентом усіх без винятку видів людської діяльності та тлумачить як вищий тип мислительної діяльності, необхідна складова творчості.

У процесі розвитку здібностей під час навчально-пізнавальної діяльності суттєве значення має взаємозв'язок між здібностями та вміннями. Уміння в психолого-педагогічній літературі розуміються як засвоєні суб'єктом способи виконання дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань та навичок. Гонський В. зазначає, вироблення вмінь, з одного боку, передбачає наявність певних здібностей; з другого, – формування певних здібностей передбачає вироблення пов'язаних з ними вмінь. Тобто, у процесі навчально-пізнавальної діяльності через уміння формуються здібності [4, с. 4].

Мовленнєва діяльність ґрунтується на психічній діяльності людини і залежить від її інтелектуального та емоційного розвитку.

Забезпечення високого емоційного тла уроків мови є важливим мотивом навчальної діяльності. Від емоційного стану людини залежать майже всі психічні процеси: пам'ять, уява, а також сприйняття. Варто зазначити, що емоції можуть збуджуватись як змістом матеріалу, так і формою. Звідси впливає необхідність прогностичного моделювання відповідних емоційних реакцій учнів. Однак емоційній наснаженості уроків учителі приділяють чи не найменше уваги. Тим часом на уроках мови є великі можливості для емоційного впливу на учнів. Значну роль відіграє естетичне сприймання предмету діяльності й самої діяльності.

Таким чином, сучасна школа покликана застосовувати модель навчання, яка будується на діалогових формах спілкування, взаємодії. Такою моделлю навчання, на нашу думку, є інтерактивне.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Антош Г. Стимулюймо учнівську творчість / Г. Антош // Дивослово. – 2005. – № 4. – С. 21–28.
2. Бабич Н. Основи культури мовлення: Навч. посібник. – Львів : Світ, 1990. – 230 с.
3. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування / М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст./ За ред. М.Зубрицької. – Львів, 1996. – С. 310–317.
4. Гонський В. Мова як складова національної культури / В. Гонський // Рідна школа, 2003. – №7 (876). – С. 3–5.
5. Клименко В. Механізм творчості: чи можна його коригувати / В. Клименко. – К. : Либідь, 2001. – 56 с.
6. Струганець Л. Теоретичні основи культури мови. Навч. посібник для студентів філологічних факультетів вузів України / Л. Струганець. – Тернопіль, 1997. – 129 с.

*Бороденко Т. В.*

### **ДРАМАТИЧНА ПОЕМА «БОЯРИНЯ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ І НАША СУЧАСНІСТЬ**

В історії нашої держави налічується безліч трагічних сторінок. Державна діяльність українських гетьманів, відомих світові історичних осіб, свідчить про неухильне бажання визволити Україну з неволі. Не одному поколінню українців здавалося, що ось-ось здійсниться заповітна мрія про вільне, незалежне життя. Але минав час і на зміну одним проблемам приходили інші, бо епохи обов'язково чимось не задовольняли прийдешні покоління, бо народжувались багаті й бідні, звеличені й принижені.

Найтрагічнішою сторінкою в історії України вважається період Руїни. Велика Руїна, її зловісність у всіх аспектах, метастазне проникнення через роки в нові часи лякало завжди прогресивних діячів суспільства, а особливо письменників. Вони ніби передбачали, що незадоволені владою особи, їх онуки, правнуки, самі в майбутньому можуть зайняти місце тиранів і в гнобленні не поступляться їм. Тобто, критичні періоди настають у самій свідомості народу. У цей час до влади приходять політичні групи з різними орієнтаціями, які в складних політичних ситуаціях взагалі нічого зробити не могли, зате в очах народу ставали винними у всіх бідах.

Українські письменники навіть інтуїтивно вловлювали дихання таких політичних криз, тому і прагнули у своїх творах через художні образи переконати народ у трагічності подібного. Відвести біду від ні в чому не винних людей, застерегти їх, щоб не повторювали помилок, завдяки яким держава не рухається вперед, а тупцюється на місці.

Так, Леся Українка в драмі «Бояриня» порушила проблему

відповідальності кожного члена нації за долю батьківщини, історичне минуле України звучить гостро й актуально у наш час, бо ще і ще раз нагадує і застерігає: щоб неухильно рухатися вперед, у майбутнє, частіше слід оглядатися назад, у минуле, і робити правильні висновки.

Авторка вибрала ганебний час в історії нашої України, щоб надомити нащадків, допомогти зрозуміти, що розрізненість і міжусобиці гублять державу. Україна, що в останні роки життя Хмельницького потрапила в політичний капкан, боролася не на життя, а на смерть, але уподібнювалася скорпіонові, який замість того, щоб жалити нападників, смертельно жалив сам себе.

Змістом своєї драматичної поеми Лесі Українки зв'язана з добою Руїни й Петра Дорошенка. Доба ця, як і речник її, чигиринський гетьман, заїмпонувала, очевидно, українській національній інтелігенції новітніх часів, бо ціла низка українських поетів та письменників XIX й початку XX століття присвятили їм свої твори. Частина цих творів має історичний характер, частина ж – психологічний. У творах із психологічним ухилом історичні особи та події відходять на другий план або становлять тло, що на ньому автор розв'язує ті чи ті психологічні проблеми, які продиктувала йому сучасність.

Драматична поема Лесі Українки – твір більш-менш самостійний, незалежний. З літературними пам'ятками, що відтворюють добу Руїни, її зв'язують тільки ідеологія та поодинокі риси історичного або психологічного характеру.

Леся Українка обрала собі цю тему якраз після того, як їй не раз закидали, що ніби вона цурається українських тем. Правда, вона й тут узяла тему історичну, а не з сучасного її українського життя. Це пояснюється тим, чим пояснюється узагалі відсутність українських сюжетів у драматичній творчості Лесі Українки: відсутністю у неї доброго знайомства з побутовим оточенням України, певним віддаленням її від українського життя з причини хвороби, що аби не дозволяла в цьому житті брати участі або примушувала рвати з рідним оточенням та їхати на далекі курорти.

Змістом своєї драматичної поеми «Бояриня» Лесі Українки зв'язана з добою Руїни й Петра Дорошенка. Доба ця, як і речник її, чигиринський гетьман, заїмпонувала, очевидно, українській національній інтелігенції новітніх часів, бо ціла низка українських поетів та письменників XIX й початку XX століття присвятили їм свої твори. Частина цих творів має історичний характер, частина ж – психологічний. У творах із психологічним ухилом історичні особи та події відходять на другий план або становлять тло, що на ньому автор розв'язує ті чи ті психологічні проблеми, які продиктувала йому сучасність. Упродовж усього цього періоду московський уряд, щоб швидше знищити вільнотомне козацтво, підступно задобрював старшин подарунками: їм роздавалися землі,

дворянські титули, пропонувалися посади при російському царю.

Ось на такому історичному тлі розгортаються події в драмі Лесі Українки «Бояриня». Що ж являє собою «Бояриня» Лесі Українки? Ось ці історичні моменти: 1) доба Петра Дорошенка; 2) українська національна ідея; 3) українська народна пісня; 4) історична термінологія, переважно московська; 5) історичне джерело – Костомаров; 6) мотив ностальгії; 7) подібність межі головними героями; 8) московське оточення й московські звичаї; 9) легенда про Каїна та Авеля.

Крім того, у п'єсі «Бояриня» є ще й мотив національної зради. У центрі п'єси «Бояриня» перебуває родина Олекси Перебійного. Це заможна, поважана між козаками сім'я. Старий Перебійний належав до козацької старшини, яка на Переяславській раді присягала цареві. Він, людина розважлива і мудра, давно вже відчув, що угоди з Москвою потоптані і Україна потрапила в неминучу залежність від Росії. Але Перебійний прекрасно пам'ятав і давніші часи, польську неволю, татарсько-турські набіги. Саме з його уст зриваються майже безнадійні слова: «*Сутужна, сину мій, вкраїнська справа...*»

Син Перебійного – Іван – запальний, гарячий, але щирий. Гострий на розум, сміливий, він досить однозначно судить про Переяславську раду, признає дотримання угод з боку української старшини зрадою, вимагає від Степана та й від усіх інших громадянської мужності, правди, звитяги у важкий час:

– **Іван.** Мав кому держати! Лихий їх спокусив давати слово!

– **Перебійний.** Тоді ще, сину, надвоє гадалось, ніхто не знав, як справа обернеться... а потім... присягу не кожен зрадить...

– **Іван, (іронічно).** Та певне! Краще зрадити Вкраїну!

– **Степан (спалахнув, але стримався).** Не зраджував України мій батько! Він їй служив з-під царської руки не гірш, ніж вороги його служили з-під польської корони.

– **Іван.** Та, звичайне, однаково, чиї лизати п'яти, чи лядські, чи московські!..

В Івана немає часу на роздуми і вагання. Ризикуючи головою, він приєднався до Дорошенка, повів бойову корогву в Чигирин. Після придушення повстання Іван навряд чи залишився живим, бо не зник дорожити своїм життям, а тим більше вимолювати його в недруга. Недаремно Степан говорить уже хворій Оксані, що її чекають батько-мати, але не згадує про брата. Для Оксани ж він належить до тих, про кого вона каже: «Я й у вічі не насмію їм глянути».

У палкій любові до України виховували батько й мати Перебійні свою доньку. Образ її центральний, досить складний. Виїхавши з чоловіком у Москву, – Оксана одразу зрозуміла, що становище її коханого не просто принизливе, а рабське, що царя і його слуг тут усі страшенно бояться і мовчки скоряються звичаям, які принижують людську гідність.



Почувши розповідь Степана про те, що він перед царем мусить себе називати «холопом Стьопкою» і звеселяти його тропаком, Оксана внутрішньо здригнулася від приниження. Вихована у волелюбному середовищі, вона болісно реагувала на плітки, обмови, почуті в церкві за спиною слова: «Черкашенки!», «Хохлушки!».

Але не тільки через це Оксана не змогла прижитися в Москві. Найбільше вона страждала від усвідомлення того, що Степан – людина слабохарактерна, боязка, негорда. Розум її не міг цього простити, хоча серце продовжувало любити.

Ні, то вже була не любов. Жалість керує Оксаною, коли вона заради Степана, скорившись благанням свекрухи і Ганни, понесла боярам частування, переодягнувшись у незвичайний одяг. Любов такої гордої людини, як Оксана, не могла б знести таких принижень, а жалість зносила, але вона й губила Оксану.

Якби Оксана спробувала запротестувати, Степанове боярство скінчилося б, він утратив би ласку в царя, можливо, зазнав би навіть фізичної розправи. Оксану не картати треба за те, що скорилася, а, навпаки, хвалити.

Своїми вчинками Оксана ранила насамперед свою душу, прирекла себе на загибель. Здається, що Оксана – натура така горда, що приниження для неї страшніше, ніж смерть. Але через Степана Оксана не могла собі дозволити жодного, гідного душі козачки вчинку, нівелича душу, гнула свою вроджену гордість, аж поки не зламалася.

Можна все пробачити Оксані, усе зрозуміти, крім одного, коли вона скоряється чоловікові, виконує його прохання не озиватися на Україну до рідних жодним листом. Це вже отруйна краплинка зради, яку Оксана пізніше не зможе собі простити.

Як добре про все це судити з відстані часу! Як легко звинувачувати Оксану! Але чи щось змінилося б в Україні від того, якби Оксана передала Яхненком листа батькам? Навпаки, якби цей лист перейняли, дізналися про зв'язки Івана з Дорошенком, то біда прийшла б і в сім'ю Перебійних, і в Оксанину сім'ю.

Оксана нічого забороненого не писала б, вона й словом не обмовилася б про Іванові справи. Лист, наскільки видно з драми, був би сімейного змісту. Через такий лист не міг ніхто постраждати. Інша річ, що Степан – перестраховщик, звичайний боягуз. Напевне, через нього й Оксана стала слабшою духом.

У багатьох епізодах шкода і Оксану, і Степана, адже винні не вони, а обставини. Так можна виправдати все підле. У тім то й річ, що людина не повинна коритися обставинам, якщо вона порядна. Цілком ймовірно, що Степан не дуже дбав про кар'єру і просив Оксану догоджати гостям тільки тоді, коли було вкрай необхідно, та й Оксана не та жінка, яка принижуватиметься заради чоловікової посади.

Вплив Оксани на Степана набагато сильніший, ніж Степана на Оксану. Горда українка часом стримувала боярина від негідного вчинку не лише словами, а й поведінкою, зовнішнім виглядом. Вона навіть робить спробу допомогти Степанові вирватися з рабства, радить тікати. З її уст зриваються слова: «Я гину, в'яну, жити так не можу!». Усвідомивши, що порятунку немає, що становище жахливе своєю безглуздістю і неволею, Оксана внутрішньо ламається.

На нашу думку, остаточно зламали Оксану не умови життя і не «вільна неволенька», а події в Україні, те, що не вдалося Вітчизні повернути волю, незалежність. Для Степана ж поразка України не настільки трагічна, він якоюсь мірою навіть радіє, що «тепера на Вкраїні утихомирилося», спокійно говорить про зустріч з жінчиною ріднею, тоді як Оксана не може собі простити, що і вона, і чоловік у час відчайдушної боротьби на Україні сиділи.

Оксана жорстоко картає себе за відступництво, за прожиті в безпеці роки. Тепер вона вже не жаліє Степана, каже гірку правду, що його руки хоч і не в крові, зате в іржі, звинувачує в покорі і постійному страхові. Але у своїх стражданнях Оксана самотня. Степан багато в чому просто не розуміє своєї духовно багатой жінки. Він не зауважує, скільки мужності треба Оксані, аби відмовитися від поїздки на Україну, скільки сили і нервів забирають у неї думки про поневолений рідний край, як крають серце роздуми про тих, хто після придушення опинився в тюрмах, адже даремно вона заповідає Степанові допомагати, чим тільки зможе, скореним співвітчизникам.

Умираючи Оксана вірить, що Україна хоч колись, але доб'ється волі. Вона любить свою землю. Сонцем передає їй вітання:

*Добраніч, сонечко! Ідеш на захід...*

*Ти бачиш Україну – привітай!*

Отже, це той історичний період, який був одним з найтрагічніших в нашій історії.

*Борсук Н. В., Куплевацька С. О.*

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Використання інтерактивних технологій можна вважати новою педагогічною модою. Проте – гарною і корисною, оскільки вона викликана неможливістю і небажанням навчати лише через запам'ятовування.

Пошуки способів, методів, прийомів успішного й радісного навчання молодших учнів педагоги ведуть у багатьох напрямках. Наразі існує чимало технологій, реалізація яких передбачає різні форми взаємодії учнів між собою та учнів з учителем.

На жаль, ми часто йдемо не шляхом опанування певної технології, а через використання окремих прийомів, технік, які, безперечно,

урізноманітнюють навчальний процес, однак нічого суттєво не змінюють. Разом з тим, зважене і систематичне використання цих прийомів дає змогу вчителю навчати із задоволенням, а учням охоче набувати цілої низки життєво необхідних умінь: чути одне одного, прислухатися до думки іншого, відстоювати власну позицію, знаходити оптимальне рішення, організувати власну роботу й працювати спільно, допомагати, приймати допомогу, радіти власним успіхам і досягненням інших тощо.

Слово інтерактив (пер. з англійської *inter* – взаємний, *act* – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог.

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів. Інтерактивні методи навчання передбачають фронтальну роботу учнів та роботу малими групами. Найефективніші результати можна отримати при організації роботи учнів малими групами. Які сильні сторони інтерактивних методів навчання?

Насамперед – підвищення "ККД" процесу засвоєння інформації. За даними учених, учень засвоює матеріал:

- під час лекції – 5%;
- під час читання – 10%;
- під час роботи з відео/аудіо матеріалами – 20%;
- під час демонстрації – 30%;
- під час дискусії – 50%;
- під час практики – 75%;
- під час навчання інших чи відразу застосовуючи знання – 90%.

Отже, інтерактивні методи навчання є найбільш цікавими і ефективними. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це формує в школярів внутрішню мотивацію до навчання та спонукає їх до саморозвитку та самостереження. У зв'язку з цим найефективніші уроки, побудовані за традиційною методикою із застосуванням елементів інтерактивного навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Технології колективно-групового навчання:

- \*Мікрофон;
- \*Обговорення проблеми в загальному колі;
- \*Незакінчені речення;
- \*Мозковий штурм;
- \*Навчаючи – учусь;

\*Ажурна пилка;

\*Дерево рішень.

Технології ситуативного моделювання:

- Імітаційні ігри,
- Спрощене судове слухання,
- Рольова гра.

Технології опрацювання дискусійних питань:

Метод ПРЕС,

Займи позицію,

Зніми позицію,

Дискусія,

Дискусія в стилі телевізійного шоу.

Позитивні та негативні сторони інтерактивної моделі навчання

#### **Позитивні**

1. Розширюються пізнавальні можливості учня.
2. Як правило, високий рівень засвоєння знань учнів.
3. Учитель без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння знань учнів.
4. Учитель має змогу розкритись як організатор, консультант.
5. Партнерство між учителем і учнями та в учнівському колективі.

#### **Негативні**

1. На вивчення певної інформації потрібен значний час.
2. Необхідний інший підхід в оцінюванні.
3. В учителя відсутній досвід такого виду організації навчання
4. Відсутні методичні розробки уроків з різних предметів.

Кроки впровадження інтерактивного навчання:

Розкрити поняття «інтерактивне навчання» та ознайомити учнів з правилами роботи в групах. Створити належний, доброзичливий мікроклімат у колективі, налаштувати учнів на роботу.

На уроці застосовувати не більше 2-х інтерактивних методів. Завжди продумано, доцільно поєднувати традиційні та нетрадиційні методи навчання.

Переваги інтерактивного навчання:

1. Формування навичок культури спілкування (уміння вести дискусію, обговорення).
2. Вироблення вміння приймати спільні рішення.
3. Удосконалення вміння робити аналіз, синтез, висновки та узагальнення.
4. Формування навичок ораторського мистецтва.

Новітні тенденції гуманізації освіти пов'язані з пошуком і практичним утіленням положення особистісно-зорієнтованого навчання. Створення умов для розвитку творчих здібностей учнів, їхнього всебічного гармонійного розвитку вважаються головною метою педагогічної

діяльності.

Використання інтерактивних методів навчання в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, вміння відстоювати свою точку зору, іти на компроміс тощо.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема для того, щоб охопити необхідний матеріал і глибоко його вивчити, учитель повинен старанно планувати свою роботу:

дати завдання учням для попередньої підготовки прочитати, продумати, виконати самостійні завдання;

підібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які б дали учням «ключ» до освоєння теми;

під час самих інтерактивних вправ дати учням подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або „граючись” виконали його;

на одному занятті можна використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;

дуже важливо проводити спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентувати увагу і на іншому матеріалі теми;

проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

Використання інтерактивної моделі навчання дає вчителю можливість фахового росту, навчання разом з учнями. Зробити перший крок допоможе саме новий підхід до навчання та його цілей.

Понад дві тисячі років тому видатний китайський педагог Конфуцій сказав: „Те, що я чую, я забуваю, те, що я бачу, я пам'ятаю, те, що я роблю, я розумію”, – ці три простих твердження обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Дещо змінивши слова видатного педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання:

Те, що я чую, я забуваю,

Те, що я бачу, я пам'ятаю,

Те, що я чую, бачу і обговорюю, я починаю розуміти,

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром. Процес навчання – не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

Структура і методика інтерактивного уроку в початковій школі.

Структура інтерактивного уроку відрізняється від загальновідомої структури комбінованого уроку. Його етапи:

I. Мотивація.

II. Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів.

III. Надання необхідної інформації.

IV. Інтерактивна вправа (центральна частина заняття).

V. Підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів уроку.

Багато інтерактивних технологій, що застосовуються на сучасних уроках, сприймаються скоріше, як гра, аніж серйозне, перспективне навчання. Досвід сьогодення доводить, що педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Під час навчально-виховного процесу, де тільки можливо, потрібно надавати учням право вибору. Але з однією важливою умовою: право вибору необхідно врівноважувати свідомою відповідальністю за свій вибір. У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися). Адже навчання протягом усього життя – теж одна з пріоритетних напрямів освіти.

*Виноградская Н. В.*

## НАЗВАНИЯ РУССКИХ ЕДИНИЦ ДЛИНЫ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Научный руководитель –

канд. пед. наук, доцент **Ю. В. Ледняк**

В лексике любого языка так или иначе отражается жизнь народоносителя этого языка на протяжении всей его истории. В этом отношении интересны названия единиц измерения, в частности единиц длины.

Знакомство с названиями русских единиц длины очень важно для учителей русского языка и литературы, т.к. эти слова входят в целый ряд русских пословиц и поговорок (*от горшка два вершка, за семь вёрст киселя хлебать, от слова до дела – целая верста* и др.), часто встречаются в произведениях фольклора и литературы.

Рассмотрим слова данной лексической группы.

Старинные русские единицы длины – верста, сажень, пядь, аршин, вершок, локоть.

**Верста** – «русская мера длины, равная 1,06 км, применявшаяся до введения метрической системы». Это праславянское слово, образованное посредством суффикса *-t-a*, неизвестного в современном языке, от корня *vert-* – того же, что и в слове *вертеть* «приводить в круговое движение». В древнем *\*vert-t-a* произошла диссимиляция *-tt-* → *-st-*. Параллельное ему – *\*vert-tv-a* (варианты суффикса *-t/-tv-*), давшее украинское *верства* – «верста» и «социальная группа». Итак, *верста* – первоначально «поворот» (плуга) > «мера длины», вначале равная расстоянию от одного до другого поворота плуга во время пахоты, затем «длина, установившаяся в размере

1,06 км», переносно – «верстовой столб» (устар.), затем «измерение вообще», отсюда – «ряд», «нечто равное», «равенство».

**Сажень** – «русская мера длины, равная 2,13 м» – древнее славянское слово, которое первоначально означало «меру длины в размах обеих рук», иначе «меру, равную такой длине, на сколько *сягают* распростёртые руки». Современное *сажень* развилось из др.-рус. *сажьнь* (тождественное значение) – вследствие отвердения звука *с* и изменения под ударением *-ь* > *-е-* (ср. тожд. ст.-слав. *сажьнь*). Др.-рус. *сажьнь* восходит к праславянскому *\*sęžьнь* «сажень», в котром на восточнославянской почве *ę* дал *а* – ‘*а* (графич. *я*). Праславянское *\*sęžьнь* образовано с помощью суффикса *-ьп-ь* (как *плетень*) от глагола *sęngati* > *сагати* > *сягать* «доставать до чего-нибудь». Ср. диал. *сяг* «расстояние, на которое можно *сягнуть*, шагнуть». В быту различались *простая сажень* – расстояние между большими пальцами вытянутых в противоположные стороны рук человека (примерно 152 см), *маховая сажень* – расстояние между кончиками средних пальцев вытянутых в противоположные стороны рук человека среднего роста (приблизительно 176 см) и *косая сажень* – расстояние от пальцев правой (левой) ноги стоящего человека до конца пальцев вытянутой по диагонали левой (правой) руки (равнялась примерно 216 см).

**Пядь** – «старая мера длины, равная расстоянию между концами растянутых большого и указательного пальцев» (т.н. *малая пядь*, равная примерно 17,8 см.), «незначительная часть пространства». Современная форма этого древнего славянского слова развилась из праславянского *рѣдь* «пядь» вследствие изменения носового *ę* > ‘*а* (графич. *я*). Праславянское *рѣдь* образовано с помощью утраченного предметного суффикса *-d-ь* от глагола *\*ręti*, *\*rьпQ*, давшего древнерусское *пяти*, *пьну* – «растягивать, распинать». Ему родственны лат. *pandere*, лит. *spęsti* «распяливать». Следовательно, *пядь* – это «мера длины по распяленной руке» > «незначительное пространство». Известны были ещё *большая пядь* – расстояние между концами большого пальца и мизинца (22 -23 см) и *пядь с кувырком* (с *кувыркой*) – пядь с прибавкой двух суставов указательного пальца (27 -31 см).

**Аршин** – «русская мера длины, равная 0,71 м» и «линейка, планка такой длины для измерения». Заимствовано в XVI в. татарского языка. Татарское *аршын* – «15 или 16 вершков < локоть» – восходит к персидскому *ағ* «локоть, 15 или 16 вершков».

**Вершок** – «старая русская мера длины, равная 4,4 см». Данное слово – собственно русское. В памятниках письменности оно встречается с XVI в. Образовано с помощью суффикса *-ьк-ь* (> *-ек*) от *верхъ*. Развитие значений шло так: «верхушка > небольшой излишек, который появился сверху при насыпании зерна > мера длины».

**Локоть** – «старинная мера длины, равная приблизительно 0,5 м».

Общеславянское, образовано с помощью суффикса *-ть* от основы *\*alku-* (> *\*olkъ*), в которой *-k-* является суффиксом.

Позднее в русский язык пришли и другие названия единиц длины – фут, дюйм (вспомним Дюймовочку), миля, кабельтов, метр и др.

**Фут** – «старая русская и английская мера длины, равная 30,48 см» – от англ. *foot* «нога», «ступня».

**Дюйм** – «единица длины, одна двенадцатая фута, равная 2,54 см». Заимствовано из голландского. В русских словарях фиксируется с 1-й половины XVIII в. Голландское *duim* «единица меры, равная 25 мм» первоначально значило «большой палец», «мера ширины большого пальца».

**Миля** – «путевая мера длины»: географическая (сухопутная) миля – 7420 м; морская миля – 1852 м. В русском языке фиксируется с начала XVIII в. Пришло через польское *mila* или ср.-ниж.-нем., ср.-верх.-нем. *mîle* «миля» – от народнолатинского *milia* ж. р. из латинского мн. ч. *milia passuum* «тысяча шагов».

**Кабельтов**, старое *кабельтоу*, – исходное значение – «якорный канат». В русском языке известно с 1-й половины XVIII в. Заимствование из голландского языка (*kabeltouw* – с тем же значением). 1 кабельтов – 185,2 м, 10 кабельтовых составляли 1 морскую милю.

**Метр** – «единица измерения длины». Заимствовано в русский язык из французского в XVIII в. (фр. *mètre* с тождественным значением). Через латинское *metrum* восходит к греческому *métron* «мера».

Из французского языка были заимствованы также слова **сантиметр** – «сотая часть метра» (*centimètre* – сложение лат. *centum* «сто» и франц. *mètre* «метр»), **миллиметр** – «тысячная часть метра» (лат. *mille* + франц. *mètre*), **километр** – «1000 метров» (*kilomètre* – сложение *kilo* < греч. *χίλιοι* и *mètre*), **дециметр** – «десятая часть метра» (лат. *decem* + франц. *mètre*).

Для работы с рассмотренными словами студентам можно предложить ряд заданий.

1. Раскройте смысл выражений: *на аршин голова, да ума на пядь; верста коломенская; мерить на свой аршин; косая сажень в плечах; аршин на кафтан, два на заплаты; семь вёрст молодцу не крюк; от горшка два вершка, а уже указчик.*

Объясните, что стало почвой для возникновения данных фразеологизмов.

2. К данным словосочетаниям подберите фразеологические синонимы, включающие названия русских единиц длины: *очень умный человек – (семи пядей во лбу); очень проникательный человек – (видит на три аршина под землю; видит на сажень сквозь землю); очень прямо (сидит, стоит) – (как аршин проглотил).*

3. Как понять тютчевские строки: «Умом Россию не понять, Аршином общим не измерить...»? Что такое «общий аршин»?



Мы считаем, что подобная работа, проводимая на занятиях по русскому языку, будет способствовать как повышению интереса к предмету, так и более глубокому пониманию истории и культуры русского народа, что необходимо для учителя русского языка и литературы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Каменцева Е. И., Устюгов Н. В. Русская метрология: учеб. пособие / Е. И. Каменцева, Н. В. Устюгов. – [изд. 2-е]. – М.: Высшая школа, 1975. – 328 с.
2. Мокиенко В. М. Образы русской речи: Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии / В. М. Мокиенко. – Л., 1986. – 278 с.
3. Потапушкин Н. А. Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте: учеб. пособие / Н. А. Потапушкин. – М., 2000. – 94 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер; пер. и доп. О. Н. Трубачева: В 4-х тт. – М., 1964 – 1973.
5. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К.: Рад. шк., 1989. – 511 с.

*Виноградская Н. В.*

#### ЕЩЕ РАЗ О ТЕАТРЕ

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

Приобретая билеты на театральные представления, мы не всегда четко знаем, где в зрительном зале находится партер, где – бельэтаж, где – амфитеатр, где – бенуар и т. д. Давайте-ка разберемся в этом.

Амфитеатр, а, м. [фр. *amphitheatre* < греч. *amphitheatron* < *amphi* вокруг, около, с обеих сторон + *theatron* театр].

1. Возвышающиеся друг над другом задние ряды партера или весь партер, поднимающийся от первого к последнему ряду уступами.

*Наши места находятся в амфитеатре.*

2. *Историзм.* У древних греков и римлян: сооружение для зрелищ, в котором места для зрителей располагались вокруг арены, возвышаясь уступами по полукружью или кругу.

*Амфитеатр – античное сооружение для разнообразных массовых зрелищ, представляющее собой круглый театр без крыши. Вокруг круглой или овальной арены или сцены ступенеобразно возвышаются ряды сидений. Всё строение окружено высокими стенами либо углублено в землю. Наиболее известным примером амфитеатра является Колизей, построенный в 80 году и вмещавший до 50 тысяч зрителей. (Из словаря).*

Балкон, а, м. [фр. *balcon* < ит. *balcone* < др.-в.-нем. *balco* балка].

1. На верхних (обычно начиная со второго) этажах здания: выступающая площадка с ограждением.

Балконный – относящийся к балкону, балконам.

Ср.: лоджия.

2. Верхний или средний ярус в зрительном зале театра.  
*Места на балконе.*

Бельэтаж, а, м. [фр. *bel-etage*].

1. Второй ярус в домах-особняках.

*Жить в бельэтаже.*

2. Ярус в зрительном зале, расположенный непосредственно над партером 1 или амфитеатром 1.

*Места в бельэтаже.*

Бенуар, а, м. [фр. *baignoire* – первоначально ванна < *baigner* купать].

Ряд лож в зрительном зале, расположенный на уровне партера или немного выше его. *Ложка бенуара.*

Галерея, и, ж. [фр. *galerie* крытый проход; ряд, вереница].

1. Узкое крытое помещение, соединяющее части здания.

2. Длинное крытое помещение вдоль стены здания.

3. *Устаревшее.* Верхний ярус театра.

Галёрка (разг.) – то же, что галерея.

4. Длинный подземный ход в военных сооружениях, при горных работах.

Галерейный – относящийся к галерее 1-4, галереям.

5. *перен.* Длинный ряд, вереница. *Галерея литературных персонажей.*

Картинная галерея – музей, помещение для выставки картин.

Ложка, и, ж. [фр. *loge* < франкск. *Laubja* беседка].

1. Место в зрительном зале для нескольких лиц, отделенное от остального зала. *Правительственная ложка. Ложка прессы.*

2. Отделение, а также место тайных собраний масонской организации. *Масонская ложка. Член ложки.*

Партер, а, м. [тэ; не: партер] [фр. *parterre* < *par* по + *terre* земля].

1. Места в зрительном зале, расположенные рядами параллельно сцене, эстраде, экрану.

*Сидеть в партере.*

*В театре XVI-XVII вв. партер – места без сидений перед сценой, предназначенные для зрителей низших социальных слоев.* (Из словаря).

2. *Архитектурный термин.* Открытая часть сада или парка, украшенная газонами, цветниками, бассейнами, фонтанами, статуями и т.п., расположенными в определенной системе.

3. Мн. нет, *спортивный термин.* В состязаниях по борьбе: положение, когда борец стоит на коленях, опираясь о ковер кистями рук

или предплечьями. *Борются в партере.*

Партерный – относящийся к партеру 1–3.

*Висоцька Н. Л.*

### **ЩОДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ТЕКСТ» У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ**

Збільшення уваги сучасних лінгвістів до комунікативного аспекту мови, активні дослідження процесів, пов'язаних з вербальним оформленням мовлення сприяють зростанню інтересу мовознавців до вивчення теорії тексту (лінгвістики тексту). Дослідження тексту в межах різних мовознавчих парадигм значно поглибило традиційні уявлення щодо вказаного лінгвістичного феномену, його сутності, ознак, а також формальної та змістової структури. Уточнення завдань та мети дослідження лінгвістики тексту спричинилося до формування нового визначення поняття «текст» як окремого предмету дослідження.

Лінгвістично-історіографічний аналіз наукової спадщини дослідників теорії тексту дозволив зафіксувати понад 300 дефініцій зазначеного поняття, тому проблема трактування терміну «текст» у мовознавстві залишається актуальною.

Сучасні методологічні засади вивчення тексту та його сутності значно відрізняються від фундаментальних принципів, сформульованих ученими в ХХ ст., увага лінгвістів концентрується на функціональному та комунікативному аспектах вивчення цього явища, що дозволило доповнити та уточнити визначення тексту як складної комунікативної одиниці.

Багато сучасних лінгвістів, аналізуючи поняття «текст», акцентують увагу переважно на його семантичній зв'язності, смисловій завершеності та комунікативній функції. Так, традиційними в сучасній лінгвістиці є визначення тексту, запропоновані А. А. Леонтьєвим: лаконічне та чітке тлумачення тексту як функціонально завершеної мовленнєвої цілісності; дефініція Ю. Лотмана, який виділив такі риси тексту, як визначеність, відмежованість, структурність та ін. [8, с. 300]. Н. Валгіна підкреслила, що текст є одиницею вищого рівня, оскільки їй властива смислова завершеність, подібно до цілісного літературного твору [1, с. 5]. Погоджуючись у цілому з твердженням дослідниці, Г. Солганік запропонував схоже визначення: «текст – складна, ієрархічно організована структура, близька до мовленнєвого твору, що характеризується цілісністю, зв'язністю й завершеністю» [13, с. 15].

Антропоцентрична спрямованість сучасної лінгвістики спричинилася до появи поняття «дискурс», пов'язаного з прагматичним аспектом дослідження тексту. Так, І. Гальперін визначав текст як продукт «мовленнєвотворчого процесу, що характеризується завершеністю, виступає як письмовий документ ..., який має певну цілеспрямованість і

прагматичну установку» [2, с. 18]. За дефініцією А. Орлова, «текст можна визначити як особливу комунікативну одиницю, організовану послідовність речень, у яких відповідно до цільової установки автора розкривається зміст теми або ідеї шляхом лінійного розгортання її з тематичного ядра» [9, с. 63]. Такі тлумачення терміну «текст» дещо виходять за межі традиційного.

Проте поняття тексту й дискурсу не є тотожними. Першу спробу їхнього розмежування здійснив Т. А. ван Дейк у трактаті «Стратегії розуміння зв'язного тексту». Проте чіткого й послідовного розрізнення цих термінів у зазначеній роботі не відбито, адже англ. *discourse* вживається автором як у значенні «текст», так і в значенні «розмова» [4].

Цікавими видаються висновки О. Кубрякової та О. Александрової щодо співвідношення понять «текст» і «дискурс»: дискурс дослідниці асоціюють із когнітивним процесом, який пов'язаний у свою чергу з реальним створенням повідомлення; у той же час текст є кінцевим результатом мовленнєвої діяльності, що «виливається в певну закінчену (і зафіксовану) форму» [7, с. 19–20].

На взаємодії тексту й дискурсу акцентував увагу О. Попов у роботі «Основні відмінності тексту від дискурсу» (2001). Дослідник протиставляє спонтанність дискурсу впорядкованому, канонічному за формою викладу тексту; динамічність дискурсу – статичності тексту; націленість дискурсу на появу реакції співрозмовника – закритій комунікативній текстовій системі; орієнтованість дискурсу на живу аудиторію – тексту – на аудиторію абстрактну; наявність конкретної ситуації реалізації дискурсу – невідомої ситуації сприйняття тексту і т. д. [10, с. 41–42].

Поняття тексту у сфері масової комунікації також не збігається з традиційним лінгвістичним визначенням, оскільки текст мас-медіа виходить за межі знакової вербальної системи. З погляду медіалінгвістики, текст розглядається не лише як лінгвістичне явище, але і як явище культурологічне. Алан Белл зазначав: «Поняття медіатексту виходить за межі традиційного погляду на текст як послідовність слів, надрукованих або написаних на папері. Поняття медіатексту набагато ширше: воно включає голосові якості, музику і звукові ефекти, візуальні образи...» тощо [Цит. за: 5, с. 40]. Дійсно, текст на телебаченні розгортається в супроводі відеоряду та музичного оформлення; радіотекст поєднує вербальний текст з аудіоефектами; тексти преси, крім вербальних засобів, обов'язково містять компонент графічного оформлення тощо.

У трактуваннях терміну «текст», з погляду психолінгвістичних характеристик, увага переноситься з переліку ознак на роль інтерпретатора. Отже, текст визначається як «послідовність знаків, структурно закріплена, яка має те або інше значення, залежне від «моделі читача», яку «заховав» автор, і від тієї знакової системи, у якій «відкриває» цю послідовність читач» [3, с. 20]. На думку О. Залевської, текст

створюється і сприймається людиною, без якої наявне лише «тіло тексту», а воно без взаємодії з людиною залишається ... ланцюжком якихось фігур, що не перетворюються на знаки до тих пір, поки не з'явиться хтось, здатний приписати їм значення» [6, с. 64]. Тому текст, з погляду психолінгвістики, – це не просто мовний код (посередник між автором і читачем); текст має здатність створювати інформаційне поле, безпосередньо пов'язане з такими чинниками, як інтелект, психічний стан людини в момент сприйняття, апперцепція тощо.

Учені звертаються до терміну «текст» і під час аналізу структури концепту. На думку Ю. Прохорова, «... будь-яка сукупність іменувань концепту – невербальними, лексичними способами, використанням стійких конструкцій і т. п. – утворює текст, під яким ми розуміємо сукупність правил лінгвістичної та екстралінгвістичної організації змісту комунікації представниками лінгвокультурної спільності» [11, с. 142–143].

Отже, квінтесенцією традиційних тлумачень поняття «текст» як предмета вивчення теорії тексту можна вважати наступне визначення: структурована за певними правилами єдність, що складається з мовних одиниць – речень, поєднаних у більш крупні одиниці – надфразові єдності (тематичні відрізки тексту, параграфи, глави, розділи тощо), метою якої є трансляція певного завершеного змісту, згідно із завданнями комунікації. Тенденціями останніх років є розширення значення терміну «текст», пов'язане із зміною наукової парадигми взагалі. Орієнтація на прагматичний аспект повідомлення виводить поняття «текст» за межі предмету дослідження традиційної лінгвістики тексту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : «Логос», 2003. – 234 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Гуменюк Т. К. Постмодернізм як транскультурний феномен. Естетичний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук : спец. 09.00.08 – естетика / Т. К. Гуменюк. – К., 2002. – 30 с.
4. Дейк ван Т. А. Стратегия понимания связного текста / Т. А. Дейк ван, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – С. 153–211.
5. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь / Т. Г. Добросклонская. – М. : Наука, 2008. – 264 с.
6. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
7. Кубрякова Е. С. Виды пространства, текста и дискурса / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время : материалы научной конференции. – М. : Диалог-МГУ, 1997. – С. 19–20.
8. Леута О. Н. Ю. М. Лотман о трех функциях текста / О. Н. Леута // Юрий Михайлович Лотман / под. ред. В. К. Кантора. – М. : РОССПЭН, 2009. – С. 294–309.
9. Орлов А. Т. Структурно-смысловые типы газетных текстов / А. Т. Орлов // Русский язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 62–67.
10. Попов А. Ю. Формы экономических текстов и дискурсов / А. Ю. Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сборник научных статей. –

СПб. : Изд-во СПб ГУЭФ, 2001. – С. 130–137.

11. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – М. : Флинта: Наука, 2008. – 176 с.

12. Солганик Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиа́текст» / Г. Я. Солганик // Вестник Московского ун-та. – 2005. – № 2. Серия 10: «Журналистика». – С. 7–15.

*Володченко Л. В., Казаков И. Н.*

### **МИР ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ И СИМВОЛОВ В РОМАНЕ Д. С. МЕРЕЖКОВСКОГО «АНТИХРИСТ (ПЕТР И АЛЕКСЕЙ)»**

Вопрос о сущности и функциях символа по-прежнему остается одним из самых актуальных в литературоведении, перемещаясь в плоскость исследования соответствий между трансцендентальным миром, миром бытия и эмпирическим, земным миром.

Время создания романа Мережковского «Антихрист (Петр и Алексей)» совпадает с рубежом веков и предреволюционной ситуацией в России. В конце XIX – начале XX веков особенностью религиозных взглядов автора является доминирующая идея конца, чувство апокалипсиса. В романе возникают символистские темы, связанные с образами пространства и времени: конец мира, место России в мировом процессе, Петербург как загадка русской истории. Язык пространства оказывается одним из основных средств осмысления действительности. В центре художественного пространства романа находится образ России. Он реализуется через сопоставление с Западом, Петербургом, самобытной Россией, Китежем-градом. Центральные образы «Антихриста (Петра и Алексея)» являются общекультурными символами. Тема Петербурга органично входит в петербургский текст. Образ самобытной России раскрывается через антитезу «Россия – Запад», через воплощение идеи «Москва – Третий Рим». Его трактовка перекликается с религиозным предназначением России в работах Чаадаева и Владимира Соловьева.

В основе художественного мира «Антихриста (Петра и Алексея)» находится сложный троп, который лежит в центре пространства вселенной. Это и библейское пространство, и мифологизированное пространство. Но, в первую очередь, пространство вселенной является метафизической категорией, где образ России дан на апокалипсическом фоне, внутри царства антихриста. Это метафизическое пространство представлено как царство тьмы. Данное построение художественного мира отражает мистическое представление Мережковского о человеческом прогрессе. После Ветхого Завета Бога-Отца следует Новый Завет Бога-Сына. Новый Завет завершится апокалипсисом, самобытная Россия Китежград, означающим конец земной истории. Затем, согласно Мережковскому, произойдет трансцендентальный, недоступный человеческому познанию переход к Откровению Третьего Завета Св. Духа. Мережковский, рассматривая Россию как хранительницу православной веры, связывает ее

образ с образом утопического града Китежа, истинного православного царства.

Сложен и разнообразен синтаксис языка образов в «Антихристе (Петре и Алексее)». В романе около восьмисот сложных тропов, относящихся к определенным структурным типам. Структурный тип – схема, или модель, описывающая регулярные способы соединения нескольких парадигм в сложном тропе. Структурные типы представлены моделями различных конструкций. В романе встречаются 20 типов грамматической структуры сложного тропа (10 традиционных и 10 оригинальных типов).

Объединение нескольких парадигм в сложном тропе позволяет раскрыть его многозначность, углубить художественный образ, одновременно сохраняя его цельность. Создание сложных тропов традиционной и оригинальной структуры является у Мережковского приемом символизации художественного образа.

Символичность образов «Антихриста (Петра и Алексея)» рождается как из одного словесного ряда, так и из сплетения двух словесных рядов. В первом случае символ напрямую возникает из реалии, во втором случае выражается через метафору, метафорический эпитет. Также через сравнение, метафору в текст вводятся мифологемы, которые в нем символизируются. Таким путем создаются образы, «являющиеся одновременно и земным отображением «вечных идей», и вполне самостоятельной реализацией «земного ряда значений», то есть символы.

Трилогия Мережковского «Христос и антихрист» предвосхитила расцвет символистского «неомифологизма».

В романе «Антихрист (Петр и Алексей)» Мережковский также обращается к мифам посредством парадигм, которые состоят из совокупности тропов, объединенных в несколько групп. В частности, можно выделить тропы, в которых основанием сопоставления являются люди, животные, птицы. Данные тропы объединены понятиями-разделами Человек, Люди, Царь, Женщина, Животные, Птицы. Эти понятия-разделы входят в большой раздел Живые существа.

Многие тропы входят в большие парадигмы по принципу «матрешки». Так, тропы *Петр I – оборотень*, *Петр I – антихрист* образуют малую парадигму царь – фольклорное существо. Тропы *Петр I – Марс*, *Петр I – титан Прометей* образуют малую парадигму царь – мифологическое существо. Малые парадигмы входят в большую парадигму человек – мифическое существо. Таким же способом образуются другие большие парадигмы. Раздел *Царь* включает образы Петра I, царевича Алексея, царицы Екатерины, царицы Марфы Матвеевны, царевны Марьи Алексеевны.

К интерпретации переломной петровской эпохи Мережковский подходит, включаясь в создание мифа о Петербурге. Образ «страшного

Парадиза» очень противоречив и двойственен. Двойственность Петербурга обнаруживается в том, что парадокс «нерусскости» православного государя народное сознание проецирует на царское детище, Петербург. Кроме этого, самоожжение раскольников обнаруживает идею насильственного разрушения и уничтожения, а сцена петербургского наводнения и центральная фигура Петра несет в себе идею сохранения, спасения и созидания.

Впоследствии тема природы стала неотъемлемой частью художественных поэтических и прозаических произведений, литературно-критических статей Мережковского.

Мир природы представлен на страницах романа «Антихрист (Петр и Алексей)» множеством тропов, которые можно распределить по тематическим группам, а именно: 1) небесная стихия: образы неба, солнца, месяца, звезд, туч, молнии; 2) водная стихия: образы Тирренского моря с Неаполитанским заливом, Балтийского моря с Финским заливом, Невы, озера, ручья; 3) воздушная стихия: образы урагана, вьюги, бури, ветра, грозы, тумана, зноя, снега; 4) растительный и животный мир: образы птиц, насекомых, деревьев, растений; 5) землетрясение: образ Везувия.

Исследуя семантику образов природы, особое внимание следует обращать на мифологические, фольклорные и религиозные компоненты. Все многообразие мифологем, отождествляющихся в романе с образами природы, сводится к мифопоэтическим схемам, центральными из которых являются мифы о Свете и Тьме, Небе и Земле, Солнце, Нечистых силах.

В историческом самосознании общества эпоха Петра I традиционно рассматривается как одна из ключевых. В литературе XX века тема Петра представлена, прежде всего, романом Д. Мережковского «Антихрист: Петр и Алексей» и романом А. Н. Толстого («Петр Первый»).

В «Петре и Алексее» тема противостояния христианства и язычества не является главной, она возникает в начале романа, в описании открытия статуи Венеры, которую по инициативе Петра устанавливают в Летнем саду. Изображая Петра, Мережковский, вслед за раскольниками, наделяет его чертами апокалиптического антихриста. Истинными носителями христианских идей выступают в романе раскольники-старообрядцы, мечтающие посадить на русский трон царевича Алексея и возродить с его помощью исконные русские обычаи, вернув столицу в Москву. Широко осветил важнейшие события Петровской эпохи А. Н. Толстой. Он показал роль самых различных слоев населения и огромное историческое значение фигуры Петра I. В отличие от Мережковского, Алексей Толстой взирает на Петра не только как на крупную историческую личность, которой подвластны тысячи людей, но и передает способность царя хранить дружбу и уважение к Лефорту, прислушиваться к его советам. У Мережковского Петр – Антихрист, воплощение одной из противоборствующих метафизических сил мироздания.



В романе «Антихрист (Петр и Алексей)» ярко воплотились принципы мышления автора. Изображая исторические события и исторических деятелей, Дмитрий Мережковский выстраивает собственную концепцию, которая отразила духовно-религиозную мысль рубежа XIX – XX веков.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Алпатов А. В. Творчество А. Н. Толстого / А. В. Алпатов. – М : Учпедгиз, 1956. – 199 с.
2. Баранов В. И. Из творческой истории романа А. Н. Толстого «Петр Первый» / В. И. Баранов // Филологические науки. – 1983. – № 1. – С. 3–11.
3. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. [электронный ресурс] / В. М. Жирмунский. – режим доступа к ст.: <http://www.academia.edu/2330198/>
4. Лотман Ю. М. Отзвуки концепции «Москва – Третий Рим» в идеологии Петра Первого : к проблеме средневековой традиции в культуре барокко) / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 т. – Т. 3. – Таллинн : Александра, 1993. – С. 201–212.

*Глущенко В. А.*

#### **ВИХОВНІ АСПЕКТИ КУРСУ «ІСТОРІЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ УЧЕНЬ»**

Курс «Історія лінгвістичних учень», подібно до інших лінгвістичних дисциплін, має відігравати важливу роль у вихованні майбутніх учителів української і російської мови та літератури, що знаходить підтвердження в нашому особистому досвіді викладання.

Звертаючись до лінгвоісторіографічного аспекту проблеми походження східнослов'янських мов, викладач реалізує не тільки навчальну, а й виховну мету. Ця проблема є дуже складною. Доцільно ознайомити студентів з двома поглядами на її розв'язання: 1) східнослов'янські мови походять від давньоруської, або прасхіднослов'янської мови, якою розмовляло населення Київської Русі; 2) східнослов'янські мови походять безпосередньо від праслов'янської; щодо давньоруської мови, то вона є науковою абстракцією.

Перший погляд є традиційним. Його дотримувалися такі відомі російські, українські та білоруські лінгвісти, як М. І. Надеждин, М. О. Максимович, О. О. Потебня, П. Г. Житецький, М. О. Колосов, П. Ф. Фортунатов, О. О. Шахматов, М. М. Дурново, О. І. Соболевський, А. Ю. Кримський, Ю. Ф. Карський та ін. Цей погляд і зараз домінує в російському мовознавстві. Водночас українські лінгвісти кінця XIX ст. – початку XXI ст. наводили аргументи на користь другого погляду (С. Смаль-Стоцький, Є. Тимченко, І. Огієнко, П. Ковалів, Ю. Шевельов, О. Горбач, Г. Півторак, О. Царук та ін.).

Викладачеві слід підкреслити, що проблема походження східнослов'янських мов є суто науковою, і в її розв'язанні не можна керуватися політичними міркуваннями. Доцільно навести, зокрема, слова О. О. Шахматова, який був переконаний у реальності існування давньоруської мови, але підкреслював, що його позиція не пов'язана з

політичною орієнтацією: визнання факту виникнення української мови з давньоруської «анітрохи не підриває значення її як самостійного й рівноправного в очах людей науки і літератури члена в руській сім'ї (східнослов'янській підгрупі – В. Г.) мов» [3, с. 143].

У XIX ст. висувається низка антинаукових гіпотез про походження східнослов'янських мов. Так, М. І. Греч стверджував, що українська мова виникла внаслідок змішання російської мови з польською. Безпідставність цього погляду була переконливо обґрунтована М. О. Максимовичем, який зазначив, що полонізми в українській мові є пізніми та нечисленними запозиченнями.

Лінгвістичну і історичну безпідставність гіпотези М. П. Погодіна – О. І. Соболевського (згідно з нею давнє населення середньої Наддніпрянщини було великоруським, а українці прийшли на ці землі з заходу, з Галичини та Волині, після спустошення Києва і середньої Наддніпрянщини внаслідок монголо-татарської навали) обґрунтували М. О. Максимович, О. О. Котляревський, П. С. Савельєв, П. Г. Житецький, М. О. Колосов, А. Ю. Кримський, О. О. Шахматов та ін. [1].

При вивченні історії українського і російського мовознавства доцільно нагадати студентам факти утиску української мови з боку уряду Російської імперії. Царизм проводив політику пригноблення національних меншин. Мови багатьох народів не мали писемності, а мови з давньою писемною традицією (напр., українська, грузинська, вірменська) були обмежені у сфері свого використання. Русифікаторська політика російського царату була вкрай несприятливим чинником для розвитку східноукраїнського варіанта літературної мови. Великим ударом для української культури стали урядові укази та розпорядження 1863, 1876, 1881, 1894, 1895 рр.

За цих умов велике значення мала боротьба передових сил Росії за рівноправність усіх націй і народностей країни, зокрема за права української мови.

Видатні російські мовознавці П. Ф. Фортунатов, Ф. Є. Корш, О. О. Шахматов боролися за рівноправність російської і української літературних мов, відстоювали право української літературної мови та української літератури на самостійний розвиток. Шахматов писав: «Спільність мови та літератури для Великої Росії та Малоросії, яка тривалий час жила окремим культурним життям, можна забезпечити тільки на ґрунті вільного розвитку і вільного суперництва. Цілком природно, що в Малоросії утворилася своя літературна мова: її майбутня доля й ставлення до великоруської літературної мови не можна визначити тепер, коли взаємовідношення малоруського і великоруського нарід регулюються не життям, а адміністративними розпорядженнями та українофільством, що значною мірою викликане ними» [6, с. 579–580].

Передові діячі науки Росії виступали за братське співробітництво

російської і української культур, високо оцінювали вплив передової російської культури і російської літературної мови на українську культуру і літературну мову.

Велике значення мали виступи російських учених на захист друкованого слова. На початку 1905 р. з метою розгляду питання про українське друковане слово було створено комісію Російської Академії наук. Результатом роботи комісії стала складена О. О. Шахматовим, Ф. Є. Коршем, П. Ф. Фортунатовим доповідна записка «Об отмене стеснений малорусского печатного слова» (Спб., 1905). У записці зазначалася самостійність української мови, висувалася вимога рівноправності російської і української мов. Комісія констатувала, що заборона українського друкованого слова – це жорстока несправедливість. Видання записки стало значною перемогою передових сил науки, викликало помітне пожвавлення серед прогресивних учених. У листі до П. Г. Житецького від 27 лютого 1905 р. О. О. Шахматов зазначав: «Незабаром буде скасовано закони 1876 і 1881 рр. На це спрямовані відгуки Академії, Київського та Харківського університетів. Радію з цього щиро» [4].

У квітні 1903 р. в Санкт-Петербурзі відбувся попередній з'їзд російських філологів, на якому було прийнято план «Енциклопедії слов'янської філології», розроблено програму з'їзду славістів (з'їзд намічався на 1904 р., але не відбувся). На попередньому з'їзді В. Ягич (голова) і О. О. Шахматов рішуче виступили за допущення української мови на з'їзді славістів, за включення в «Енциклопедію слов'янської філології» статей, присвячених Україні. Намагання заборонити використання української мови в роботі з'їзду О. О. Шахматов назвав «найвищою несправедливістю», «актом нетерпимості та ненависті до братів» [2, арк. 121]. У збірнику «Статті по славяноведению», виданому Відділенням російської мови і словесності Академії наук у зв'язку з підготовкою до з'їзду славістів, було надруковано низку статей українською мовою.

Переконавання, що українська мова відповідає вимогам, які висувуються до мови науки, видатні російські лінгвісти підкріплювали публікацією своїх наукових праць українською мовою. Доцільно згадати, зокрема, праці Ф. Є. Корша («Дещо про вийстя вкраїнської народності», «Дещо про нову теорію вийстя вкраїнської народності») та О. О. Шахматова («До питання про північні перекази за княгиню Ольгу», «До питання про початок української мови»).

Увагу російських мовознавців привертало й питання про свободу шкільного викладення української мови. У листі до Д. М. Овсянико-Куликовського від 13 травня 1901 р. О. О. Шахматов зазначав, що «правильне розв'язання питання про запровадження малоруської мови в початковій школі полегшить працю вчителів у місцевостях малоруських:

тепер при навчанні грамоти доводиться враз переходити на чуже дітям наріччя, і внаслідок цього в школі витрачається зовсім непродуктивно багато праці й часу» [5, арк. 4].

Виступи прогресивних учених-мовознавців за рівноправність східнослов'янських мов стали важливою складовою частиною боротьби передових сил Росії за вільний розвиток усіх націй і народностей країни.

Значні виховні можливості містять у собі факти з історії українського і російського мовознавства ХХ ст. (після падіння Російської імперії в 1917 р.). Якщо період до початку 30-х рр. в Україні характеризується активним розвитком прикладної лінгвістики, увагою до історії східнослов'янських мов і теоретичним опрацюванням граматики, то в 30-і – 40-і рр. відбувалася боротьба офіційної ідеології ВКП (б) проти української мови та культури.

Багатьох українських лінгвістів в часи сталінщини було репресовано. Були заарештовані й пішли з життя чудові люди й видатні вчені: П. О. Бузук, М. Д. Гладкий, П. Д. Гладкий, В. К. Дем'янчук, М. Г. Йогансен, А. Ю. Кримський, О. Б. Курило, К. Т. Німчинов, О. Н. Синявський, М. Ф. Сулима, Б. Д. Ткаченко та ін. Перервалася наукова діяльність репресованого В. М. Ганцова.

Частина українських мовознавців опинилася за межами України. Це П. Ковалів, І. Огієнко, О. Прицак, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький, С. Смеречинський, Ю. Шевельов та ін.

Подібною була й доля російських мовознавців. Жертвами репресій стали М. М. Дурново, Є. Д. Поливанов, в еміграції були вимушені працювати М. С. Трубецької, Р. О. Якобсон, С. О. Карцевський та ін.

У часи планування «нового вчення» про мову М. Я. Марра українська і російська компаративістика опинилася в підпіллі. Це доля науки й долі людські. І про це мають знати студенти-філологи.

Велике виховне значення мають факти біографій лінгвістів. Звернення до біографічних матеріалів дає чимало прикладів того, що царина науки приваблює духовно й морально багату молодь, яка, займаючись науковою діяльністю, збільшує своє багатство й збагачує свій народ, а значить, і все людство.

Отже, курс «Історія лінгвістичних учень» дає викладачеві багатий матеріал, який може й повинен використовуватися для виховання майбутніх учителів-словесників, що сіятимуть «розумне, добре, вічне».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. Гіпотеза М. П. Погодіна – О. І. Соболевського в мовознавстві ХІХ ст. – 20 – 30-х рр. ХХ ст. / Глущенко В. А., Жихарева О. Л. // Филологические исследования : сб. науч. работ / отв. ред. Е. С. Отин. – Донецк : Юго-Восток, 2006. – Вып. 8. – С. 169–181.

2. Протокол Отделения русского языка и словесности Российской Академии от 3 мая 1903 года, § 7 // Архив Российской АН, Спб., ф. 1, оп. I, ед. хр. 216, л. 121.

3. Шахматов А. А. [Рец. :] А. Е. Крымский. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья / А. А. Шахматов. – М.,

1907/8. – Т. 1–2 // Rocznik slawistyczny. – 1909. – S. 135–174.

4. Шахматов А. А. [Житецкому] Павлу Игнатьевичу. Письмо 27 февр[аля] 1905 г. / А. А. Шахматов // Институт рукопису Національної б-ки України ім. В. І. Вернадського, ф. І, од. зб. 49032.

5. Шахматов А. А. Овсянко-Куликовскому Дмитрию Николаевичу. Письмо 13 мая 1901 г. / А. А. Шахматов // Архив Института русской литературы Российской АН, Спб., ф. 211, оп. I, ед. хр. 250, л. 4.

6. Шахматов А. А. Русский язык / А. А. Шахматов // Энцикл. словарь / Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – 1899. – Т. 28. – С. 579–580.

*Голуб Д. С.*

## **ФУНКЦИИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ**

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **А. А. Рубан**

Имя собственное относится к наиболее выразительным, ярким и специфическим элементам стиля. Поскольку любое художественное произведение представляет собой автономный вербальный мир, слова, в том числе и имена собственные, приобретают в нём свою собственную значимость. Специфика образно-художественного осмысления слова сказывается и на функциях собственных имён, включенных в состав литературного произведения, наиболее важные среди них следующие.

*Назывная (номинативная).*

Писателю необходимо как-то обозначить персонажа, и это легко сделать, наделив его именем. Оно обычно выбирается с учетом тех или иных антропонимических норм. В художественной литературе широко используется социально-знаковая функция тех или иных имен, отчеств, фамилий, прозвищ, присоединяемых к антропонимам титулов (князь, граф и т. п.), форм обращений. Так, в России XVIII века крестьянских девочек часто называли Василисами, Феклами, Федосьями. Девочка, родившаяся в дворянской семье, такого имени получить не могла. Зато в дворянских семьях бытовали тогда такие женские имена, которые были неупотребительны у крестьянок: Ольга, Екатерина, Елизавета, Александра. Сословная семиотика имен закреплена в пословицах: «Богатого по отчеству, убогого по прозвищу»; «По имени называют, по отчеству величают» и пр.

Точность воспроизведения в художественной литературе антропонимических норм способствует эффекту достоверности произведения. На этом фоне значимы разного рода отступления от норм: Татьяна Ларина (с ее именем неразлучно воспоминанье старины («Евгений Онегин» А. С. Пушкина)); Аркадий Долгорукий (но не князь, а просто Долгорукий («Подросток» Ф. М. Достоевского)).

В зависимости от темы, жанра произведения видоизменяются принципы подбора антропонимов. Например, в произведении на историческую тему писателю необходимо воссоздать колорит эпохи. В

«Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова изображается время правления Ивана Грозного. Неслучайно жену Калашникова зовут Аленой Дмитриевной, т. е. дана народная, русифицированная (а не церковная – Елена) форма имени.

Создание местного колорита также требует соответствующего подбора собственных имен.

*Характерологическая функция.*

Наряду с назывной функцией собственные имена персонажей не редко выполняют и характерологическую, т. е. подчеркивают какие-то свойства личности. Такую функцию в жизни в прошлом часто выполняли прозвища: Плакса, Змея; впоследствии они перерастали в фамилии: Плаксин, Змеев. В художественной литературе прозвище героя почти всегда отражает его характер.

«Говорящие» имена использовались уже в античной комедии. Эта традиция оказалась прочной. В особенности типичен данный прием для литературы классицизма. Например, в комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль» легко определить по фамилиям доминанту характера или род занятия: Простакова, Скотинин, Вральман, Цыфиркин, Кутейкин, Милон, Правдин, Стародум. «Говорящими именами» часто наделяются комические персонажи в литературе любого направления. В «Ревизоре» Н. В. Гоголя порядок на улицах наводят полицейские Держиморда, Свистунов, Пуговицын.

Семантика собственного имени не всегда лежит на поверхности, поэтому необходимо проводить специальные исследования.

Нередко выразительность антропонима заключена в соотношении компонентов. Например, в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» сочетание имени и фамилии главного героя: Лев Мышкин – указывает на противоречивость его характера. С одной стороны, князь благороден, является сильной личностью, способен побуждать в людях высокие нравственные качества, но в то же время он абсолютно не приспособлен к жизни.

*Смена антропонима.*

В ходе сюжета произведения в разных ситуациях общения персонаж может именоваться по-разному. Резким переломом в судьбе иногда сопутствует смена антропонима. В пьесе А. Н. Островского «Без вины виноватые» главная героиня, пережив личную драму и поступив на сцену, меняет имя: из Любови Ивановны Отрадиной она превращается в Елену Ивановну Кручинину. Обе фамилии «говорящие». Героиня расстается и с именем Любовь: ведь причиной ее страданий была любовь к недостойному человеку, и носить такое имя после разрыва с прошлым было бы слишком тяжело. Однако такие случаи редки. Обычно изменяется форма имени. В «Войне и мире» Л. Н. Толстого вначале в светском обществе Безухова называют просто Пьером, после же получения наследства он – граф

Безухов, богатый и знатный, завидный жених.

*Нарицательные имена героев.*

Имена героев могут становиться нарицательными, что обычно свидетельствует о типичности характеров: Дон Жуан – донжуан, Хлескаков – хлестаковщина, Обломов – обломовщина и пр. Употребление собственного имени в значении нарицательного является емкой характеристикой, такой прием называется антономасией (троп, разновидность метонимии, когда имя собственное употребляется в значении нарицательного). При использовании антономасии происходит перенос части характерных черт исторического, мифического, античного или литературного персонажа на описываемого героя. Этот прием распространен в обычной разговорной речи: Отелло – вместо ревнивец, Эскулап – вместо доктор, Гобсек – вместо скряга и др.

Созданный писателем персонаж может быть настолько ярок и одновременно типичен, что его имя не только становится нарицательным, но и используется новыми авторами, такие персонажи называются заимствованными.

*Философская основа ономастики.*

Издавна в сознании различных народов укоренилось представление о том, что имя влияет на судьбу его носителя, являясь своеобразным ключом к внутреннему «я» человека, его подлинной сущности. Само появление имени было связано с магией и окружено ореолом запретов и условностей. Оно возникло вместе со способностью человека отличать и называть различные предметы: «Господь Бог образовал из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей. И нарек человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым» (Быт. 2). Таким образом, проблема имени напрямую связана с культурно-исторической миссией человека: прозреть суть явлений и предметов и давать им соответствующие имена. В связи с этим в контексте библейской космологии имя приобретает смысл священного кода, в котором в символическом виде свернута вся информация о прошлом, настоящем и будущем носившего его существа.

В древние времена имена формулировались в соответствие с этимологическим значением корня, который лежал в их основе. После принятия на Руси христианства появилась традиция нарекать по Святым: вместе с именем ребенок получал «святого» покровителя, небесного заступника и помощника в своей земной деятельности. Для первобытного человека имя являлось обозначением существа или предмета. Оно выражало, воплощало родство личности с ее тотемической группой, с предком, перевоплощением которого она является, с личным тотемом или ангелом-хранителем, с невидимыми силами. Сегодня эта традиция трансформировалась в форму отчества и фамилии – в них тоже выражается

и охранительная связь с предками, и ответственность человека перед ними, перед фамильным опытом своей семьи.

Культурологический аспект имени связан с тем, что в любую эпоху отношение к имени собственному является отражением всеобщих процессов и тенденций в культуре.

Всякое имя собственное – слово, но слово, получившее совершенно особые свойства, новую окраску. Эти свойства заставляют даже современных людей, свободных от всяких суеверий, невольно ощущать в нем как бы более тесную связь с самим человеком, его носителем, чем, может быть, на деле.

Имя – это материализованная идея. Она не всегда поддается буквальной расшифровке и точному смысловому прочтению, но внутренний смысл является безусловным, неизменным качеством имени. Имя задает в бытии человека тот исходный творческий смысл, который затем реализуется во всей его деятельности, поэтому имя является одной из древнейших тайн и загадок человечества.

*Голуб О. М., Мірошніченко Д. О.*

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДІЄСЛІВНОЇ КАТЕГОРІЇ СПОСОБУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Визначення дієслівної категорії способу є одним з дискусійних питань в теоретичній граматиці сучасної англійської мови. Аналіз сучасних теорій щодо категорії способу є неможливим без глибокого вивчення особливостей формування та розвитку цієї граматичної категорії від індоєвропейської прамови до сучасної англійської мови, що і становить мету запропонованої розвідки.

У спільноіндоєвропейській мові-основі розрізняють індикатив, імператив, кон'юктив і оптатив.

Індикатив служить для визначення дії, буття, стану як таких, що об'єктивно існують. Індикатив утворюється за допомогою первинних або вторинних особових закінчень. Первинні закінчення мають елемент *-i-*: **-mi**, **-si**, **-ti** – одиниця; **-nti** – множина; вторинні закінчення вживаються без *-i-*: **-m**, **-s**, **-t**, **-nt**.

Імператив виражає прохання, волевиявлення, наказ мовця. Він функціонував у вигляді чистої основи (без закінчення) для другої особи однини (*\*ei* – *йди*, *\*age* – *веди*). Крім того, імператив міг утворюватися за допомогою спеціальних морфем (наприклад, **-dhi**).

Кон'юктив – це умовний спосіб, що виражав різні відтінки значення: умову, бажання тощо. Кон'юктив міг утворюватися за допомогою первинних і вторинних закінчень. Наприклад, для дієслова *\*es* – «бути» відновлюють такі форми кон'юктива: *\*es-o*, *\*es-e-s(i)*, *\*es-e-t(i)* (однина); *\*es-o-me*, *\*es-e-te*, *\*es-o-nt* (множина). Кон'юктив служив насамперед для вираження умов і обставин, за яких відбувається чи може (повинна)



відбуватися дія.

Оптатив (пожажальний спосіб) служить для вираження побажання, а також частково – умови і можливості протікання дії. Оптатив характеризується наявністю у своїх афіксах особливого показника *iē/ī*. Наприклад, для дієслова *\*es* основа оптатива могла бути: *\*s-iē/s-ī* [3, с. 264–267].

У германських мовах засвідчено 3 способи: індикатив, імператив, оптатив. В індоєвропейській мові-основі існував ще й кон'юктив, однак у давніх германських мовах кон'юктив був відсутній.

Оптатив (пожажальний спосіб) виражався за допомогою спеціальних морфологічних показників, що чітко відрізняли його від індикатива. Власне показником оптатива (суфіксом оптатива) була морфема *-i-*, що у тематичних дієсловах приєднувалася до голосного *-o-*, так що утворювався показник *-ai-*. Цей двоконпонентний показник зберігається тільки у готській мові. В інших давніх германських мовах він спрощується і перетворюється в одноконпонентну морфему *-i-* чи *-ē-*. Оптатив виражав первісно побажання і, отже, форми оптатива можна перекласти за допомогою таких конструкцій, як «щоб...» («щоб він став...») або «нехай» («нехай стане хлібом» – ... *ei wairþai hlaibs*). Сема (побажання) дозволяла використовувати оптатив у функції імперативу або для позначення майбутнього часу, що не мав власного спеціального маркера. Невипадково в англійській та інших германських мовах майбутній час утворюється за допомогою модальних дієслів зі значенням «хотіти». Оскільки кон'юктив у германських мовах зник, його функції значною мірою перейняв оптатив.

Імператив зафіксований у трьох основних формах – другої особи однини, першої та другої особи множини. Форма однини утворюється від чистої основи без закінчення (у деяких випадках зберігаються залишки тематичного голосного). Форми першої та другої особи множини збігаються з відповідними формами індикатива. Імператив засвідчений тільки в презентних формах. Інакше кажучи, форми імперативу за часом не розрізняються. Слід відмітити, що в інших індоєвропейських мовах імператив міг розрізнятися за часом, як, наприклад, у грецькій мові. Отже, можна дійти висновку, що в германській мові система імперативних форм дієслова спростилася [3, с. 330–331].

У давньоанглійському періоді вживання умовного способу спостерігалось у реченнях, що містили нереальну умову, в підрядних реченнях мети, поступки та часу. Навіть частіше, ніж у сучасній англійській мові, умовний спосіб використовувався у простих реченнях для висловлювання побажання. Вживання умовного способу в конструкціях з непрямою мовою пов'язують з деяким сумнівом у правдивості висловлювання мовця, що сприяє тому, що дія, позначена дієсловом, набуває певного відтінку нереальності: *Hē sæde hē wære of Truso. – He said that he was from Truso* [1, с. 65–66].

Категорія способу дієслова у середньому англійському періоді також нараховувала три способи: дійсний, наказовий і умовний. Зміни у дійсному та наказовому способах стосувалися більше змін форм, тоді як зміни в умовному способі стосувалися і змін у граматичному значенні. Теперішній час умовного способу (Subjunctive I) виражав побажання (у тому числі прокляття): *As wis god helpe me. – So help me wise god.* Але частіше ця форма застосовувалася для передачі значення непевності: *I noot wher she is a woman or a goddess. – I don't know whether she is a woman or a goddess.* У багатьох випадках ця форма використовувалася на позначення майбутньої дії (тобто у підрядних реченнях часу або нереальної умови): *If they be nought to blame ... – If they are not to blame.*

Категорія способу також була збагачена аналітичними конструкціями *wolde + Infinitive, sholde + Infinitive*. Крім того, форми Past Perfect, що з'явилися в цей період, сприяли розширенню діапазону граматичних значень умовного способу: *His haad was balled, that shoon as any glas / And eek his face, as if it hadde been anoint. – His head was bald, and shone like glass, and so did his face, as if it had been anointed.* Форми пасивного стану також часто використовувалися в умовному способі [1, с. 140–141].

Категорія стану у ранньому новоанглійському періоді включала такі ж способи, як і у попередні періоди. У розвитку умовного способу спостерігалася тенденція до більш активного вживання аналітичних форм *should/would + Infinitive*. Спочатку такі форми використовувалися у головних реченнях складнопідрядних речень умови паралельно із синтетичними формами. Синтетичні форми першої і третьої особи часто вживалися на позначення прохання та побажання. Таке значення інколи мала і конструкція *let + Infinitive*. Поступово аналітичні форми умовного способу у головному реченні складнопідрядного речення умови витісняли синтетичні форми [2, с. 290].

Після сполучника *lest* зустрічаються обидві форми умовного способу: *O, swear not by the moon, the inconstant moon / That monthly changes in her circled orb / Lest that thy love prove likewise variable. (W. Shakespeare. "Romeo and Juliet"). ...my dagger muzzled / Lest it should bite its master. (W. Shakespeare. "The Winter's Tale").* [1, с. 184–186].

Проблема кількості способів в сучасній англійській мові є надзвичайно суперечливою в англійській теоретичній граматиці. Чітко визначити можна тільки одне: в англійській мові існує щонайменше два способи, один з яких – дійсний спосіб, але існує багато точок зору щодо кількості непрямих способів, їх значення та класифікацій. Німецький лінгвіст М. Дойчбайн знаходить шістнадцять способів в англійській мові, в той час як Л. С. Бархударов доходить висновку, що в англійській мові непрямих способів дієслова взагалі не існує. О. І. Смирницький виділяє чотири непрямі способи в англійській мові: Subjunctive I та Subjunctive II,

Conditional Mood і Suppositional Mood. І. В. Хлебникова знаходить п'ять непрямих способів дієслова в сучасній англійській мові: умовний спосіб (*should go, would go*), Subjunctive Mood, який включає всі синтетичні непрямі форми способу, і, зрештою, непрямі способи, які не складають одну систему (*however it might be; for fear that it would cause trouble*). Л. С. Бархударов заперечує існування морфологічно виражених непрямих способів дієслова в сучасній англійській мові, зважаючи на те, що традиційні допоміжні дієслова непрямого способу, а саме: дієслова **should** і **would**, не є цілком допоміжними, оскільки вони зберігають своє первісне модальне значення обов'язку та бажання та можуть бути використані у різних вільних словосполученнях, як будь-яке інше дієслово (1. *It is necessary that you should go there.* та 2. *You should go there now.*).

Така протилежність точок зору з приводу кількості та значення сучасних непрямих способів дієслова в англійській мові з одного боку викликана відсутністю прямого співвідношення форми та значення непрямих способів: одна й та сама граматична форма може передавати різні граматичні значення, а з іншого боку, різні граматичні форми можуть передавати одне й те ж саме значення [4, с. 53].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Верба Л. Г. Історія англійської мови : [посібник для студентів та викладачів вищих навч. закладів] / Л. Г. Верба. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 304 с.
2. Ильиш Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш.– М. : Науч. мысль, 1973. – 335 с.
3. Левицький В. В. Основи германістики / В. В. Левицький. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 528 с.
4. Харитонов І. К. Теоретична граматики сучасної англійської мови / І. К. Харитонов. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 352 с.

*Голубова Г. І.*

### ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ В РАННІХ ПРАЦЯХ ВАЛЕРІЯ РОМАНЬКА (80-90-і роки ХХ ст.)

Такі поняття як «краєзнавство», «народознавство» надійно вкорінилися в сучасному словнику, стали зрозумілими широкому загалу, а для багатьох людей – науковців та краєзнавців – склали зміст життя, стали важливим або й основним суспільно корисним заняттям. Та й ми є свідками та учасниками різнобічного процесу, названого краєзнавчим рухом: на всіх рівнях – від села до столиці – проводяться конференції, семінари, експедиції, конкурси, презентації, круглі столи, олімпіади, відкриваються пам'ятники, музеї, видається цікава література.

Сьогодні краєзнавство високо цінується державою. Свідченням того є Указ Президента України “Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні” (2001), Програма розвитку краєзнавства, затверджена Кабінетом Міністрів України 10 червня 2002 року. Краєзнавчим рухом опікується Національна спілка краєзнавців України, яка бере свій початок з

далекого 1925 року.

Із всіх видів краєзнавства в системі освіти своє чільне місце посіло літературне краєзнавство – специфічна галузь науки про літературу, предметом вивчення якої є фольклорна спадщина та літературні твори, художні образи, нав'язані природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю. А ще учитель може «включити також художню творчість ровесників учнів, їхніх земляків», як рекомендує навчальна програма з літератури [5, с. 4].

Міністерство освіти і науки України запровадило в школах уроки літератури рідного краю, які міцно вписалися в систему літературної освіти учнівської молоді. Однак окремий курс уведено до шкільної програми лише в кінці 80-х років минулого століття – уперше про нього йдеться у «Пояснювальній записці» проекту програми з української літератури Інституту педагогіки АПН України (тоді НДІ педагогіки УРСР) 1988 року, авторами якої були О.М. Бандура та Н.Й. Волошина). Сьогодні освітяни користуються новою програмою з української літератури (5-9 класи), підготовленою під керівництвом Р.В.Мовчан [5]. Ця програма рекомендує обов'язкове проведення уроків літератури рідного краю з 5 по 11 класи, причому у кожному класі пропонується виділяти по 4 години, «які вчитель упродовж року має розподіляти самостійно. Це сприятиме додатковому індивідуальному вибору вчителем текстів для розгляду» [5, с. 4].

Таким чином, ми звернулися до актуальної, важливої теми в системі шкільної освіти. Продовжуючи активно використовувати місцевий матеріал у навчально-виховному процесі, учителі літератури, як показують спеціальні дослідження, і сьогодні відчують гостру потребу у фактичному матеріалі з історії літературного руху в тому чи іншому регіоні України, а також потребують фахових методичних вказівок по його використанню у шкільній практиці. У відповідні етапи історичного розвитку суспільства час від часу з'являлися статті з досвіду роботи, методичні рекомендації, а то й більш ґрунтовніші праці, оформлені у дисертаційні дослідження й монографії.

Мета даної статті – висвітлити питання надання фахової допомоги учителям літератури з питань використання літературно-краєзнавчого матеріалу в один з активних періодів розвитку українського шкільного краєзнавства – 80-90-і роки ХХ століття. Велике бажання знайомити школярів з історією розвитку літератури рідного краю, з життям та творчістю письменників-земляків наштовхнулося на нестачу такого матеріалу. Як приклад, ми звернулися до території Донеччини, де літературний рух у цьому краї має давні й багаті традиції, і який учительство з успіхом здавна використовувало у роботі зі школярами.

В останню чверть ХХ століття почали активно виходити статті, а то й окремі видання з досвіду літературно-краєзнавчої роботи таких педагогів

Донецької області, як Анатолія Шевченка з Горлівки, Валентина Замкового та Василя Терещенка з Артемівська, Івана Овчаренка зі Святогірська, Вадима Оліфіренка, Михайла Диченкова, Михайла Альтера з Донецька, Валерія Романька з Красноармійського району. Поряд з фактичним матеріалом з життя та творчості письменників-земляків, вони розповідали про ті форми й методи роботи, які вони практикують при використанні літературно-краєзнавчого матеріалу у роботі зі школярами.

На жаль, зробити аналіз праць усіх названих педагогів-земляків у невеликій статті немає можливості. Ми зупинимося на творчих доробках досвідченого педагога й краєзнавця, викладача вищої школи зі Слов'янська Валерія Івановича Романька. Він є членом Національної спілки письменників України, у його доробку більше 500 статей публіцистичного, наукового й методичного характеру, більш як 20 окремих видань. Він має багатий досвід шкільного учителя сільської школи – 12 років (з них – 6 років директором школи), більш як чверть століття викладає літературознавчі дисципліни та методику викладання літератури у Донбаському державному педагогічному університеті (м. Слов'янськ). У своїй педагогічній діяльності він упродовж сорока років успішно використовує літературно-краєзнавчий матеріал: спочатку зі школярами, а потім і в роботі зі студентами педагогічного вишу.

Серед його видань чільне місце посідають методичні рекомендації «Русские писатели и Донбасс», навчальні посібники «Література рідного краю», «Література донецького краю» (має Гриф МОН України), «Слов'янськ літературний: перша половина XIX – поч. XX ст.». Ґрунтовний аналіз життя і творчості письменників-земляків дослідник дав у таких виданнях: «Пушкин и донецкий край», «Чехов и Донбасс», «Володимир Сосюра у Слов'янську», «Василь Стус і Слов'янщина», «Грицько Пилипович Бойко. Життя та творчість», «Освідчення в любові Станіслава Жуковського», «Іван Костира – дітям» та деяких інших. Крім того, важливу роль відіграли й продовжують бути актуальними чисельні статті В.І.Романька, які у різні роки з'являлися на сторінках таких фахових видань, як «Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР», «Педагогічна скарбниця Донеччини», «Дивослово», у багатьох наукових збірках, науково-практичні здобутки педагога зі Слов'янська були проголошені на конференціях різних рівнів.

У даній статті ми акцентуємо увагу на двох ранніх працях Валерія Романька: методичні вказівки до літературно-краєзнавчого матеріалу «Російські письменники і Донбас» (1990) та посібник «Література рідного краю» (1995).

Першою публікацією В.І.Романька на посаді викладача вищої школи стали його методичні рекомендації для студентів та вчителів «Російські письменники і Донбас» [4], які були затверджені вченою радою Слов'янського педагогічного інституту від 27 квітня 1990 року. Після

розділів «Загальні вказівки» та «Краєзнавчий матеріал на уроках російської літератури» укладач подає статті, з яких читач дізнається про тісні особисті та творчі зв'язки тих чи інших російських письменників з донецьким краєм. Статті названі прізвищем автора, про якого піде мова: «О.С.Пушкін», «Л.М.Толстой», «М.О.Некрасов», «А.П.Чехов», «В.В.Вересаєв», «І.О.Бунін», «Н.Є.Каронін-Петропавлівський», «О.С.Серафимович», «К.Г.Паустовський». Після кожної статті наводиться література, з якої студенти чи вчителі можуть більш детально ознайомитися про зв'язки того чи іншого письменника з Донбасом. У кінцевому списку літератури вказані видання, у яких автори діляться досвідом літературно-краєзнавчої роботи в школі. До речі, там названа й одна із серйозних праць В.І.Романька, яку він надрукував у всеукраїнському науково-методичному журналі, будучи ще на посаді вчителя середньої школи в селі Новотроїцьке Красноармійського району [6].

Через п'ять років після методичних вказівок В.І.Романько видає навчальний посібник «Література рідного краю» [6], що став в Україні одним із перших серйозних видань в області літературного краєзнавства. Він відкривається яскравим епіграфом – поезією «Рідний край» донецького поета С.Жуковського та переднім словом автора «Від батьківського порогу – у широкий світ». У трьох основних розділах посібника викладено опорні знання з літератури Донеччини для учнів шкіл цього краю. Передусім з'ясовується сутність та значення понять «краєзнавство», «література рідного краю». Найбільше місце відводиться сторінкам з історії літератури донецького краю та галереї портретів письменників-земляків. Учніська та студентська молодь, учителі літератури мають можливість познайомитися з біографічними даними та особливостями творчості таких добре відомих авторів, як В.Сосюра, П.Безпощадний, Б.Горбатов, В.Стус, М.Рибалко; разом з тим дізнаються й про забутих й маловідомих – М.Чернявського, М.Петренка, Г.Баглюка, Г.Костопрва, Л.Жарикова, Б.Котова.

У спеціальному розділі читач має можливість познайомитися з краєзнавцями, які досліджують літературні особливості Донеччини, названі їхні основні праці. У додатку розповідається про особисті та творчі зв'язки з донецьким краєм відомих українських та зарубіжних письменників, наводяться прізвища лауреатів літературних премій імені В.Сосюри та імені В.Шутова, дається перелік літературно-краєзнавчих музеїв та кімнат-музеїв, які діють на терені Донеччини, пропонуються завдання для тестової перевірки знань з теми «Література рідного краю».

Навчальний посібник В.І.Романька мав широкий резонанс, він сприяв підвищенню якості навчально-виховного процесу в школах Донеччини, автор зробив вагомий внесок у популяризацію знань про культуру шахтарського краю. Про це свідчили відгуки вчителів та учнів,

чисельні рецензії у періодичній пресі. Так, академік АПН України, письменник Олександр Мазуркевич (Київ) високо оцінив це видання слов'янського викладача, назвавши його «добрим прикладом для кожного краю». І додав: «Звичайно, тут не може бути схеми, стандарту в структурі, змісті й формі. Оригінальний почин потребує творчого підходу, живого діла» [2, с. 4]. Бібліотекар центральної бібліотеки ім. М.Горького (м. Краматорськ) Л.Мельник відмітила, що "про таку книгу мріяло не одне покоління бібліотекарів, викладачів і, звичайно ж, учнів та студентів нашого міста» [3]. А колеги зі Слов'янського педагогічного інституту так відгукнулися на видання В.Романька: «Хорошо знаючи Валерія Івановича, ми не без підстави чекали від нього цікавої, змістовної роботи, дуже корисної для всіх, хто прагне більше знати свою історію. І він сповна виправдав наші сподівання. Як один із доказів – його нова книга «Література рідного краю» [1, с. 87].

Позитивні рецензії на посібник були від викладачів М.Білокобиленко, В.Глуценка (Слов'янськ), П.Гайворонського (Красноармійськ), С.Теміра (с. Старомлинівка Великоновосілківського району), бібліотекаря Л.Мельник (Краматорськ), журналіста С.Наумова (Дружківка) та інших. Недаремно за це видання В.І.Романьку у 1995 році було присуджено обласну літературну премію імені В.Сосюри.

Таким чином, праці В.І.Романька з науково-методичних питань шкільного краєзнавства, з історії розвитку літературного процесу на Донеччині, які побачили світ у кінці ХХ століття, відіграли важливу роль в питаннях більш глибокого і всебічного пізнання рідного краю, виховання у молоді національно-патріотичних почуттів, надали неоціненну допомогу студентству та учителям літератури. Ми вважаємо, що чисельні статті та окремі видання педагога й краєзнавця зі Слов'янська, у тому числі й ті, на аналізі яких ми зупинилися, не втратили своєї актуальності і в наші дні. Звернення до них сьогоднішньої учнівської та студентської молоді, учителів-словесників збагатить їх знаннями про рідний край, укріпить у них святі почуття любові до рідної землі та її багатой історії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білокобиленко М., Глуценка В. Знати літературу рідного краю / Білокобиленко М., Глуценка В. // Рідний край: Історико-краєзнавчий альманах / Редактор В.І.Романько. – № 2-3, ч. II. – Донецьк, 1997. – С. 85–87.
2. Мазуркевич О.Р. Рідний край у шкільному навчанні / Мазуркевич О.Р. // Педагогічна газета. – 1995. – № 9 (15), вересень. – С. 4.
3. Мельник Л. Край родной в литературе / Мельник Л. // Краматорская правда. – 1995. – 11 березня.
4. Методичні вказівки до літературно-краєзнавчого матеріалу «Російські письменники і Донбас» / Укладач В.І.Романько. – Слов'янськ : СДП, 1990. – 44 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська література. 5-9 класи. / Уклад. Р.В.Мовчан (керівник групи), К.В.Таранік-Ткачук, М.П.Бондар та ін. // Дивослово. – 2013. – № 6. – С. 2–8.
6. Романько В.И. Краеведческий материал на уроках литературы / Романько В.И. // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1987. – № 3. –

С. 30–37.

7. Романько В.І. Література рідного краю: Навчальний посібник / Романько В.І. – Донецьк, 1993. – 113 с.

*Горбачук Г. Д.  
(м. Київ)*

## **СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ГЕНДЕРНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ**

**Постановка проблеми.** Межа ХХ–ХХІ століть характеризується зміною традиційних стереотипів життя соціуму: модерні суспільні відносини вимагають реконструювання ідеологічних і законодавчих норм. Особливого значення ця проблема набуває у період становлення демократичного суспільства. У цивілізованих нормах життя одним з аспектів демократизації є подолання форм дискримінації за статтю та рух до гендерної рівності. Залежно від країни та регіону, дискримінація за статтю має певні особливості, але спільним є відсторонення жінки від рівного з чоловіками права на діяльність у різноманітних сферах суспільства (політичній, юридичній, соціальній). Врегулювання міжстатевих стосунків значною мірою залежить від історичного, культурного, політичного і соціального розвитку країни.

Актуальність пропонованого дослідження полягає у тому, що вагому роль у формуванні та реалізації гендерної політики відіграє ефективне управління гендерними процесами з боку держави і, насамперед, створення відповідних та вдосконалення діючих механізмів для успішного досягнення визначених цілей. Зважаючи на сучасну гендерну ситуацію у нашій державі та керуючись завданнями, визначеними у ратифікованих Україною міжнародних документах, зокрема у Декларації тисячоліття ООН (2000 р.), можна зазначити, що особливої актуальності набувають дослідження проблем удосконалення механізмів реалізації проголошених намірів у сфері гендерних стосунків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі існує декілька концепцій поняття гендер. Згідно з одною з них – це складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках між чоловічим і жіночим [8]. У рамках цього підходу гендер розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, яка не тільки характеризує їх спілкування і взаємодію в сім'ї, а і визначає їх соціальні відносини в основних інституціях суспільства. Це певною мірою визначає психологічні якості, здібності, види діяльності, професії людей у залежності від їх біологічної статі. При цьому гендерні ролі і норми не мають універсального змісту і значно розрізняються в різних суспільствах. У цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає зовсім не володіння певними природними якостями, а виконання певних «соціально обумовлених ролей, моделей поведінки, діяльності, а також атрибутів, які певне товариство вважає необхідними для чоловіків і жінок» [2]. Тобто,



поняття гендер означає не річ або предмет, не багато речей або предметів, а комплексну взаємодію стосунків і процесів.

**Мета статті** – простежити динаміку розвитку гендерної політики як вагомого елементу суспільних стосунків від епохи середньовіччя до наших днів, що дозволить розробити відповідні заходи для досягнення гендерної рівності на теренах нашої держави.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки в силу багатьох причин дискримінація за статтю була направлена передусім на жінку, то вимоги гендерної рівності (або, скоріше, протести проти гендерної дискримінації) виникали передовсім серед жіноцтва. Суттю феміністичних переконань є твердження, що жінка зазнає суспільної дискримінації, насамперед через приналежність до відповідної статі [1].

Слід зазначити, що суперечки про роль жінки в суспільстві, які містять феміністську перспективу, походять ще з часів середньовіччя. У деяких дослідженнях з історії фемінізму витоки феміністської концепції пов'язують з виникненням плеяди жінок-єретичок у країнах Європи, котрі оголосили наприкінці XIII–XIV ст. про своє право на особливу інтерпретацію Учення Христа: Спаситель розумівся ними як божественна суть, що не мала статі і навіть швидше як жінка, ніж чоловік [12].

Найпоширеніша точка зору пов'язує витоки фемінізму з культом людини в епоху Відродження. У зв'язку з цим, зазвичай, називаються імена перших італійських жінок-письменниць – Ізотти Ногаролли, Лаури Черети і Кристини Пізанської (1364–1430). На початку XVI ст. серед захисників прав жінок опинився звинувачений в єретицтві філософ Корнеліус Агріппа (1486–1535), автор Декламації про благородство і перевагу жіночої статі над чоловічою, котрий вважав, що лише «тиранія чоловіків позбавляє жінку свободи, отриманої нею при народженні» [11].

Вже в середині XVIII століття критичні голоси французьких просвітителів сприяли викриттю міфу про жінку як нерівної чоловіку істоті «другого сорту». Вольтер викривав несправедливість жіночої долі; Дідро вважав, що принижене існування жінки є «наслідком певних цивільних законів і звичаїв» [4]. Монтеск'є писав, що жінка може і повинна брати участь у суспільному житті; Гельвецій доводив, що цивільне «непросвітництво жінок є лише наслідком їхнього неповного і неправильного виховання» [4].

У США свій голос на захист жіночих прав першою підняла Абігейл Сміт Адамс (1744–1818), яку вважають основоположником американського феміністичного руху. В історію увійшла її знаменита фраза: «Ми не будемо підкорятися законам, у прийнятті яких ми не брали участь, і владі, яка не представляє наших інтересів» [7].

У Франції в 1791 році Національним зборам була представлена Декларація прав жінки і громадянки, підготовлена Олімпією де Гуж за зразком Декларації прав людини і громадянина 1789 року, в якій містилася

вимога визнання повної соціальної і політичної рівноправності жінок. Тоді ж була створена перша жіноча політична організація «Суспільство жінок – революційних республіканок», проте в 1793 році її діяльність була заборонена Конвентом, а незабаром була відправлена на гільйотину і авторка Декларації Олімпія де Гуж (їй належать слова: «Якщо жінка гідна зійти на ешафот, то вона гідна увійти і до парламенту»). У 1795 році жінкам Франції заборонили з'являтися в громадських місцях і на політичних зборах, а в 1804 році імператор Наполеон видав указ, який проголошував, що жінка не має жодних цивільних прав і перебуває під опікою чоловіка [4].

Боротьба жінок за свої права принесла свої плоди. Гендерна рівність у працевлаштуванні, просуванні по роботі, підвищенні кваліфікації у наші дні стає конституційною нормою. Наприклад, у Конституції Словенії є положення: закон має встановлювати гарантії можливостей жінок і чоловіків у висуванні кандидатур на виборах до органів державної влади та місцевого самоврядування. Конституційну норму про представництво жінок і чоловіків у всіх органах влади має також Бельгія [13].

Показовим може бути досвід Литви. З 1 березня 1999 року тут набув чинності закон про рівні можливості жінок і чоловіків, покликаний забезпечити реалізацію закріплених у Конституції гендерних можливостей для всіх.

Варто навести також інші приклади парламентських органів із забезпечення гендерної рівності:

– в Албанії група жінок-парламентаріїв, створена в 1994 році, визначила своїм завданням захист і забезпечення прав жінок. Після Пекінської конференції 1995 року групу було перетворено на Підкомісію з питань молоді та жінок парламенту Албанії [5];

– в Естонії з 1998 року Асоціація жінок-депутаток, до якої увійшли представниці різних політичних партій, виступає спостерігачем за роботою парламенту та сприяє розробці й ухваленню законів;

– у Франції парламентські делегації з питань прав жінок і рівних можливостей чоловіків і жінок засновані законом № 99–585 від 12.07.1999 року в кожній з двох палат парламенту. Вони інформують палати парламенту про результати урядової політики щодо прав жінок і рівних можливостей чоловіків і жінок, а також відстежують застосування законів і складають річний звіт про виконану роботу [3].

Варто зазначити, що незалежна Україна також іде шляхом законодавчого врегулювання гендерної рівності.

Конституція України визначає ідеологію і політику держави щодо статусу жінки, можливості її впливу на економічні та політичні процеси, які відбуваються в суспільстві. Зокрема, стаття 24 Основного Закону проголошує: «...Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і

культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам та матерям» [10].

Для забезпечення гендерної рівноправності у 2005 році було прийнято Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (№ 2866–IV від 8 вересня 2005 року) [6].

Крім того, Кодекс законів про працю України містить окремий розділ із захисту трудових прав жінок [9].

Незважаючи на законодавче врегулювання питань гендеру, ми не повинні забувати про головну проблему вирішення рівноправності між чоловіком та жінкою – соціум.

Не так давно жінки були обмежені у своїх правах. При чому така ситуація простежувалась як на державному рівні, так і в межах родини. Сьогодні ж статус жінки та її роль у суспільстві змінилися. І хоча цей тренд не є новим, він набирає усе більших обертів. У політиці, у бізнесі все більше з'являється впливових жінок – Хілларі Клінтон, Опра Уїнфрі, Юлія Тимошенко, Ангела Меркель та ін.

Говорячи про гендерну рівність, ми переважно згадуємо знедолених жінок. Вони страждали, не мали права голосу, не могли розпоряджатися майном тощо. Але ми ніколи не замислювалися, що, можливо, від початку існування людства і до наших часів, чоловікам теж було нелегко.

Загалом у традиційних суспільствах відтворюється система, яка гарантує легший доступ до влади та ресурсів для чоловіків. Водночас соціальні норми й очікування стосовно поведінки та сценаріїв успішності чоловіків у патріархальних суспільствах є занадто обмеженими, що робить традиційні ідеали маскуліності недосяжними для більшості чоловіків. Це, у свою чергу, підсилює чоловічі тривоги в разі невідповідності таким ідеалам та соціальне засудження «неуспішних», «несправжніх» чоловіків. Норма статусу передбачає вимірювання успіху чоловіка величиною його заробітку, кар'єрного зростання та задоволенням матеріальних потреб своєї сім'ї. Традиційне уявлення про мужність формується довкола багатства, влади та становища у суспільстві. Проте насправді дуже небагато чоловіків мають доволі грошей, влади та поваги, аби почуватися впевнено. Норма розумової твердості передбачає те, що відповідно до усталених уявлень (стереотипів) від чоловіка завжди очікують компетентності – йому належить завжди знати, що робити, як поводитися. З огляду на це, багато чоловіків уникають питати поради чи звертатися по допомогу, що ускладнює пошук потрібної інформації. Також це може спричиняти конфлікти у міжособистісних стосунках, оскільки визнання власної помилки традиційно сприймається чоловіками як приниження їхньої чоловічої гідності. Норма емоційної твердості передбачає, що

чоловік повинен вміти стримувати власні почуття, не виявляти їх та самотійно вирішувати свої емоційні проблеми. Це, на думку багатьох психологів і соціологів, збіднює міжособистісні стосунки чоловіків, знижує рівень їх емоційної чуйності та ускладнює подолання психологічних проблем. Традиційну поведінку чоловіків також обмежує норма антижіночності, яка спонукає їх уникати «жіночих» занять та моделей поведінки [11]. Тобто, традиційні відносини пропонують досить обмежений сценарій для самореалізації та вияву індивідуальності не лише для жінок, але й для чоловіків.

**Висновки.** Унаслідок тривалої боротьби жінок за свої права в більшості країн світу було прийнято так звані гендерні закони. Динаміка розвитку гендерної політики як складової діяльності нашої держави є надвагомою для процесу розбудови засад громадянського суспільства. Однак залишається відкритим питання дотримання цих законів, актуальне також і для сучасної України. При визначенні впливу гендерних стереотипів на становлення індивіда треба враховувати, що будь-які бачення того, яким повинен бути «справжній чоловік», так само як і «справжня жінка», є обмежувачими, репресивними. Особистість не може повноцінно реалізуватися, визначаючи, в чому саме вона мусить обмежувати себе через свою стать. Важливим оцінним чинником тут стає саме соціум, адже громадський осуд (або схвалення) у цьому плані є більш дієвим, ніж навіть закон. Тому рух до гендерної рівності має відбуватись не лише в законодавчому полі, а й у виховному.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Антонов А. И. Феминизм и семья: историко-социологический анализ / А. И. Антонов, Ч. Т. Филлипс; Под ред. А. И. Антонова. – М. : Грааль, 2002. – 176 с.
2. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство / За ред. Л. Гентош, О. Кісь. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2003. – 252 с.
3. Добржанська І. М. Гендерні стратегії в політиці: витоки європейської специфіки / Ірина Добржанська // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 325–326 : Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини. – Чернівці : Рута, 2007. – С. 48–53.
4. Емдін Д. Французький фемінізм у ХХ столітті / Діана Емдін // Незалежний культурологічний часопис «І», 2000 – число 17 – Гендерні студії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n17texts/17-zmist.htm>
5. Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод з протоколами до неї від 23.08.2006 р.
6. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2005. – № 52. – ст. 561 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
7. Кісь О. Дефініції фемінізму / Оксана Кісь // Незалежний культурологічний часопис «І», 2000 – число 17 – Гендерні студії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n17texts/17-zmist.htm>
8. Кісь О. Кого оберігає Берегиня, або Матріархат як чоловічий винахід / Оксана Кісь // Дзеркало тижня. – 2005. – № 15. – С. 27
9. Кодекс законів про працю України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/322-08>.

10. Конституція України : Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30.

11. Одинець С. Життєвий успіх: чоловіча і жіноча модель / Світлана Одинець // ZN,UA. – 2009. – 4 вересня [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://gazeta.dt.ua/SOCIETY/zhitteviy\\_ustpih\\_cholovicha\\_i\\_zhinocha\\_model.html](http://gazeta.dt.ua/SOCIETY/zhitteviy_ustpih_cholovicha_i_zhinocha_model.html)

12. Фемінізм // Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki> 1

13. Ярош О. Міжнародні механізми утвердження гендерної рівності у виборних органах влади: висновки для України / Оксана Ярош // Віче, 2009. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.viche.info/journal/1298/>

*Гохберг О. С.*

## **ПОИСКОВЫЕ ЗАДАНИЯ В СОЗДАНИИ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ (на материале творческих диктантов)**

В основе проблемного обучения лежит положение психологии: мышление человека начинается при его столкновении с проблемой, то есть в проблемной ситуации [3, с. 103]. Одним из средств создания проблемной ситуации являются поисковые задания.

Исследуя тренировочные задания по русскому языку, С.М. Бондаренко в своей статье «Психологическая структура тренировочных грамматических заданий, вызывающих интерес» выделяет три типа поисковых заданий, создающих проблемную ситуацию на уроках [1, с. 15].

К первому типу она относит задания, требующие найти (вспомнить, придумать, сконструировать) слова или предложения, отвечающие определенным признакам, указанным в задании.

Ко второму типу – упражнения, в которых необходимо найти синоним или синонимическую конструкцию. При этом, как правило, возможен только один ответ.

К третьему типу относятся задания, требующие выбора.

По нашему мнению, творческие диктанты разных видов относятся либо к одному из этих типов, либо требуют выполнения мыслительных операций, которые необходимо произвести для выполнения поисковых заданий разных типов. Чтобы в этом убедиться, достаточно проанализировать различные виды творческих диктантов.

Творческим диктантом принято называть такое упражнение, которое предполагает запись учащимися диктуемого учителем текста с изменением его, обусловленным заданием [2, с. 4]. Степень изменения текста может быть различной – от вставки морфемы до почти полной его замены.

В зависимости от этих изменений мы выделяем шесть видов творческих диктантов: диктанты на расширение текста, диктанты с заменами, диктанты на сужение текста, диктанты с перестановками, диктанты на разделение текста и диктанты по аналогии.

Рассмотрим каждый из видов творческих диктантов.

Творческий диктант на расширение текста заключается в том, что учащиеся по заданию учителя вставляют в диктуемый им текст самостоятельно подобранные морфемы, слова или целые предложения [2, с. 5].

В первом случае текст может быть расширен за счет добавленных в него корней (От усталости геологи еле передвигали ноги. – От усталости геологи еле-еле передвигали ноги.), приставок (Партизаны гнали захватчиков от родного села. – Партизаны отогнали захватчиков от родного села.) или суффиксов (Мальчик перешагнул через узкий ручей. – Мальчик перешагнул через узенький ручеек.).

Во второй разновидности могут быть вставлены как служебные слова (союзы в бессоюзные предложения или при бессоюзном соединении однородных членов, вопросительные частицы и пр.), так и самостоятельные слова или словосочетания (указанная часть речи, определенный член предложения, слова, грамматически не связанные с членами предложения, обобщающие слова с продиктованным однородным членом, однородные члены к данным обобщающим словам и пр.).

Наконец, это может быть дополнение текста целыми предложениями: дописывание прямой речи к продиктованным словам автора и слов автора к продиктованной прямой речи, добавление придаточного предложения к данному главному, продолжение сложносочиненного или сложного бессоюзного предложения, оканчивающегося указанным знаком или с указанным значением.

При работе над диктантами на расширение текста школьники должны произвести следующие логические операции:

1. Разобраться в условиях задачи и учесть их.
2. Самостоятельно вычленить область поиска.
3. Вспомнить или сконструировать нужные для вставки слова, словосочетания или предложения, отвечающие всем условиям.
4. Сопоставить полученный ответ с условием задачи.

Здесь и далее определение логических операций дано в соответствии с названной выше статьей С.М. Бондаренко. Эти логические операции производятся при выполнении поисковых заданий первого типа.

Чтобы учащиеся с большим интересом и вниманием выполняли работу, следует увеличить количество признаков, которым должно отвечать искомое или конструируемое слово, словосочетание или предложение. Увеличение количества признаков помогает легче вычленить область поиска. Уменьшая количество признаков, учитель затрудняет выполнение этой умственной операции, что вызывает снижение интереса к работе.

С другой стороны, увеличение количества признаков, которым должна отвечать вставляемая конструкция, усложняет условия задачи, делая более трудным сам поиск слова, словосочетания или предложения,

требуя сопоставления условия и ответа по большему количеству признаков, то есть осложняет третью и четвертую операции. Это тоже повышает интерес к работе, помогает удерживать внимание и развивает логическое мышление.

Именно поэтому диктант на расширение текста, как и другие виды творческих диктантов, особенно эффективно проводить с применением картины: она – еще один дополнительный признак, облегчающий вычленение области поиска и усложняющий сам поиск (дописываемое учеником должно соответствовать изображенному на картине) и операцию сопоставления.

Но при использовании картины необходимо дать возможность каждому ученику рассмотреть ее, иначе он не только будет лишен возможности использовать этот дополнительный признак, но и заранее решит, что хорошо выполнить задание не сможет, а такой психологический настрой не способствует улучшению результатов работы.

При выполнении диктантов на расширение текста с любым заданием требуется подобрать, вспомнить, придумать или сконструировать слово, словосочетание или предложение, отвечающее определенному, указанному учителем признаку или нескольким признакам, причем обычно правильных ответов может быть несколько. Такие логические операции приходится производить при выполнении поисковых заданий первого типа. Поэтому у нас есть все основания отнести диктанты на расширение текста к первому типу поисковых заданий и считать, что они, как и все поисковые задания, создают проблемную ситуацию на уроке.

Второй вид творческих диктантов – диктанты с заменами. Работа над ними предполагает в процессе записи диктуемого текста замену некоторых частей его по заданию учителя.

Первая разновидность диктантов с заменами – диктанты на замену морфем. Они редко применяются в школе, но совершенно необходимы при изучении состава слова и словообразования.

Это может быть замена приставок другими приставками с определенной орфограммой или указанным значением (заговорился – разговорился, подписал – дописал), замена суффиксов другими суффиксами с теми же заданиями (голубенький – голубоватый, серебристый – серебряный), замена корней корнями – синонимами (додумал – домыслил), в том числе и такими, правописание которых опирается на определенное орфографическое правило (прислонился – прикоснулся, нагбался – наклонялся) или замена окончаний окончаниями другого лица или числа (Встану утром... – Встанешь утром... Выхожу пораньше... – Выходим пораньше... или : со свечами – со свечой). Задание дается в соответствии с изучаемым или повторяемым материалом по грамматике, лексике или орфографии.

Вторая разновидность диктантов с заменами – диктанты с заменой слов лексическими или грамматическими синонимами (кое-как – спустя рукава, устроились – расположились) и такой же заменой словосочетаний (около моря – приморский, перед рассветом – предрассветный) или предложений (Я не сплю. – Мне не спится.).

Работа над диктантами с заменами предполагает следующие умственные операции:

1. Учет условий задачи.
2. Припоминание или конструирование слов, словосочетаний или предложений, имеющих условленные признаки.
3. Сопоставление полученного ответа с условиями задачи.

Диктанты с заменами требуют подбора синонимов или синонимических конструкций, и в результате выполнения работы, как правило, может быть получен только один верный ответ. С.М. Бондаренко относит такие упражнения ко второму типу поисковых заданий, создающих проблемную ситуацию.

Третий тип творческих диктантов – диктанты на сужение текста. Работая над ними, школьники по заданию учителя сокращают продиктованный текст, опуская определенные его части.

Приемов работы может быть очень много: превратить в диалог прямую речь, опустив слова автора; преобразовать предложения с союзами в бессоюзные; переделать полные предложения в неполные; заменить составное именное сказуемое со связкой таким же без связки и пр.

Некоторым учителям такой диктант кажется простой и даже упрощенной работой. Но это только кажется. На самом деле он требует анализа грамматических форм и применения правил правописания не менее, чем диктант с заменами. Кроме того, необходимая правка текста, как правило, не может быть произведена механически и требует устойчивого внимания.

Диктанты на сужение текста требуют от ученика найти единственный правильный ответ синонимичный продиктованному выражению и отвечающий указанным учителем признакам. Такие упражнения С.М. Бондаренко относит ко второму типу поисковых заданий, создающих проблемную ситуацию.

Кроме того, чтобы исключить из текста определенные формы или грамматические категории, необходимо их сначала отыскать в продиктованном тексте. Осложняет работу и правка текста. Поэтому диктанты на сужение текста более сложны, чем творческие диктанты двух первых типов. Но они вызывают и больший интерес школьников: как поисковые задания второго типа и как упражнения на правку текста, которые и сами по себе, как доказано С.М. Бондаренко, вызывают интерес. Но многие диктанты на сужение текста требуют выбора правильного



ответа. Упражнения такого типа относятся к поисковым заданиям третьего типа.

Поэтому можно сказать, что диктанты на сужение текста совмещают второй и третий типы поисковых заданий. И так как поисковые задания и того и другого типа создают проблемную ситуацию, то создают ее и диктанты на сужение текста.

Четвертый вид творческих диктантов – диктанты с перестановками. Они заключаются в том, что при записи диктуемого текста школьники переставляют определенные его части в соответствии с заданием учителя. Но при этом из текста не исчезает ни одного слова и не появляется в нем ни одного слова сверх продиктованных. Проводится этот вид диктанта при изучении синтаксиса и пунктуации. И имеет две разновидности: диктанты с перестановкой частей простого предложения и диктанты с перестановкой простых предложений внутри сложного. В первой разновидности возможны, например, такие задания: переставить обособленные второстепенные члены так, чтобы их нужно было обособить, и наоборот; изменить в предложении место слов, не связанных с его членами; переставить обобщающее слово так, чтобы оно стояло до однородных членов или после них и пр. Во второй разновидности чаще встречаются задания следующие: изменить место придаточного предложения по отношению к главному, изменить места простых предложений внутри сложного бессоюзного в соответствии с указанным значением или знаками. Ко второй разновидности примыкают и диктанты с перестановкой места слов автора по отношению к прямой речи. Для работы над этими диктантами так же необходимо хорошее знание состава предложения и умение быстро его анализировать, как и в работе над диктантами на сужение текста. И логическая работа проводится так же: выделение нужной категории, перемещение ее в соответствии с заданием, нахождение единственного правильного ответа и, если необходима, правка текста.

Следовательно, в них тоже совмещается второй и третий тип поисковых заданий и введение их в урок является средством создания проблемной ситуации.

Пятый вид творческих диктантов – диктанты на разделение текста. При их выполнении ученик разделяет предложения по заданию учителя на две и более части. Чаще всего такие диктанты проводятся со стилистическими целями: разделение сложного предложения на два простых для устранения неясности в значении местоимения (Дети сидели в тени липы, которая покрывала дорогу. – Дети сидели в тени липы. Эта тень покрывала дорогу.) или с целью показать большую динамичность текста, состоящего из простых предложений.

Диктанты на разделение текста требуют от ученика хорошего знания состава предложения и умения сразу выделить его грамматический центр. Выполнение задания включает такие интеллектуальные операции:

1. Учет условий задачи.
2. Вычленение области поиска.
3. Конструирование текста, отвечающего поставленным условиям.
4. Сопоставление полученного ответа с условиями задачи.

Поэтому диктанты на разделение текста, как и диктанты на расширение его, относятся к первому типу поисковых заданий. И как все упражнения этого типа, обеспечивают создание проблемной ситуации.

Шестой вид творческих диктантов – диктанты по аналогии. Диктантом по аналогии мы называем такую работу, при выполнении которой школьник по заданию записывает не диктуемый текст, а самостоятельно сконструированный текст, аналогичный прочитанному. Степень самостоятельности ученика при выполнении этого диктанта значительно выше, чем при работе над другими творческими диктантами.

Применяется этот вид диктанта только с использованием наглядных пособий или специально организованных учителем наблюдений. При этом диктуемый текст дает форму для выполнения задания, а предварительное наблюдение, картина, рисунок или наблюдаемый предмет – содержание записываемого текста. Например, учитель читает описание боярышника, а учащиеся, используя свои наблюдения и картину, описывают черемуху. Диктуется: Боярышник – это кустарник или небольшое дерево. Учащиеся записывают: Черемуха – это небольшое дерево. Учитель диктует: Растет он обычно в лесу на возвышенных местах. Записывается: Растет она обычно неподалеку от воды, но встречается и на возвышенных местах. Записанный текст может быть близок к продиктованному больше или меньше. Но в любом случае требуется выполнение тех же трех умственных операций, что и при выполнении диктантов с заменами. И потому диктант по аналогии, как и диктанты с заменами, относится ко второму типу поисковых заданий и применение его создает проблемную ситуацию на уроке.

Как видим, любой вид творческого диктанта относится к одному из типов поисковых заданий или требует выполнения умственных операций, которые производятся при выполнении поисковых заданий двух разных типов. Поэтому все творческие диктанты и являются средством создания проблемной ситуации на уроке.

Наличие проблемной ситуации – основной признак проблемного обучения. Но не единственный. Другой его признак – самостоятельная деятельность учащихся, в том числе – самостоятельные поиски способов решения проблемы. В работе над творческим диктантом любого вида каждое новое предложение ставит новую задачу и требует нового решения ее, обеспечивая эту самостоятельную деятельность.

Кроме того, творческий диктант – это творческая работа и выполнение ее приводит к переживанию удачи, что является одним из условий возникновения и развития познавательного интереса.

Все виды творческих диктантов развивают языковое чутье и вырабатывают быструю реакцию на слово. Они являются хорошей тренировочной работой, обеспечивающей быстрое выделение и определение изучаемой категории.

Все творческие диктанты требуют сопоставления полученного ответа с условиями задачи, и не по одному признаку, а по нескольким, способствуя развитию логического мышления, как и любая работа, требующая сопоставления.

Все виды творческих диктантов вызывают необходимость применения старых знаний в новых условиях и с новыми целями, а это – еще один способ создания проблемной ситуации.

Поэтому применение творческих диктантов при организации проблемного обучения не только вполне оправдано, но и совершенно необходимо.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко С. М. Психологическая структура тренировочных грамматических заданий, вызывающих интерес / С. М. Бондаренко // О путях повышения эффективности обучения русскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1972. – Вып. 3. – С. 15–29.
2. Ладыженская Т. А. Творческие диктанты / Т. А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1963. – 88 с.
3. Махмутов В. И. Теория и практика проблемного обучения / В. И. Махмутов. – Казань, 1972. – 188 с.

*Гохберг О. С., Володченко Л. В.*

#### ОТДЕЛЬНЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД ИНТОНАЦИЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНЫХ СЛОВ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Учащиеся нередко принимают за вводные слова разные обстоятельства и некоторые союзы. Это объясняется во многих случаях и тем, что не учитывается характерная интонация вводных слов.

Не имея целью вдаваться в подробности при рассмотрении этого вопроса, мы остановимся на отдельных наблюдениях над интонацией вводных слов, используемых для выражения различных отношений между мыслями. Сюда прежде всего относятся слова: *так, например, следовательно, одним словом, во-первых, во-вторых, наконец, однако* и т. п. За интонацией этих слов лучше всего наблюдать в процессе анализа связного текста, так как в контексте проявляется не только их логико-стилистическая роль, но и интонационные особенности. Целесообразно для таких наблюдений брать образцы речи научной или публицистической. Можно, к примеру, взять для наблюдений такой текст:

...Такого ужасного поражения русские никогда не знали. Воодушевленные победой над Игорем, половецкие ханы Гза и Кончак вторглись в пределы Русской земли и подвергли ее большому опустошению.

*Таким образом*, неудача похода Игоря была вдвойне тяжела для Руси. *Во-первых*, потому, что войско самого Игоря было совершенно разгромлено, *во-вторых*, потому, что победа над русскими воодушевила половцев, притихших было после похода Святослава, и вызвала их набег на Русь.

Здесь вводные слова *таким образом* служат для связи высказанных мыслей, причем вторая мысль обобщает первую. Отсюда своеобразная обобщающая интонация этих вводных слов, которая как бы соединяет воедино все мысли, выраженные в обоих абзацах. Стоит опустить вводные слова, как сразу же возникает разрыв между мыслями, характерный для плохо связанных между собой фраз. Здесь и становится ясным, что в качестве связующего звена между мыслями, абзацами, частями текста выступают не только вводные слова как таковые, но и их звуковое выражение, т. е. интонация, а вводные слова как лексическая единица в данном случае не имеют большого значения, поэтому их легко заменить другими выражениями: *по этой причине, поэтому, оттого, отсюда вытекает, что* и др. Однако предложение с вводными словами *таким образом* все же следует признавать лучшим стилистическим вариантом.

Во втором абзаце приведенного нами текста автор использовал вводные слова *во-первых* и *во-вторых*, которые, как известно, относятся к типу слов, указывающих на порядок высказанных мыслей. Учащимся следует показать интонационные особенности и этого типа вводных слов, то есть то, какие мысли автор хочет особо подчеркнуть вводными словами. Если вводные слова пропустить или заменить, учащиеся быстро заметят, что изменился характер высказывания и общий ритмический рисунок фразы.

*Таким образом*, неудача похода Игоря была вдвойне тяжела для Руси. Тяжела *потому*, что войско Игоря было совершенно разгромлено, и *потому*, что победа над русскими воодушевила половцев, притихших было после похода Святослава, и вызвала их набег на Русь.

В этом варианте из-за отсутствия вводных слов нет четкого разграничения тяжелых последствий неудачного похода Игоря. Перечислительная интонация, которая ясно звучала в первом варианте текста, во втором варианте значительно ослабла.

Такие наблюдения полезно проводить с учащимися для того, чтобы они упражнялись не только в пунктуации, но и в стилистике. В своих сочинениях по литературе, в устных или письменных высказываниях по другим предметам, наконец, в публичных выступлениях они тем свободнее используют вводные слова, чем лучше знают правила их употребления.

Обычно трудно усваивается постановка знаков препинания при слове *наконец*, которое многие ученики в любом случае принимают за вводное слово. Наблюдения над интонацией могут здесь очень помочь. Возьмем для разбора такое предложение:

Когда делаешь утреннюю зарядку, необходимо, во-первых, предварительно хорошо проветрить комнату, во-вторых, во время упражнений соблюдать правильное дыхание, *наконец*, по окончании зарядки обтереться холодной водой.

Здесь первые два вводных слова подчеркивают перечисление, а последнее слово *наконец*, имея особую концевую интонацию, показывает, что перечисление мыслей закончено. В этом случае *наконец* является вводным словом, так как указывает на связь мыслей, а не является эквивалентом слов *под конец*, *напоследок*, *в результате всего* (*Наконец он приехал* и т. п.).

Есть в языке и такие вводные слова, которые создают в предложении интонацию, свойственную уступительным предложениям (*однако*, *правда*). Они же могут быть использованы и в других значениях: слово *однако* бывает союзом, а *правда* – членом предложения. Последнее обстоятельство затрудняет изучение пунктуации в тех случаях, когда эти слова используются в качестве вводных слов. На помощь приходят опять-таки наблюдения над интонацией.

В поговорке *Правда глаза колет* слово *правда* является главным членом. Оно имеет соответствующий подлежащему акцентный вес и не вычленяется ритмически из общего речевого потока. Эта же фраза в соответствии с определенным содержанием может быть интонационно значительно изменена. Слову *правда* может быть придана особая интонация уступки, ритм несколько ускорен и после его произнесения сделана пауза. Например, больной, рассказывая о своем выздоровлении, как бы мимоходом заявляет: *Правда, глаза колет*, т. е.: *Я вообще здоров, хотя временами болят глаза*. В данном случае *правда* будет являться вводным словом.

Таким своеобразным «интонационным эквивалентом» уступительного предложения будет и фраза с вводным словом *однако*, но это слово может приобрести интонацию уступки лишь в том случае, если находится не в самом начале предложения.

*Самолет уже должен был давно приземлиться, с востока, однако, не было слышно ни одного звука.*

Если же слово *однако* поставить в самом начале второго предложения, то оно будет равнозначно союзу *но*: *Самолет уже должен был давно приземлиться, однако (но) с востока не было слышно ни одного звука.*

Синтаксически многозначны и некоторые другие слова: *напротив*, *наоборот*, и т. п. Как члены предложения они являются носителями

различного смысла, как вводные слова – синонимичны. Их всегда сопровождает ярко выраженная интонация «противительности».

*Проигрыш не обескуражил шахматиста, наоборот, он заставил его в дальнейшем играть более вдумчиво. Он не рассердился за то, что над ним подшутили, а, напротив, рассмеялся.*

Если наблюдения над интонацией очень помогают при изучении вводных слов, то они бывают еще более полезными при изучении вводных предложений.

Известно, что вводные предложения можно отличить прежде всего по их особой интонации, выражающейся в заметном ускорении темпа, а также в понижении тона. Например, в предложении *Дубечня – так называлась наша первая станция – находилась в семнадцати верстах от города*. Вводное предложение *так называлась наша первая станция* произносится с ускорением темпа и с изменением высоты голоса.

Вводные предложения могут быть достаточно распространены, но чаще они лаконичны.

Вводные предложения, выражающие примерно те же оттенки значений, что и вводные слова, в отличие от них стилистически более независимы. Это объясняется тем, что они разнообразнее по лексическому составу и по объему. Но основная сфера их употребления – устная речь (которую вводные предложения обогащают интонационно, придавая ей особую выразительность), а также художественная, но не книжные стили, в которых, как правило, отдается предпочтение более коротким вводным предложениям.

*Гохберг О. С., Горобец А. С.*

### **РАБОТА НАД ПРАВИЛЬНОЙ ПОСТАНОВКОЙ УДАРЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Дикторы радио и телевидения старой школы, произнося тексты, строго следовали орфоэпическим нормам русского языка, служили проводниками речевой культуры. Ошибки нынешних журналистов, заменивших дикторов старой школы, давно получили распространения. Речевые, в том числе и акцентологические, ошибки проникают в устную речь, поскольку слово, услышанное в теле – или радиоэфире, подхватывается и разносится очень быстро.

Халатное отношение к слову, засорение русской речи просторечными словами и жаргонизмам, ошибочные синтаксические конструкции в СМИ приводят к тому, что основным критерием правильности / неправильности для рядовых носителей языка становится не норма, а понятие: «Все так говорят!»

Отклонение от нормативного ударения в ряде слов («документы», «портфель») уже вызывает адекватную ответную реакцию (смех, раздражение) у большинства носителей русского языка. Однако молодые

люди часто делают орфоэпические ошибки в таких словах, как *свёкла*, *сливовый*, *звонит*, *сироты*, не допускающих вариативного произношения.

Школьный курс русского языка уделяет мало внимания правильной постановке ударения. Понятно, что не всем выпускникам школы придется работать с письменными текстами, составляя их сообразно нормам литературного языка, но устная речь, как лакмусовая бумажка, покажет и уровень речевой культуры человека, и – как следствие – уровень его общей культуры.

Предлагаемый нами материал представляет собой тексты с «трудными» словами, обилие которых отчасти повлияло на содержательную сторону текста. Ситуации, приводимые ниже, не только смешат слушателей, но и дают возможность непринужденно запомнить нормативную постановку ударения. Веселая минутка на занятии никогда не будет помехой. «Учиться будем весело, чтоб хорошо учиться».

С текстами можно работать по 3-5 минут на нескольких занятиях, расширяя работу над лексикой, лексическим и фразеологическим значениями (*мизантроп*, *суета сует*), орфоэпическими нормами (*же / жёлчный*, *гренадер / ёр*, *Саввична / Саввина*), нормами лексической сочетаемости, синтаксического управления, образования глагольных форм причастий и деепричастий с нормативным ударением в этих формах (*балова́ть – бало́ванный, балу́я; избалова́ть – избало́ванный, избалова́в*) и т. д. Тексты никоим образом не претендуют на роль обязательных, они не сдерживают инициативы учителя и не диктуют ему однозначных решений. Структура текстов открыта: учитель может менять их, добавлять или сокращать лексическое наполнение, дозировать учебный материал, распределяя его поурочно. Творческий потенциал каждого учителя позволит улучшить предлагаемый материал и внести в него коррективы.

При составлении текстов мы опирались на произносительные нормы, зафиксированные в «Словаре трудностей произношения и ударения» К. С. Горбачевича (СПб., 2000).

1. Украинский легкоатлет. Избалованный вниманием, уморённый бесцеремонными журналистами, находился в состоянии полудремоты, когда в дверь гостиничного номера позвонили. Украинец поднял жалюзи и в приступе мизантропии, теряясь в догадках, кто же звонит, пошел открывать. На пороге стояла женщина гренадёрского роста, держа в руках коробку с медикаментами.

– Я из диспансера. В ряде областей зафиксирована вспышка коклюша. Моё намерение – сделать вам прививку.

– У меня предрасположение к аллергии, лучше я сделаю флюорографию, – ответил спортсмен с явным желанием выпроводить нежданную гостью.

– Я не уйду, – упёрлась женщина. – Не возьму греха́ на́ душу. Один тоже так сопротивлялся, а через неделю – некроло́г и несколько сирот. Что в таком случае остается диспансе́ру? Выразить соболе́зновение?

Натиску пришлось уступить. Представительница диспансе́ра, в блекло-голубом (доп. *блекло*) медицинском халатике, мастерски откупорила на столе флаконы с лекарством, потом взял пациента за руку и начала вводить лекарство.

– Тщательнее, пожалуйста, – попросил он, – осторожно, а то у меня будут синяки на локте.

– Загодя ничего нельзя знать, – парировала она, – но я предприняла́ меры, чтобы не осталось ни следа. А от аллергии вам поможет сливовый или грушевый сок. В крайнем случае, айво́вый или вишне́вый Свёклу тоже ешьте. Все. Теперь вы должны уведомить спорткомитет, что не сможете принять участие в финальных соревнованиях. Ну, а меня обязательно преми́руют! До свидания! – и она стала ретироваться к выходу.

2. Жёлчный (доп. *желчный*) старик из 56-й квартиры, бывший столя́р и завсегда́й шахматного клуба, ранним августовским утром с грохотом выбросил в мусоропрово́д старую ту́флю с явным намерением разбудить весь дом. Он давно вел тяжбу с жильцами дома и всего кварта́ла, и каждый кварта́л составлял подробный отчет самому себе о своих действиях. Согляда́тай старика, избалова́нный ветчиной кот, знавший толк в гастроно́мии, ходил по водосточному жёлобу, а потом перешел по перекинутой жёрдочке на крышу соседнего дома.

Какая коры́сть старику бряца́ть железом по утрам под дверями соседей? Он делает это просто так. Назло́. Ему было, например, завидо, что к коммивояже́ру из 55-й квартиры приходит в гости танцовщица из кабаре, а у экспе́та этажом ниже отбоя нет от клиентов. На самом деле, он и не экспе́рт вовсе, а зна́харь. Жилец из 54-й, в прошлом колхозный доя́р, активно продает сливовый сок, объясняя это тем, что слива у тещи в саду обильно плодоно́сит и плоды некуда девать. Его жена сидит на яблочной и вишне́вой диете, но вид у нее далеко не заморённый. Дрессировщик из 50-й держит дома се́тчатого питона, кормит эту нечисть творого́м. (Старик запамятовл: у дрессировщика не пито́н, а гюрза<sup>1</sup>. И потчу́ет он ее хлебом, нарезанным толстыми ломтями и по́литым (доп. *политым*) оливковым маслом. (Ломо́ть хлеба – на неделю).

Себя же старик от нападков жильцов оберегает: пломби́рует дверь, заку́поривает окна. Бороться со стариком невозможно: не помогают ни сбор подписей под ходата́йством в соответствующие органы, ни угрозы. Жильцы уведомили управдо́ма Арину Саввичну [шн], но та приняла́ сторону старика. Когда наступит конец мытарства́м жильцов? Кто облегчит их жизнь?

3. Как правильно?

(Справочный материал для учащихся)



1. П<sup>л</sup>анерный или планёрный? Многие знают, что это слово разные люди произносят по-разному.

Существительное планёр точно соответствует французскому ударению, которое всегда прикреплено к последнему слогу. Однако в обыденной речи издавна произносится на русский лад п<sup>л</sup>анер.

От традиционного, нормативного, планёр образуются слова планёрный, планёрная, а от разговорного п<sup>л</sup>анер – п<sup>л</sup>анерный, п<sup>л</sup>анерская.

2. Кр<sup>е</sup>мень или крем<sup>е</sup>нь? Где следует поставить ударение в этом слове?

В литературном русском языке слово в именительном падеже единственного числа имеет ударение на втором от начала слоге: крем<sup>е</sup>нь.

Ударение в слове крем<sup>е</sup>нь – подвижное. В косвенных падежах единственного и во всех падежах множественного числа оно падает на окончание: крем<sup>н</sup>я, крем<sup>н</sup>ём, о крем<sup>н</sup>е, крем<sup>н</sup>и, крем<sup>н</sup>ями, о крем<sup>н</sup>ях.

В современном просторечии и в профессиональной речи встречается иное ударение в этом слове – постоянное (фиксированное, неподвижное), на первом от начала слоге: кр<sup>е</sup>мень, крем<sup>н</sup>я; множественное кр<sup>е</sup>мни; говорят, например, кр<sup>е</sup>мни для зажигалок.

Такое нелитературное произношение в профессиональной речи, в просторечии возникает, по-видимому, не без влияния ложной аналогии с однокоренными словами кр<sup>е</sup>мний, кр<sup>е</sup>мниевый, в которых ударение стоит на первом от начала слоге и является неподвижным.

Образованные от слова крем<sup>е</sup>нь существительные и прилагательные также не допускают ударения на первом от начала слоге, следует говорить: крем<sup>н</sup>ёвый и крем<sup>н</sup>евой, а не «кр<sup>е</sup>мневый»; крем<sup>н</sup>истый, а не «кр<sup>е</sup>мнистый»; вспомните у М. Ю. Лермонтова «сквозь туман крем<sup>н</sup>истый путь блестит...»

3. Побел<sup>е</sup>нный или поб<sup>е</sup>ленный? Как правильно сказать: побел<sup>е</sup>нный потолок или поб<sup>е</sup>ленный потолок?

В соответствии с орфоэпическими нормами современного русского литературного языка, ударение в причастии (и прилагательном) по глаголу побел<sup>и</sup>ть стоит на втором от кон<sup>ц</sup>а слоге: побел<sup>и</sup>ть – побел<sup>е</sup>нный, точно так же, как например, зачер<sup>н</sup>ить – зачер<sup>н</sup>ённый, наклон<sup>и</sup>ть – наклон<sup>е</sup>нный, закругл<sup>и</sup>ть – закругл<sup>е</sup>нный.

Так же, как побел<sup>е</sup>нный, произносятся другие слова того же корня: забел<sup>е</sup>нный (например, забел<sup>е</sup>нные сметаной щи), убел<sup>е</sup>нный (например, убел<sup>е</sup>нный сединами старец).

Ударение поб<sup>е</sup>ленный нередко, однако литературной нормой оно отвергается. Неправильное ударение поб<sup>е</sup>ленный вместо побел<sup>е</sup>нный возникает в живой разговорной речи под влиянием ложной аналогии с такими словообразовательными парами, как повал<sup>и</sup>ть – повал<sup>е</sup>нный, погас<sup>и</sup>ть – погас<sup>е</sup>нный и т.п.

Словари-справочники современного русского языка в рекомендациях орфоэпической нормы для причастия (прилагательного) по глаголу побелить приводят лишь одну форму – побелённый. Обычно эта форма сопровождается запретительной пометой: «не побеленный».

А каковы нормы ударения в кратких формах этого причастия?

Как правильно сказать: потолок побелён или потолок побелен? Стена дома побелена́ или побелена? Окно побелено́ или побелено?

Запомним: в мужском и женском роде ударение падает на последний слог: потолок побелён, стенка побелена́. В среднем роде и во множественном числе в современной речи формы с ударением на корневой части слова: окно побелено, стены побелены. Эта норма ударения активно вытесняет старую норму – с ударением на окончании в формах среднего рода и множественного числа кратких причастий. Современные словари-справочники расценивают ударения «окно побелено́» или «стены побелены́» как устаревающие, выходящие из употребления.

Ударения в причастиях и их формах в русском языке непостоянны, разноместны. Во всех случаях затруднений необходимо поэтому обращаться к нормативным пособиям, словарям трудностей и правильностей, орфоэпическим словарям.

*Гохберг О. С., Карасёва А. А.*

### **ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

При изучении темы «Однородные члены предложения» наблюдения над интонацией также могут помочь в работе учителя. Прежде всего при объяснении учащимся значения самого термина «Однородные члены предложения» следует показывать не только их грамматическую однородность, но и однородность интонационную. Для этой цели может послужить такой пример: В комнате сидели бабушка, мой брат – пятилетний Петя, сестра Нина и я.

Если учащиеся лишь формально усвоят, что однородные члены отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же слову, они едва ли сумеют быстро разобраться в конструкции выше приведенного предложения. Если это предложение дается без пунктуации и у учащихся спрашивают, сколько здесь подлежащих, то отдельные из них отвечают: «Пять». Правильное, выразительное чтение предложения сразу же вносит ясность в разбираемый вопрос, а детальный разбор того, какой акцентный вес имеют в предложении его члены, окончательно утверждает учащихся в мнении, что однородные члены равноправны и грамматически, и интонационно.

Для проведения подобной работы с учащимися учитель может найти много материала в работе Г. П. Фирсова «Выразительное чтение на уроках русского языка».

Пользуясь терминологией и условными обозначениями, взятыми из этой работы, покажем наглядно интонационную равнозначность однородных членов.

В комнате сидели бабушка, мой старший брат – пятилетний Петя, сестра Нина и я.

Если же изменить акцентный вес слов пятилетний Петя и поставить их в один интонационный ряд с подлежащими, то они станут однородными членами.

В комнате сидели бабушка, мой брат, пятилетний Петя, сестра Нина и я.

С целью закрепления материала может быть дано, например, такое задание.

Расставить знаки припинания, выделив однородные члены в предложении: Среди нас были Федор Черных геофизик начальник и парторг станции Валерий Петровский метеоролог Абрам Исаич Старк врач Яков Ставраки радист Алексей Богучаров механик и капитан Иван Павлович Макаров.

Выполнение таких заданий позволяет учащимся лучше осознать, в чем состоит интонационная особенность предложений с однородными членами, а это в свою очередь благотворно сказывается не только на закреплении навыков пунктуации, но и на улучшении техники выразительного чтения.

Известно, что учащихся больше всего затрудняет расстановка знаков препинания при однородных и неоднородных определениях.

В упоминавшейся нами работе Г.П. Фирсова хорошо проанализированы и интонационные особенности предложений с однородными и неоднородными определениями. Здесь приводится одно очень верное замечание: «Если два прилагательных являются неоднородными определениями, то первое из них имеет почти одинаковый акцентный вес с существительным, а второе – несколько меньший» [2, с. 25].

Густые белокурые волосы прекрасного пепельного цвета расходились двумя тщательно причесанными полукругами из-под узкой алой повязки.

И наоборот: «Два или несколько прилагательных, стоящих в одинаковом смысловом отношении к определенному существительному, обладают обычно равным с ним акцентным весом» [2, с. 26].

Молодой, стройный клен красиво раскинул свои легкие ветви.

Обычно методические пособия рекомендуют при определении однородности или неоднородности определений руководствоваться

следующим положением. Если определения неоднородны, то первое из них относится не только к существительному, но и ко всем определениям, стоящим после него.

В вечерних сумерках показался большой одноэтажный дом с ржавой железной крышей и с темными окнами. Большой – не только дом, но и одноэтажный дом, ржавая крыша в то же время и железная.

Подобные наблюдения, несомненно, полезны для закрепления навыков пунктуации, но они подчас оказываются трудными. На помощь в таких случаях могут прийти наблюдения над интонацией. Нетрудно заметить, что если перед существительным стоит одно определение, то оно при произнесении интонационно сливается с определяемым словом, т. е. стоит с ним в одном речевом звене.

Наступила дождливая осень.

Белый пар по лугам расстилается.

Если впереди этого единого интонационного комплекса поставить определение, характеризующее предмет с какой-либо другой стороны, то распадаения всего речевого такта на два звена все равно наблюдаться не будет.

Маша привезла из города иллюстрированные журналы.

Маша привезла из города новые иллюстрированные журналы.

При вычерчивании схемы предложения прилагательное, имеющее меньший акцентный вес, можно поместить в нижнем ряду, что будет как раз показывать, насколько оно интонационно слабее первого определения.

Маша привезла из города новые журналы, иллюстрированные.

Если же определения однородны, то каждое из них находится в разных речевых звеньях и имеет одинаковый с определяемым существительным акцентный вес.

Наступила дождливая, грязная, темная осень.

Разбивка на речевые звенья, нахождение акцентного веса слов, умение отнести первое из неоднородных определений ко всему речевому комплексу ( существительному с другими определениями ) – все это помогает учащимся лучше уяснить сущность однородных и неоднородных определений.

В отдельных случаях далекие на первый взгляд по своему значению определения могут в соответствии с требованиями смысла речи объединяться особой уточняющей интонацией в ряд слов, имеющих одинаковый акцентный вес. Все это учащимся нередко сообщается, но без достаточного количества упражнений, связанных с наблюдениями над интонацией.

При внимательном наблюдении над предложением Мне нужна другая интересная книга обнаруживается, что у каждого из двух определений здесь разный акцентный вес, а смысл фразы состоит в том, что спрашивающий, прочитав одну интересную книгу, хочет получить

другую такую же. В данном случае определение другая будет относиться ко всему сочетанию интересная книга. Если же понадобится выразить пожелание, чтобы книга была другая и непременно интересная, так как первая не отвечала этим требованиям, то мы должны несколько изменить интонацию фразы: Мне нужна другая, интересная книга.

Сопоставляя интонацию второго варианта предложения с первым, учащиеся без всякого труда заметят, что смысл высказывания изменился благодаря изменению интонации, т.е. появлению значительной паузы между определениями и увеличению акцентного веса второго атрибутивного члена.

Знаки припинания между однородными членами при их союзном перечислении усваиваются учащимися сравнительно легко. Однако в этом случае следует уделить внимание работе над интонационной стороной речи и поговорить о наблюдениях над средствами, которые в той или иной мере усиливают эффективность использования однородных членов. Здесь имеется в виду прежде всего так называемое многосоюзиe.

Многосоюзиe обычно противопоставляется бессоюзью. Если первое, отличаясь обилием союзов, замедляет речь, то второе, наоборот, придает речи быстроту, энергичность. Например, во время анализа языка отрывка из поэмы А. С. Пушкина «Полтава» можно показать учащимся пример удачного использования бессоюзия в целях придания речи экспрессивных оттенков.

Швед, русский колет, рубит, режет. Бой барабанный, клики, скрежет.

Наблюдения над словесной выразительностью покажут, что паузы в целом довольно ускорены, лексические ударения сильно акцентированы. С помощью всех этих средств создается выразительная динамическая батальная картина.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Стракевич М. М. Работа над выразительным чтением при изучении русского языка / М. М. Старкевич. – М. : Просвещение, 1964. – 120 с.
2. Фирсов Г. П. Выразительное чтение на уроках русского языка / Г. П. Фирсов. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 50 с.

*Гохберг О. С., Колодяжная Д. С.*

#### **РАБОТА НАД ИНТОНАЦИЕЙ ПРИ ПРОПУСКЕ СВЯЗКИ В СОСТАВНОМ ИМЕННОМ СКАЗУЕМОМ И ПРИ ОБОСОБЛЕНИИ ПРИЛОЖЕНИЯ**

Материал параграфа «Тире между подлежащим и сказуемым» не представляет для учащихся большой трудности. Дети обычно быстро усваивают правило и неплохо справляются с практическими заданиями. Однако при постановке тире они чаще всего руководствуются формальными признаками: ставят знак между подлежащим и сказуемым на месте пропущенной связки. Так обстоит дело при выполнении упражнений по учебнику. Когда же учащиеся пишут предложения под

диктовку, они часто затрудняются точно определить место постановки нужного знака или вовсе не ставят его. Это происходит, на наш взгляд, потому, что ученики не разбираются в ритмомелодике предложений данного типа. Не «слышат» они зачастую тире и при выполнении творческих работ – сочинений, изложений, хотя, как показывают наблюдения, интонация того или иного вида предложения ощущается и во внутренней речи.

Отсюда можно сделать вывод, что изучение разбираемого нами синтаксического явления должно базироваться не только на анализе структурных особенностей предложения. Возьмем, например, предложение *Книга – источник знания*. При разборе правила постановки тире между подлежащим и сказуемым нужно сначала расчленить фразу на речевые звенья. Отмечаем, что здесь два речевых звена, отделяемых друг от друга ясно ощутимой паузой. Эта пауза по своей длительности очень близка к той, которая делается между двумя самостоятельными предложениями. Затем отмечаем значительное повышение тона при произнесении слова *книга*. Это повышение как бы подготавливает предупредительную интонацию, которая обозначается паузой.

Степень повышения тона перед тире почти всегда одинакова, так что вся конструкция предложения легко угадывается по первому слову (в данном случае подлежащему). Сравним интонацию слова *книга* в следующих различных по синтаксическому строю положениях.

*Книга.* (Повышения голоса отсутствует.)

*Книга – источник знания.* (Ясно ощутимое повышение тона, похожее на интонацию вопроса: *книга?*)

В вопросительном предложении слова *книга* произносится более высоким тоном и более отрывисто, в повествовательном предложении с пропущенной связкой тон ниже и речевой поток при произнесении слова несколько замедляется, словно говорящий желает предупредить, что далее последует пропуск слова.

Наблюдения над интонацией имеют не только теоретическое, но и практическое значение и могут быть использованы для организации интересной практической работы с учащимися. Учитель произносит слово *Киев* с разной интонацией, учащиеся же, ведя наблюдения за модуляциями его голоса, записывают результаты своих наблюдений.

*Киев.* (Тон не повышается)

*Киев?* (Сильное повышение тона на последнем слоге.)

*Киев...* (Повышение тона более умеренное, обнаруживающее интонацию незаконченности.)

В первом случае учащиеся ставят точку, во втором – вопросительный знак, а в последнем – конструируют простое предложение с именным составным сказуемым.

Например: *Киев – столица Украины.*

Такие упражнения помогают закрепить правила постановки знаков в конце предложения и заостряют внимание учеников на постановке тире вместо пропущенной связки.

Чаще всего в предложениях такого типа подлежащее состоит из одного слова или имеет одно-два зависимых слова. К сказуемому вообще тяготеет больше второстепенных членов, а в предложениях разбираемой нами конструкции это проявляется особенно ярко.

Остановимся еще на некоторых видах практических работ с учащимися, которые с успехом может организовать каждый учитель. При изучении темы «Назывные предложения» можно снова возвратиться к повторению правила постановки тире на месте пропущенной связки. Учащимся дается упражнение: ряд назывных предложений превратить в двусоставные предложения с составным именным сказуемым. Попутно проводятся наблюдения над интонацией.

*Киев... Столица Украины.*

*Парк... Любимое место отдыха людей.*

*Киев – столица Украины.*

*Парк – любимое место отдыха людей.*

Наблюдения над интонацией позволяют показать учащимся, что тире ставится неслучайно: оно как бы восполняет тот речевой «пробел», который возникает при отсутствии связки *есть*. Если же связка налицо, то тире не ставится: *«Онегин» есть самое задушевное произведение Пушкина, самое любимое дитя его фантазии*. В этом предложении нет паузы между группами подлежащего и сказуемого.

Не ставится тире и в тех случаях, когда перед сказуемым стоит отрицание *не* или один из сравнительных союзов: *как, точно, как будто* и др.: *Пруд как блестящая сталь. Бедность не порок*. Тщательные наблюдения над звуковой стороной этих предложений показывают учащимся, что постановка тире здесь не будет оправдана и интонационно.

Тире не ставится еще и в том случае, когда на месте отсутствующей связки стоит слово, не связанное с остальными членами предложения: *Иванов, без сомнения, способный ученик*.

Тесно связаны с разбираемым вопросом и случаи употребления тире для выделения обособленного приложения, стоящего внутри данного предложения. Но если учащимся не разъяснить хорошо смысл разбираемого грамматического явления, если они не будут знать, с какими сходными случаями можно спутать это правило, то ошибки в работах будут встречаться вплоть до окончания школы.

Учащихся обычно затрудняет постановка знаков препинания в предложениях такого типа: *Тополев – высокий костлявый старик с длинными усами – за весь вечер не проронил ни слова. Трилогия «Хождение по мукам» – одно крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы – писалась более двадцати лет*.

Нередко ученики, пишущие на слух такое предложение, ставят одно тире, после подлежащего, а про второе, отграничивающее обособленное приложение от других членов, забывают. Они обычно рассуждают так: здесь тире ставится вместо пропущенной связки *есть*. Непонимание учащимися конструктивных особенностей предложения в таких случаях объясняют недостаточной работой над грамматическим разбором. Практика показывает, что и отсутствие наблюдений над интонацией наносит ущерб знаниям учащихся.

Не представляя себе четко ритмического рисунка предложения, учащиеся обычно становятся на путь искусственной постановки знаков препинания. Картина резко меняется, когда в классе начинается работа по наблюдению над интонацией.

Лучше всего начинать с повторения ранее пройденного материала. Для анализа можно взять такое предложение: *Трилогия «Хождение по мукам» – одно крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы*. Затем в предложении производятся некоторые конструктивные изменения. Читая фразу, делаем в конце речевого потока не понижение, а, наоборот, повышение. *Трилогия «Хождение по мукам» – одно крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы...* Замечаем, что одно лишь простое повышение голоса в конце предложения ведет к изменению конструкции предложения в целом. Возникает как бы сама собой некоторая незаконченность фразы, которую можно устранить лишь добавив новые члены. И вот для того, чтобы наступило ритмичное равновесие, эти члены добавляются. *Трилогия «Хождение по мукам» – одно крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы – писалась более двадцати лет*.

Учащимся следует показать, что в синтаксической конструкции данного типа обычно отмечается два повышения голоса и две паузы, соответствующие началу и концу обособленного оборота. Появление второго повышения и второй паузы влечет за собой не только добавление новых членов предложения, но и коренное изменение синтаксической функции отдельных слов. Учащиеся с большим интересом узнают, что в предложении, с которым они производят описанные выше операции, одно слово передает другому функции сказуемого, превращаясь при этом в приложение.

*Гохберг О. С., Лобода М. А.*

### **СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР РУССКОГО УДАРЕНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ УДАРЕНИЙ РУССКИХ СЛОВ**

Проанализировав формы всех изменяемых слов русского языка с точки зрения того, на какую часть слова – основу или окончание – падает ударение, можно выявить довольно строгую систему. Вот несколько примеров.



Если в форме 2-го лица единственного числа настоящего времени глагола ударение падает на окончание, то в прочих формах настоящего времени данного глагола, кроме формы 1-го лица единственного числа, под ударением тот же слог основы. Это значит, что если нормой «разрешено» только ударение *повтори́шь*, то «запрещено» *повто́рим* или *повто́рят*. А если правильно *кру́жишь* и *кружи́шь*, то *кру́жит* и *кружи́т*, *кру́жите* и *кружи́те* тоже будет правильно.

Если в форме именительного падежа единственного числа существительного женского рода ударение на окончании, то в форме родительного падежа единственного числа этого слова оно не может перейти на основу, т. е. когда «разрешено» *праца́*, то «запрещено» *пра́ци*.

Если в форме женского рода краткого страдательного причастия прошедшего времени под ударением основа, то в формах среднего рода и множественного числа этого причастия под ударением тот же слог. Например, когда правильно *предвосхи́щена*, то неправильно *предвосхи́щено* и *предвосхи́щены*.

Еще примеры. В современном русском языке нет таких существительных женского рода, у которых во всех падежных формах единственного числа ударение падает на основу, а во всех падежных формах множественного числа – на окончание. Среди прилагательных невозможно найти такие, у которых в полных формах ударение стояло бы на окончании, а во всех кратких формах – на основе. Примеры можно было бы продолжить.

В русском языке выделяется несколько стандартных схем распределения ударения между основой и окончанием в формах слов, относящихся к определенной части речи. Такие схемы называются типами ударения, или акцентными типами.

Типология ударений русских слов подробно разработана в науке, но остается востребованной в практике преподавания русского языка. Между тем знакомство с ней важно не только для специалистов-филологов, но и для преподавателей русского языка, для пропагандистов культуры русской речи, для учащихся, склонных к углубленному изучению родного языка, а также для всех, кто интересуется не только тем, как правильно, но и почему правильно говорить так или иначе. Сведения об акцентных типах, во-первых, актуальны с точки зрения дедуктивного подхода в обучении языку, т. е. от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Во-вторых, на основе типов ударения можно компактно сформулировать довольно громоздкие правила и закономерности постановки ударения, обусловленные словообразовательной структурой слова. Однако описание и конкретных акцентных типов, и особенностей их исторического формирования, и конкретных правил постановки ударения – это тема отдельных статей. А сейчас мы хотели бы продемонстрировать, что русское ударение носит глубоко системный характер.

Можно задуматься над таким вопросом: а существуют ли у слов русского языка какие-либо приметы, по которым можно было бы определять их принадлежность к тому или иному типу ударения (акцентному типу)? Есть ли формальные или смысловые признаки, которые говорили бы о том, на какой слог нужно ставить ударение и как оно должно перемещаться при склонении или спряжении слова? Ведь, зная такие приметы, можно было бы избегать речевых ошибок.

Оказывается, существенное число русских слов имеет такие приметы, но они довольно необычны, и нужно еще уметь их прочесть. Информация об ударении в слове как бы присутствует, но она скрыта, свернута.

Дело в том, что ударение в русском языке служит дополнительным грамматическим средством, сопровождающим основные средства образования слов и форм слов при помощи суффиксов, приставок, соединительных гласных, окончаний.

Приведем простой пример. Если спросить неспециалиста, какое ударение в слове *бирманский*, ответ почти наверняка будет *би́рманский*. Это предсказуемо, поскольку слово не так уж часто звучит в нашей речи и влияние аналогии со словом *Би́рма* почти неизбежно. Однако у поэта Гумилева встречаем *бирма́нский*. Только ударение *бирма́нский* рекомендуют и все словари современного русского языка. Почему? Потому что поэт остро чувствует слово, а специалист видит в нем тот самый «ярлык» – суффикс *-анск-*. Лингвист знает, что прилагательные, образованные с помощью суффикса *-анск-* от основ существительных, имеют ударение на этом суффиксе, независимо от места ударения в исходном слове, ср.: *Перу́* – *перуа́нский*, *Аме́рика* – *америка́нский*, *Никара́гуа* – *никарагуа́нский*, *республика* – *республика́нский* и т. д.

Еще один пример. Говорящие ошибаются, делая ударение *подкисли́ть*. Для лингвиста в морфемном составе данного слова заключена важная информация и о том, какое ударение должно быть в инфинитиве, и об ударении в других формах этого слова, и об ударении в однокоренных словах. Прежде всего это глагол, производный от *кисли́ть*, а большинство глаголов, образованных с помощью суффикса *-и-* от основ прилагательных, имеют в инфинитиве ударение на этом суффиксе и относятся к так называемому акцентному типу В/А, если у исходных прилагательных есть хотя бы одна форма с ударным окончанием, – в данном случае это, например, форма *кисла́*. К этому же акцентному типу В/А относятся и производные приставочные глаголы *закисли́ть*, *перекисли́ть*, *окисли́ть* (при варианте *оки́слить*). Стало быть, в формах настоящего и будущего простого времени всех этих глаголов ударение падает на окончание: *подкислю́*, *перекисли́шь*; а в формах прошедшего времени оно стоит на последнем слоге основы: *подкисли́л*, *перекисли́ла*. В свою очередь, знание о принадлежности этого глагола к акцентному типу

В/А – «ключ» к трудным формам страдательных причастий прошедшего времени. По правилу, имеющему, правда, исключения, полные формы причастий таких глаголов несут ударение на суффиксе: *подкислѐнный, перекислѐнный*; ударение же на суффиксе – *ѐнн-* – знак того, что, например, в краткой форме женского рода ударение надо ставить на окончание – *закислена́*. Это только часть информации. Достаточно сказать, что форма мужского рода прошедшего времени – «мостик» к форме действительного причастия прошедшего времени, которую редко приводят словари: если *подкислил*, то *подкисли́вший*, а не *подкисливший*.

Можно, однако, вернуться к началу этих рассуждений и спросить: откуда известно, что в кратком прилагательном *кисла́* ударение падает на окончание? Ведь именно в кратких формах прилагательных часто делают неправильное ударение. Лингвист ответит, что и к этой форме женского рода есть «ключик» – форма сравнительной степени *кислее́*, в которой трудно ошибиться. Если в такой форме ударение на суффиксе, а основа прилагательного не оканчивается на *к, з, х*, то в краткой форме женского рода можно смело ставить ударение на окончание. Правда, и здесь есть исключения, но их немного.

Итак, по одной только форме сравнительной степени прилагательного лингвист может реконструировать ударения в целых словообразовательных гнездах и парадигмах (наборах форм слова). Это свидетельство того, что русское ударение – далеко не такая беспорядочная стихия, какой представляется многим.

Закономерности и правила постановки ударения, обусловленные словообразовательной структурой слов, довольно сложны и тонки. И конечно, они не предназначены для заучивания. Однако это очень ценные справочные материалы. Они помогут в тех случаях, когда потребуется не просто сообщить какова норма ударения в том или ином слове, но и привести лингвистическое обоснование этой нормы, истолковать ее, – убеждение и аргументация часто действуют лучше, чем запрет. Они помогут осмыслить и причины распространенных ошибок ударения, неустойчивости нормы. С этой точки зрения они полезны для расширения знаний о культуре русской речи и всех специалистов.

*Гохберг О. С., Невзорова Е. В.*

### **НАБЛЮДЕНИЯ НАД ИНТОНАЦИЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЕ**

Интонация сложных предложений отличается богатством и многообразием. Ритмомелодическая сторона предложений при изучении синтаксиса должна интересовать словесника не в меньшей мере, чем пунктуация. Ведь это один из главных вопросов развития речи. В настоящей статье делается попытка наметить некоторые формы работы по наблюдению над интонацией при изучении сложных предложений.

Для работы мы взяли рассказ А. М. Горького «Старуха Изергиль». При анализе рассказа, стиль которого выдержан в романтически-приподнятом тоне, мы старались обратить внимание учащихся на средства интонационной выразительности, которыми широко пользуется автор. Свои наблюдения мы проводили, анализируя текст легенды о Данко. Привожу для примера работу над предложением:

*А лес все пел свою мрачную песню, и гром гремел, и лил дождь.*

Высокая патетика здесь достигается своеобразным интонационным оформлением мыслей. Автор использует многосоюзие, а также размещает определенным образом главные члены во втором и третьем предложениях. Так, во втором предложении подлежащее стоит на первом месте, а в третьем оно отнесено на конец предложения. И это не случайно. Заканчивая собой высказывание, подлежащие усиливает тем самым ритмомелодическую сторону фразы.

Не менее интересно и другое наблюдение. В авторской речи, там, где изображается пейзаж степи, есть такое предложение:

*В степи печально посвистывали суслики, в листве винограда дрожал стеклянный стрекот кузнечиков, листва вздыхала и шепталась, полный диск луны раньше кроваво-красный, бледнел, удаляясь от земли, бледнел и все обильнее лил на степь голубоватую мглу...*

Процитированная фраза ритмически стройна и музыкальна. Учащиеся это чувствуют уже при чтении, а во время анализа они быстро сами открывают «секрет» мастерства автора. Оказывается, что в первых двух предложениях подлежащие стоят после сказуемых, в других двух они занимают препозитивное положение. И это самая важная сторона интонационного рисунка предложения, который можно определить как ритмическую симметрию.

Опыт показывает, что наблюдения подобного рода не только обостряют стилистическое «чутье» учащихся, но и способствуют лучшему усвоению пунктуации.

Рассмотрим еще некоторые случаи наблюдений над интонацией сложного предложения, которые уже непосредственно помогают обучению правильной постановке знаков препинания. Нам кажется, что объяснение употребления точки с запятой в сложном предложении нужно поставить на интонационную основу. Учащимся прежде всего следует сообщить, что пауза, сопровождающая точку с запятой, значительно больше по длительности, чем соответствующие остановки на запятых. Помимо того, на точке с запятой голос понижается почти как при точке. Отсюда можно говорить о целой паузе, условно обозначаемой знаком ||, и ее половине |. Интонационный разбор, проводимый в плане правильного определения пауз, приносит обычно большую пользу. Возьмём ряд предложений и определим в них характер пауз.

*Около дома летали ласточки, | свившие гнезда на кровле; || в саду и*

*роще водились малиновки, | иволги, чижи и щеглы, || а по ночам щелкали соловьи.*

*Только что поднялось усталое сентябрьское солнце;|| его белые лучи то гаснут в облаках,| то серебряным веером падают в овраг ко мне.*

*Мокрый снег тает на лице,| светлых усах и короткой бороде,| заползает к нему за шею;|| сырость добирается до его легких,| но он не замечает этого.*

Правильное чтение таких предложений (во время диктовок) способствуют быстрому пониманию их структуры, и точка с запятой перестает быть камнем преткновения для учащихся. Правда, гораздо сложнее обстоит дело при выполнении учащимися самостоятельных работ. Однако и здесь интонация, «звучащая» во внутренней речи и подкрепляемая наблюдениями над смыслом высказывания, продолжает делать свое дело.

Самыми трудными для наблюдений оказываются предложения, где точка с запятой ставится между короткими предложениями.

*В эту минуту мятежники набежала на нас и ворвались в крепость. Барабан умолк; || гарнизон бросил ружья; || меня сшибли с ног, но я встал и вместе с мятежниками вошел в крепость.*

В таких предложениях большое значения имеет понижение голоса на точке с запятой в отличие от свойственного запятой повышения голоса.

Хочется еще вкратце остановиться на двух наиболее трудных случаях постановки знаков препинания. Первый случай – конструкция с придаточным предложением, занимающим срединное положение и стоящим перед союзом *и*, который является связующим звеном двух однородных сказуемых главного предложения:

*Смотри Сережа, как бежит река, и не может не думать о прошедшем дне.*

Учащиеся обычно не ставят запятой в конце придаточного предложения по ошибочной аналогии с теми случаями, когда одиночный союз соединяет два однородных члена. Интонационный разбор, подкрепляемый разбором грамматическим, и на этот раз служит хорошим средством преодоления этой ошибки. Сначала учащимся обычно предлагается сделать интонационный разбор главного предложения, взятого изолированно.

*Смотрит Сережа и не может не думать о прошедшем дне.*

В данном случае отмечается едва заметная логическая пауза перед союзом *и*, причем для постановки знака препинания в указанном месте нет никаких оснований, что легко доказывается структурным анализом этой фразы.

Затем ведутся наблюдения над интонацией предложения в целом. Картина резко меняется: вместо одной слабо выраженной логической паузы в речевом потоке четко слышны две значительные паузы,

соответствующие знакам препинания.

*Смотри Сережа, как бежит река, и не может не думать о прошедшем дне.*

Правильная постановка пауз и грамматический разбор помогут учащимся верно поставить знаки препинания.

Довольно часто встречается и другая ошибка: постановка знака препинания при распространённом обороте с предлогами и предложными выражениями (*после, по окончании, по прошествии* и т. д.):

*После окончания доклада начались оживленные прения.*

*По истечении трех дней товарищ явился к нему за книгой.*

Конечно, здесь исправить ошибку поможет и синтаксический разбор, т. е. сопоставление двух легко смешиваемых грамматических явлений – простого предложения, имеющего в своем составе распространенный временной оборот, со сложным предложением, в состав которого входит придаточное временное: *После окончания доклада начались оживленные прения и Когда окончился доклад, начались оживленные прения.*

Наблюдения над интонацией и здесь не будут излишними. Достаточно указать, что в первом случае пауза выражена менее ярко, чем во втором. К тому же общий тон конца временного оборота в простом предложении намного ниже, чем звучание заключительного слова придаточного предложения.

Таким образом, работа по наблюдению над интонацией сложного предложения, его ритмомелодикой, в целом ряде случаев оказывается эффективным средством в выяснении особенностей той или иной речевой конструкции, в обосновании того или иного знака препинания.

*Гохберг О. С., Руднева В. Ю.*

### **ИНТОНАЦИОННЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫХ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Плодотворное изучение такого раздела синтаксиса, как обособленные второстепенные члены предложения, невозможно без наблюдений над интонацией. Ведь суть этого явления синтаксиса, его специфика ярче проявляется в интонации, чем в формальных признаках, которыми он располагает.

При повторении обособленных второстепенных членов предложения в школе мы для анализа взяли отрывок из рассказа А. М. Горького «Старуха Изергиль», где рассказывается о похищении девушки орлом:

*Однажды, во время пира, одну из них, черноволосую и нежную, как ночь, унес орел, спустившись с неба. Стрелы, пущенные в него мужчинами, упали, жалкие, обратно на землю. Тогда пошли искать девушку, но не нашли ее. И забыли о ней, как забывают обо всем на земле.*

Учащиеся без особого труда заметили, что главная особенность стиля приведенного отрывка заключается в удачном использовании одного из ярких средств поэтического синтаксиса – инверсии.

Наблюдения показали, что музыкальный характер отрывка объясняется наличием ритмически чередующихся пауз и повышением голоса.

После этого учащиеся разобрали этот отрывок с точки зрения грамматики и выяснили, что в нем имеется ряд обособленных определений, которые и придают ему особый музыкальный рисунок.

Объяснить учащимся разницу между оборотами, обособленными и необособленными не так уж трудно. Здесь же обращается внимание на правильность чтения обособленных оборотов и соответствие пауз определенным знакам препинания. Все эти наблюдения должны вестись еще на первоначальном этапе изучения синтаксиса в школе, а в старших классах их нужно обобщать и систематизировать, увязав по возможности эту работу с занятиями по стилистике.

Остановимся на некоторых вопросах изучения обособленных второстепенных членов предложения. Сюда прежде всего следует отнести вопрос об обособленном определении, стоящем впереди определяемого слова. Как известно, при этом обособление возможно лишь в том случае, если оборот имеет причинное или уступительное значение. Во всех других случаях обороты считаются необособленными. Необособленный причастный оборот, стоящий впереди определяемого слова и представляющий собой интонационное единство, находится в одном речевом звене с определяемым словом:

*Впервые отправляющегося в центральные районы высокогорного Тянь-Шаня путешественника изумляют прекрасные дороги, проложенные в горах.*

Это обстоятельство необходимо учитывать при обучении пунктуации, так как незнание интонационного строя предложений такого типа порождает многочисленные ошибки в работах учащихся.

Есть еще одно „уязвимое” место в пунктуационной структуре обособленных членов предложения. Это деепричастный оборот, стоящий после союза *и*. Обычно этот союз соединяет два однородных сказуемых:

*Все эти звуки сливаются в оглушительную музыку трудового дня и, мятаясь колыхаясь, стоят низко в небе над гаванью.*

В данном случае союз *и* сливается с деепричастным оборотом в одном речевом звене, потому что после союза паузы быть не может. Она уже и так имеется в препозитивном положении как интонационная граница между однородными членами. Учащиеся же, следуя за интонацией, нередко ставят запятую не там, где нужно, а перед союзом *и*.

Нередко затруднения возникают и при обособлении уточняющих обстоятельств. Не уяснив характера интонации в предложениях,

содержащих подобные члены, учащиеся начинают выделять в качестве „уточняющих” любые обстоятельства места, времени, образа действия и т. п.

На интонационной основе изучается и такая тема, как обособление дополнений с предлогами кроме, помимо, исключая, за исключением и т.п. Предложения, присоединяемые союзами то есть, или (в значении *то есть*), словами даже, например, в особенности и др., тоже нельзя хорошо усвоить без должного внимания к наблюдениям над интонацией.

В заключение хочется остановиться на вопросе, имеющем значение не только для пунктуации, но и для стилистики. Это вопрос о нормах употребления обособленных оборотов вообще и уточняющих обстоятельств в частности в зависимости от характера высказывания.

Наблюдения показывают, что предложения с уточняющими обстоятельствами обычно отличаются большей интонационной напряженностью, чем фраза, передающая ту же мысль, но построенная по-иному. Сравним два примера:

*В одиннадцать часов вечера я пошел гулять по липовой аллее бульвара и Поздно вечером, часов в одиннадцать, я пошел гулять по липовой аллее бульвара.*

Первая фраза звучит как простое деловое сообщение, информация о каком-либо случае. Вторая, наоборот, уже содержит в себе элемент некоторой подчеркнутости того, что данный факт имел место именно часов в одиннадцать. Таким образом, различные обстоятельства, стоящие постпозитивно, после других обстоятельственных слов, и служащие для их уточнения, являются в то же время средством, позволяющим придать соответствующее интонационное разнообразие высказыванию в целом.

В художественных произведениях учащиеся находят немало интересных случаев, показывающих, как писатели умело используют разного рода обособленные обстоятельства.

Вот начало рассказа А.М. Горького „Старуха Изергиль”:

*Я слышал эти рассказы под Аккерманом, в Бессарабии, на морском берегу.*

Необычная мелодичность фразы, законченность ее ритмического рисунка объясняется здесь, на наш взгляд, удачным использованием трех обстоятельств, образующих своеобразный ритмический ряд. При этом интонационно фраза настолько стройна и закончена, что ничего убавить или прибавить здесь невозможно. Все сказанное выше относится не только к уточняющим обстоятельствам, но и вообще ко всем обособленным второстепенным членам. Однако следует заметить, что обособленные обороты, в том числе уточняющие обстоятельства, могут быть использованы и в обычных деловых бумагах. Например :

*Сегодня, т. е. 15 сентября, состоится заседание педагогического совета.*



Описанные выше интонационно-стилистические наблюдения над языком изучаемых текстов не только повышают общую культуру речи учащихся, но и позволяют им лучше понимать, в чем же состоит индивидуальная языковая манера писателя.

*Денисова Н. С.*

## **К ВОПРОСУ О ЧАСТЯХ РЕЧИ НА СТРАНИЦАХ ИНТЕРНЕТА**

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

В современном мире активно развивается новая сфера общения, хранения, представления и передачи информации – Интернет, который существует благодаря компьютерным технологиям и функционированию естественного языка человеческого общения. Изучение особенностей данного процесса представляет несомненный интерес для лингвистов, задача которых заключается не только в описании и объяснении новых явлений, но и прежде всего в укреплении традиций нормативного употребления языка в качественно новом коммуникативном пространстве.

Интернет (англ. Internet, Interconnected Networks – соединённые сети, [интэрнэ́т]) – всемирная система добровольно объединённых компьютерных сетей, построенная на использовании протокола IP и маршрутизации пакетов данных. Интернет образует всемирную (единую) информационную среду – обитель оцифрованной информации. Часто упоминается как Всемирная сеть и Глобальная сеть. Известны также жаргонизмы «Инэ́т», «Нэ́т». В настоящее время Интернет доступен не только через компьютерные сети, но и через спутники связи, радиосигнал, кабельное телевидение, телефон, сотовую связь, специальные оптоволоконные линии и электропровода. Всемирная сеть стала неотъемлемой частью жизни в развитых и развивающихся странах.

Многообразие форм и способов общения в сети Интернет определяет различные направления лингвистических исследований. В данных тезисах рассматриваются вопросы актуализации частей речи и их категорий в представлении информации на страницах Интернета (преимущественно на материале имен существительных).

Традиции функционирования единиц грамматической системы естественного языка и актуализация их категорий в языковом оформлении Web-страниц исследуются нами на материале оформления высказываний-гиперссылок. Гиперссылками называются высказывания, оформленные различными синтаксическими единицами (предложениями, словосочетаниями, отдельными словоформами), которые выполняют функцию заголовков и обозначают блоки информации, тематически связанные с линейным текстом на странице, но размещенные на других страницах сайта. Таким образом, эти высказывания рассматриваются как микротексты по сравнению со страницами газет и журналов: на одной

Web-сторінки, по крім основного лінійного тексту, розміщені заголовки інших тематично пов'язаних з ним текстів.

Гіперпосилки грають вівідуючу роль в представленні інформації. Її організація строїться на принципах ієрархії, котра в оформленні Web-сторінок виражена через співвідношення мовних одиниць і актуалізацію їх категорій. Крім того, взаємодія даних одиниць і їх категорій визначає поведінку користувача як учасника мовної комунікативної ситуації.

Підробніше зупинимось на використанні імен іменників в якості гіперпосилки на сторінках Інтернету.

В організації інформації на Web-сторінках активно використовуються як ізолировані форми, так і предложно-падєжні конструкції імени іменника. Відомо, що в російській мові іменники мають категорії роду, числа і падєжа. Однак результати нашого аналізу свідчать про те, що для позначення блоків інформації релевантною є категорія падєжа, так як вона відображає синтаксическіє відношення імени до інших іменних мовних одиниць, що формують комунікативну ситуацію.

В лінгвістических дослідженнях розробляються різні підходи до трактування падєжів, однак вчені єдині в визначенні основних функцій падєжів – суб'єктно-об'єктних і обставинних. При цьому форма суб'єкта протистоїть всім об'єктним функціям як основна і вихідна. Іменно по тому в головному меню Web-сторінки, котра виконує функцію огляду сайту і характеризує основні напрями представлення інформації, як правило, використовуються абстрактні і конкретні називальні імена іменників в іменному падєжі в формах єдиного і множинного числа:

Образование, Наука, Досуг – <http://www.students.ru>

Документы – <http://www.assembly.spb.ru/>

Окремого уваги заслуговують предложно-падєжні конструкції в оформленні висловлювань-гіперпосилки. На просторі Інтернет-сторінок домінують наступні типи взаємодій: чье дієслово – для кого / кому адресована інформація – о ком / чем ця інформація – де відбувається подія.

Представляється важливо розглянути використання форм родительного падєжа, оскільки «в системній теорії падєжів родительний падєж протиставлений іншим косвенним падєжам як приименный, или притемный, т. е. як засіб актуалізації номінативного значення імени, називаючого ядро теми – подлежащее» [1, с. 107]. Дані категоріальні характеристики родительного падєжа пояснюють той факт, що на сторінках сайтів активно використовується родительний суб'єкт. Це, в свою чергу, підтверджує, що головною і вихідною семантичною функцією родительного падєжа в російській мові

следует считать субъектную, а не объектную:

Работа собрания – <http://www.assembly.spb.ru/>

Объектная функция родительного падежа реализуется посредством предложных конструкций:

Услуги для частных лиц – <http://www.rosno>

Однако для обозначения объекта направления информации на Web-страницах гораздо чаще используется форма дательного падежа без предлога:

подписчикам – <http://www.rg.ru/>

абитуриентам – <http://www.mmonline.ru/>

Эти данные можно объяснить, опираясь на специфические особенности падежа существительных, обозначающих одушевленное лицо, которому предназначена информация. В этом случае он играет роль второго субъекта, участвующего в речевой ситуации. Формы дательного падежа без предлога, оформляющие адресат информации – одушевленное лицо, усиливают «активное участие» данного адресата в ситуации, представляя его в качестве участника общения.

В целом можно отметить, что на пространстве Web-страницы доминируют именительный, родительный и дательный падежи. Из других падежей наиболее активен предложный, обозначающий место действия и тему информации независимо от тематической направленности сайта и степени официальности в изложении информации:

о газете – <http://www.rg.ru/>

На Web-страницах в качестве самостоятельных высказываний, характеризующих субъект фрагмента информации, функционируют и имена собственные, называющие людей, которые осуществляют представляемый вид деятельности. Это повышает впечатление публичности, открытости и контактности, усиливает эффект персональности:

Новости Марата Гельмана – <http://www.guelman.ru>

В языковом оформлении Интернет-страниц активно используются конструкции:

• с местоимениями:

Как к нам проехать – <http://www.vlz.ru/diogen/>

Наш край – <http://www.primorsky.ru>

Виртуальный аквариум у вас дома – <http://homejun-gle.km.ru>

Вам сюда! – <http://www.mmonline.ru/>

• с именами прилагательными и наречиями в качестве самостоятельных высказываний-заголовков:

разное – <http://www.legislature.ru>

главная – <http://www.tmn.ru> ~tyumduma/ (сайты думы)

свежее, любимое – <http://www.kinder.ru>

официально – <http://www.rg.ru/>

- с количественными числительными, контрастирующими с другими именными конструкциями по форме, привлекающими внимание читателя:

100 советских асов – <http://vww.air-force.ru/staff/index.htm>

- с глаголами (известно, что глагол как часть речи обладает целым комплексом грамматических категорий, но при оформлении высказываний-гиперссылок релевантными оказываются лишь некоторые):

Прислушайтесь к советам – <http://www.dzintars.ru>

написать письмо – <http://www.kremlin.ru/about>

Ищем друзей – <http://www.kinder.ru>

Но это уже предмет разговора другой публикации.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Буланин Л. Л. Трудные вопросы морфологии / Буланин Л. Л. – М. : Просвещение, 1976. – 256 с.

*Делій І. В.*

### **УРОК ПРИРОДОЗНАВСТВА: «ПРИРОДА НАВКОЛО НАС»**

У період, коли в освіті України відбуваються кардинальні зміни, виникає необхідність в оновленні методів та прийомів навчання, у залученні інноваційних методик до процесу формування в учнів предметних та життєвих компетентностей. Сучасному суспільству потрібні громадяни, які здатні приймати нестандартні рішення, творчо підходити до вирішення тієї чи іншої проблеми, самоконтролювати та самооцінювати результати своєї діяльності.

Тобто основним завданням учителя на сучасному етапі розвитку нашого суспільства є забезпечення виходу кожного учня на рівень базової освіти та встановлення розвитку пізнавальної і творчої активності, формування не тільки предметних компетентностей, а й самоосвітніх. Тому всі аспекти навчання повинні бути спрямовані на розвиток творчої особистості, розкриття кожної дитини.

Навчити дитину самостійно здобувати знання і застосовувати їх у різноманітній та цікавій для неї діяльності – це першочергове завдання вчителя початкових класів. Це завдання різні за складністю, вибір рівня при ТО; розповідь за власним малюнком, спостереженнями, досвідом, створення ситуацій для спілкування в парах, розігрування мовленнєвих ситуацій, проведення рольових ігор; самостійна робота з текстом, підготовка до переказу (дослівного, стислого, вибіркового), мовчазне читання з підготовкою відповідей на запитання підручника (уміння працювати з позатекстовими компонентами, завданнями, запитаннями, таблицями, ілюстративним матеріалом).

Пропоную розробку уроку з природознавства для 3 класу.

**Тема:** Підсумковий урок з теми «Природа навколо нас».

**Мета:** Закріпити знання з теми «Що таке природа?», учити учнів відповідати на запитання, працювати командою, брати участь у конкурсі, розгадувати загадки, кросворди; розвивати мислення, мовлення, творчу уяву; виховувати любов до природи та бережливе ставлення до неї.

**Тип уроку:** Урок-конкурс.

### Хід

I. Організація класу.

1. Вступна бесіда. Сьогодні наш урок я хочу розпочати віршем Марії Познанської

Спасибі людям, що зростили ліс:  
За всі дуби, ялини в пишнім гіллі.  
І за красу отих зелених кіс,  
В яких стоять гнучкі берізки білі.  
Коли б не ліс, не знали б ми про те,  
Що є фіалка й пролісок на світі.  
Як у маю конвалія цвіте –  
Найкраща, найніжніша поміж квітів.

II. Розподіл на команди.

1. Сьогодні ми з вами побуваємо в лісі. У змаганнях дізнаємося, хто краще знайомий з лісом та його мешканцями.

2. Захист назви команди.

Я пропоную вам розбитися на 2 команди «Сонечко» і «Квіточка».

**I конкурс.** Перед тим, як відправитись на прогулянку до лісу, ми повинні згадати правила поведінки в лісі (по черзі кожен член команди згадує одне з правил).

#### ***Вмійте природу любити***

Вам у походи ходити  
І мандрувать, любі діти.  
Вмійте ж природу любити,  
Кожній стеблинці радіти.  
Квіти, дерева і трави  
В полі, у лісі, над яром,  
Цвіту не вирви задаром,  
Білки не втни для забави.  
Оберігайте ж повсюди  
Шлях і стежиночку в гаї.  
Все те окрасою буде  
Нашого рідного краю.

**II конкурс. Зустріч з Лісовичком (загадки).**

1. Довгі вуха, куций хвіст

Невеличкий сам на зріст. (Заєць)

2. По полю та лісу гасає,

Овечок хватає та всіх він лякає. (Вовк)

3. Взимку ляже спати

Дядько волохатий

Лиш тоді устане,

Як весна настане. (Ведмідь)

4. Під дубочком народився

Парасолькою накрився,

Може б з лісу пострибав

Якби другу ногу мав. (Гриб)

5. Літом одягається, а на зиму одяжі цурається. (Дерево)

6. Маю круглі очі –

Бачать серед ночі. (Сова)

**III конкурс.** Написати, що відноситься до живої (неживої) природи. (Естафета).

**IV конкурс.** А ось нам назустріч біжить їжачок. Мабуть, він хоче у нас щось запитати.

1. З яких органів складається рослина? (показ квітки)

2. Які умови потрібні для життя рослини?

(світло, вода, тепло, повітря, поживні речовини)

**Фізхвилинка**

(хто краще покаже?)

Трава низенька-низенька,

Дерева високі-високі.

Вітер дерева колише, гойдає.

То вправо, то вліво їх нахиляє,

То вперед, то назад, то вниз пригинає.

Птахи летять, відлітають,

А учні за парти тихенько сідають.

**V конкурс.** Ой, подивіться, хто летить. Дятел. Нещодавно він попрощався з деякими своїми друзями. Назвіть з якими саме? (1 команда). Хто залишився на зиму? (2 команда).

**VI конкурс-кросворд.**

1. Думав, кішка Крикнув: «Брись!»

А з'являється це – (рись).

2. Голки маю коротенькі

І колючі, хоч маленькі

Всім знайомі ці гілки

Й шишки довгі, мов свічки (ялина).

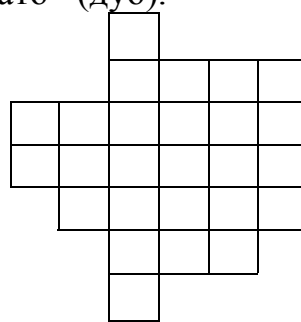
3. Маю плаття зелененьке

Гнучкі, ніжні віти

Білу кору, стан тоненький

Як я звуся, діти? (береза).

4. Стовбур жовтий, мов янтар,  
Досягає крона хмар.  
І колючі, довгі й тонкі  
На гілках зелені голки  
Шишок безліч, та маленькі  
І не довгі, а кругленькі (сосна).
5. Гарне дерево, міцне  
Листя різьбярє, рясне  
А на гілочках крилатих  
Буде жолудів багато (дуб).



**VII конкурс ПРИРОДОЗНАВСТВО** (з букв скласти нові слова).

Рис	сад	дари	пир
Пора	вода	нора	сон
Приз	природа	сир	назва
Вовна	товар	соти	родина
Ворона	вдома	зона	знати

### III. Підсумок уроку

1. Підрахування балів.

2. Подарунки

Д/з Індивідуальні завдання (картки).

**Взаємоаналіз. Взаємооцінювання.**

*Дядіченко А. О.*

## СУТНІСТЬ ТОТАЛІТАРИЗМУ В УКРАЇНСЬКІЙ ЕМІГРАЦІЙНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

**Науковий керівник –**

канд. філол. наук, доцент **Лисенко Н. В.**

Тоталітарний режим, сформований у СРСР у 20-30-ті роки, характеризувався тотальним відчуженням народу від власності й політичної влади, всеосяжним контролем компартійної верхівки над усіма сферами життя суспільства.

Головною функцією ідеологічної складової тоталітарного режиму було придушення інакомислення. Єдиним джерелом істини вважалася

комуністична партія. Однодумність культивувалась через позбавлення громадян об'єктивної інформації, яка живила б їх власні погляди.

Встановлення і панування тоталітарного режиму в Україні у 20-30-ті роки було великою трагедією українського народу, спричинило величезні людські жертви, деформацію природного плину історії.

Загальні результати „Великого терору” у цифрах точно визначити складно. На показники впливають кілька факторів: по-перше, статистичні відомості НКВС СРСР не завжди збігалися з початком масових репресивних акцій (липень 1937 р.); по-друге, керівник КДБ СРСР при Раді Міністрів СРСР І. Серов у 1954–1955 рр. здійснив масштабну „розчистку” архіву органів державної безпеки.

Російський дослідник М. Петров констатував зменшення/знищення архівно-кримінальних справ з 1 млн. 783 тис. у 1954 р. до 75 тис. у 1991 р., які зберігалися в центральному архіві КДБ СРСР [3, с. 263].

Про чорні сторінки нашої історії писали поети і письменники, яким глибокою раною в серці боліли ці криваві події.

Тодось Осьмачка – це речник національної ідеї. Найголовніша заслуга митця як перед народом, так і перед Батьківщиною – це правдиве викриття бруталної політики української влади. Письменник висловлює глибокий жаль із приводу занепаду національного життя в Україні, він вбачав основу національного буття в духовній культурі української нації, в єдності людей. Безумовно, що, готуючись до втілення національної ідеї, митець відчував відповідальність перед нацією, намагався зробити все, щоб об'єктивно ще й осмислити сторінки з трагедії не лише українського села, але й України в цілому 20-30 х рр. ХХ ст..

Держава і народ повинні не складати рук, а впевнено йти до своєї мети, тому автор і далі продовжує цю тематику повістю „План до двору”, де ще глибше зазвучить мотив національної ідеї для українського народу.

Як писався твір, в якому продовжувався показ теми національної єдності українського народу, а водночас і її нищення, ми можемо дізнатися з передмови, в якій автор посилається на прохання Володимира Винниченка „написати формою повісті про штучний голод на Україні, викликаний більшовицькою владою та верхівкою комуністичної партії” [4]. Ось таке катування над людьми митець не може перенести і тому в авторському зверненні мовиться: „Нехай же моя книга не буде гласом вопіючого в пустині, а щирим закликком щоб рятуватися, поки не пізно...” [4]. Уже на перших сторінках твору ми читаємо: „аж моторошно не лише вставати, але, уставши, дивитися на той білий світ...” [4], далі автор і починає відтворювати ту страшну мить, коли гинув український народ. Він змальовує ту картину, як дикі звуки довкола вибивають людину з нормального душевного стану. „Бевкання в дзвін, і в рейку, і гаркання скізкою у бляху...” [4] несе в звуках бажання вибити людину з правильного шляху. Тому людський світ у повісті „План до



двору” Тодось Осьмачка подає як світ гріху, світ душогубсько-невільницького життя. Митець розкриває лише одну художню лінію – це історія переслідування владою патріотично настроєного вчителя Івана Нерадька, який і виступає головним героєм твору. Іван – це ніби та особа, яка виступає постаттю самого автора в ту епоху, коли він жив та творив.. Конфлікт, який відтворює автор на сторінках твору це протиріччя Івана зі владою. Через аналіз діяння головного героя в контексті твору ми можемо визначити такі три основні риси національної ідеї:

- культ правди та волі;
- культ державності;
- культ для досягнення найвищого ідеалу – внутрішня гармонія з оточуючим світом.

Осмишуючи трагедію українського села митець вводить до канви твору образ Сталіна, який велів посилати на Україну винищувачів людського життя. Тому він і відтворює у творі два типи історичних посланців, які мають різні погляди на життя українського села та його національну ідею. Такими перед нами постають Хахлов та Тюрін. У повісті Хахлов – це голова колгоспу та начальник районного відділу ДПУ, який зневажливо ставиться до національної ідеї українського народу.

Іншим прототипом ми бачимо Тюріна, який став солдатом революції, які на той час склали Сталінську армію репресантів. У зв’язку з цим головний герой Іван Нерадько змушений був покинути школу, під загрозою арешту блукати серед односельчан, бо він носій національної ідеї, борець за краще життя на селі. Тепер Тодось Осьмачка почне вимальовувати світ людського життя як своєрідний світ гріхів. Ось історична реальність і вималюється як демонологічна реальність. Міф про змагання з ворогом у творі завершується вірою в те, що герої подужають ката. Вбивство у творі не засуджується, а виправдовується. „Він відчув, що вбив, хоч і не по-лицарськи, здаду, але так само вбив, як і комуністи вбили непокірну Україну ” [4].

Як перемога сил тьми звучить і останній акорд твору:

*Темно надворі, зоря не зоріє...*

*Вітер холодний з півночі виє...[4].*

У творі також прослідковується, як автор разом із героєм відчують, що мине той час, і Україна стане вільною, самостійною, а народ житиме щасливо.

Повість І.Багряного „Огненне коло” – твір про причини невдач і фатальних прорахунків в українському державотворенні та державомисленні. Більше того, „Огненне коло” є прикладом сумлінного відтворення картин війни всеукраїнської, а отже, – і вселюдської катастрофи. Письменник занурився в описи боїв, психологічних станів вояків дивізії, настроїв окремих цивільних людей для того, щоб якнайправдивіше передати трагізм подій, нищення української юні.

Характерним для Івана Багряного є те, що майже для усіх своїх творів він вибирає реальні факти і події. Автор використовує документальні свідчення і в „Огненному колі”. Тут документалізм був викликаний природною потребою правди.

Естетика документалізму спонукає до роздумів про межі між реальністю та її художнім відтворенням. Маємо змогу бачити майже апокаліптичний, витриманий у реалістичному чи сюрреалістичному колориті малюнок бою.

Остап Тарнавський у „Свободі”, у статті „Діло Івана Багряного”, висловився дуже прихильно про „Огненне коло”. Неприхильну реакцію на цей твір він пояснює свіжістю і близькістю теми боротьби синів українського народу одного проти другого за інтереси чужих народів. Тарнавський твердить, що Багряний підійшов правильно до цієї проблеми, давши навіть її розв’язку: „це рідний однострій українського вояка і рідна українська ідея, за яку треба та варто боротися”.

„Діти Чумацького Шляху” Докії Гуменної – це цикл романів („У запашних полях”, „Брами майбутнього”, „Розп’яте село”, „Ніч”), які пов’язані ідейним задумом, сюжетом, персонажами, що утворюють тетралогію. Головною темою твору є доля України та її народу, осмислена різноракурсно.

На прикладі життя однієї людини та її оточення Докія Гуменна представляє долю чотирьох поколінь українців, які пережили революцію, громадянську війну, колективізацію, голод, період терору 30-х років. Представники старшого покоління народжувалися й виростили за часів кріпацтва, у молодості ще чумакували (Яриней Саргола, Пилип Остащенко). Дитинство і юність молодшого покоління (Тарас Саргола) проходили в епоху національної революції, наступні етапи життя захопили період відродження 20-х років, масових репресій у 30-і.

Таким чином, головні часово-просторові параметри роману-тетралогії – життя села й міста від дореволюційних десятиліть до 20-30-х років ХХ ст. Це не тільки художній опис реальних подій в Україні цього періоду. У ньому зосереджені погляди авторки, які є філософським осмисленням цих подій, їхньої ролі та значення для сучасності й для майбутнього України.

Індивідуальний досвід письменниці наклався на архетипні образи, які вона суб’єктивно інтерпретувала в художніх творах. Архетипний образ Чумацького Шляху містить у собі інформацію про духовно-культурне начало, яке зберігається в генетичній пам’яті народу. Докія Гуменна майстерно моделює еволюцію архетипного образу дороги: стежина – життєва дорога – Чумацький Шлях. За допомогою національних образів-символів, архетипних образів письменниця реалізувала філософський підхід до осмислення реалій життя українського суспільства 30-х років ХХ сторіччя. Архетипний образ Чумацького Шляху як космогонічного

уявлення й життєвої дороги є творчим виявленням філософських поглядів українців на спосіб буття, уособленням народного світогляду [2, с. 224].

Докія Гуменна змалювала та опоетизувала цей образ, виходячи з історіософії українського народу, який сповідував культ неба, що визначало пріоритети в ментальності його духовного простору. Слово „діти” уточнює змістовне навантаження архетипного образу. „Діти Чумацького Шляху” – це уособлення долі народу, історичного шляху України, поєднання сучасного й минулого, філософська проекція проблем сучасного суспільства на історичне тло розвитку українського народу [2, с. 214].

Своєрідний підсумок розмірковувань про “українськість” і „неукраїнськість” зробив О.Астаф’єв: „...при аналізі, при глибшому проникненні у тканину... творів стає помітно, що їх лірика глибинними мільйонними зв’язками тісно пов’язана з українською духовною традицією, у ній дивовижно матеріалізується архетипний матеріал колективної духовності нашої нації, захований у підсвідомій психіці, який з величезною силою діє хіба що на свідомість та інтуїцію найрозвинутіших читачів, а до всіх інших приходять у снах, як марення і візія” [1].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Астаф’єв О. Поети Нью-Йоркської групи / Олександр Астаф’єв. – Ніжин, 1995. – 30 с.
2. Мариненко Ю. Роман-трилогія Докії Гуменної „Діти Чумацького Шляху” : художні доміанти / Юрій Мариненко // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – С. 214–224.
3. Петров Н. „Сталинский питомец” Николай Ежов / Н. Петров, М. Ясен. – М. :РОССПЭН, 2008. – С. 3–263.
4. Осьмачка Тодось „План до двору”[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrcenter.com>

*Жижченко Л. Б., Лаврова Ю. О.*

### ТРАКТУВАННЯ ЖІНОЧОГО ОБРАЗУ В РОМАНІ «МАРІЯ»

#### УЛАСА САМЧУКА

Роман “Марія” єдиний в доробку письменника, в якому головна героїня-жінка – типова представниця жіноцтва України 20–30 років ХХ ст.

Марія – образ-символ багатостраждальної, сплюндрованої України. У. Самчук через образ героїні відтворив образ України. Особливо яскраво це простежується в “Книзі днів Марії” та “Книзі про хліб”, де автор витворює загальний образ української землі: достаток, щедрість, упевненість у завтрашньому дні. Зустріч Марії з руйнівною силою більшовизму відображає страх і неспокій української землі.

Письменник втілює в Марії позитивні риси, властиві українському народному характеру. Головна героїня У. Самчука – це психологічний тип екстраверта (за К.Г. Юнгом). Олена Теліга у праці “Якими нас прагнете?” нарікала на те, що земляки-письменники зображують українок рабинями,

Анти-Маріями, міщанками. Зовсім інакшою є Марія Самчука. У її образі підкреслені визначальні риси українського менталітету: чуттєвість, важливість мистецьких переживань і водночас здатність до дії, волевиявлення.

Головну героїню роману Марію називають Богородицею. Цей образ є наскрізним у творі. І, напевно, тому автор назвав твір “Марія”, ім’ям, що є уособленням материнства, основи життя на землі, самої України. Мати Божа – особлива постать у всесвітній історії, у серцях та душах людей. До Богородиці у творі радить звернутися за допомогою та підтримкою священник на похороні сина Марії. З трепетом і, можливо, з острахом, як велику реліквію забирає з собою ікону Матері Божої Марія, коли йде від першого чоловіка. І коли лишає Максимові хату, то теж забирає з собою усі образи, які порозстрілював оскажений син: “Образи свої Марія також перенесла. Ціле життя бачила їх перед собою, і на шлюб благословляли образом отієї почорнілої Матері, що кормить дитину” [5; 146].

Варто звернути увагу і на той епізод роману, коли з пожежі, з пекельного вогню в ніч Різдва Христового в Маріїній хаті було врятовано ікону Божої Матері: “Згоріло все до останньої пилінки, до останньої соломинки. Вдалося врятувати лише кілька образів... Врятовано і Маріїні благословення – Матір Божу Млекопитательницю” [5; 84]. У сакральних джерелах указано, що ще в дитячому віці та була приречена випити чашу сирітства Та, яка потім повинна була лікувати сирітство усіх самотніх, усіх залишених у біді, стати духовною Матір’ю. Теологи стверджують, що спочатку Божа Матір втратила батька, а через невеликий проміжок часу смерть настигла і Анну, матір Діви Марії. Ці моменти вдало оброблені і трансформовані Уласом Самчуком у “Книзі про народження Марії”.

Мученицьке і багатостраждальне життя Марії, мовчазне сприймання головною героїнею роману мук як належного – це наступний етап проведення паралелі між образом Богоматері та образом Марії Уласа Самчука. Діва Марія сама обрала собі шлях життя: мовчки страждати. Мовчки страждати – ось що стало її долею на землі. Вона мовчала, коли в холодну ніч не могла прихистити новонароджене немовля в затишному будинку. Марія відчувала невимовну радість, коли народила Спасителя. Але їй горе переповняло її серце, коли мудреці подарували золото, ладан і смирну. Адже ці дарунки були символічними для Неї, бо золото означало, що народився Цар, ладан дарувався священнослужителям, а смирною змазували тіло покійного. Три дарунки окреслювали долю Спасителя. Та Богородиця мовчала і тоді, коли Ісус стояв на помості побитий, принижений, з терновим вінком. Великі материнські сльози текли по щоках. І єдине питання, яке турбувало її душу вона носила при собі.

Самостійність у виборі своєї долі простежується і в образі Марії з однойменного роману Уласа Самчука. Трансцендентальність цього образу має під собою підґрунтя особистого світобачення, тривалих роздумів

героїні, вміння досягати поставленої мети, досвід богошукання. Марія теж втратила сина і відчувала невимовний біль у своєму серці. Майстерним пером автор виписує психологічний стан своєї героїні і підносить її до Богородиці. Тому не випадково прозаїк устами священика говорить: “Чув біль твій, біль матері, яка втратила свого первенця. Але пригадай, сестро, ту Марію, ту святу Марію, що родила світові Бога живого...І пригадай велику Матір, яка день і ніч стояла під хрестом розп’ятого Сина, чекаючи Його смерті...Попроси у Неї сили пережити твоє горе і видержати все так само, як це видержала Вона, найбільша зо всіх матерів” [5; 38].

Прозаїк підсилює страждання Марії ще й тією ситуацією, коли Максим розстріляв образ Божий. Тоді Марії здалося, що він, її рідний син, розстріляв її, свою матір. “І що йому Бог Саваоф і вся небесна канцелярія? Звів нагана,буцнув раз, і дутий київський образ розсипався на скалки. Марія скам’яніла, не поверне язиком” [5; 134]. Завершальним етапом у характеристиці образу Марії є слова Гната: “Цілую руку матері. Цілую святість величну. Цілую працю!Маріє!Маріє!” [5; 186]. Отже, Марію можна назвати справжньою Берегинею.

Порівняльна характеристика Марії Перепутько і Марії Богоматері

Марія Перепутько	Критерій порівняння	Марія Богоматір
1. Сирота, важко працювала	1. Дитинство	1. Про дитинство Богоматері нічого не відомо
2. Любила Корнія, а заручена з іншим. Вона невірна	2. Дівочтво	2. Заручена з Йосипом і залишається йому вірна
3. Селянка	3. Походження	3. З дому й роду Давидового
4. Її матеріальне становище ніби чергується. Спочатку вона сирота – наймичка – не багата, потім вона, вийшовши заміж за Гната Кухарчука, багатіє, потім, одружившись з Корнієм, що бідний, і сама бідніє, з часом наживає добро. Під час встановлення Радянського союзу бідніє	4. Майновий статус	4. Вона бідна. Про це свідчить те, що коли вона прийшла в храм на обрізання Сина, то принесла в жертву двох голубиць. У левітах є відомості про те, що бідні можуть не приносити в жертво теля або вівцю, а двох голуб’ят
5. Двічі одружена –	5. Шлюб	5. Одружена лише один

<p>перший шлюб не вдалий, бо Марія вийшла заміж за нелюбого Гната. Другий – вдалий, бо він укладений з Корнієм, якого Марія любила</p> <p>6. Народився маленький Романьо в багатій родині, ні в чому не мав недостатку, був улюбленою дитиною</p> <p>7. Тяжко переживала, була готова вмерти, не виходила з кладовища, мало не збожеволіла. Дуже тяжко побивалася</p> <p>8. Розлучилася, знову вийшла заміж, пережила всіх дітей і чоловіка</p> <p>9. Троє від першого шлюбу – Романьо, нежива дитина, Надійка. Усі вони померли ще до розлучення. Четверо від другого шлюбу – Демко, близнята – Максим і Надійка (улюблена дитина) і син Лаврін. Усі вони померли раніше за свою матір</p> <p>10. Неприборкана, свавільна, вольова, сильна жінка,</p>	<p>6. Народження первенця</p> <p>7. Смерть первенця</p> <p>8. Подальше життя після смерті первенця</p> <p>9. Кількість дітей</p> <p>10. Домінуючі риси характеру, вдачі</p>	<p>раз, з Йосипом</p> <p>6. Народився в хліву, лежав у яслах. Його любили батьки. Він – Божий Син</p> <p>7. Дивилася на розп'ятого Ісуса здалека. Знала ще раніше про смерть Сина в майбутньому. Змирилася з долею Сина</p> <p>8. Жила з Іваном, улюбленим учнем Ісуса Христа. Ісус доручив свою матір Івану, і решту свого життя вона прожила з ним</p> <p>9. Відомо, що крім Ісуса Марія мала ще дітей, проте ні їхня кількість, ні обставини смерті, ні імена не відомі. Знаємо лише одного – апостола Якова, який, власне, і написав послання апостола Якова</p> <p>10. Богобоязна, смиренна, слухняна, благословенна</p>
--	---	---

<p>працелюбна 11. Дуже гарна – чорнява, з великими карими очима, округленим лицем</p> <p>12. Померла своєю смертю, від старості. Прожила 26258 днів, якщо не рахувати останніх трьох днів і декількох після народження. Це приблизно 74 роки</p>	<p>11. Зовнішність</p> <p>12. Смерть</p>	<p>11. Невідомо точно, проте припускається, що вона була вродлива, адже Марія – це Матір Сина Божого</p> <p>12. Померла від меча, згідно з пророцтвом, яке вона чула від Семіона у храмі під час обрізання Ісуса Христа</p>
--	--	---

Ці образи у Самчуковому романі тісно переплітаються і поєднуються в єдине ціле. Це ще раз доводить, що в українському світобаченні переважає архетип жіночності. У. Самчук виходячи з того, що жінка емоційно багатша, сприятливіша до нюансів у природі та взаєминах людей, саме через неї – жінку-матір, через правдиве відображення її мук і сумнів зміг розкрити трагедію українського народу. Народу, котрий живе у країні, яка має ім'я теж жіночого роду.

Самобутність, неподібність письменницького почерку У. Самчука в соціальному змісті, національній формі: це виявляється в мові письменника, яка закорінена в фольклор та кращі традиції української класичної літератури, у характерах, позначених виразними рисами національної ментальності, без яких не можливі було б відтворити власне Самчукову міфопоетичну реальність зображуваного.

У трактуванні жіночого образу матері-селянки письменник іде від класичних образів Тараса Шевченка, Марка Вовчка, Михайла Коцюбинського.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Забрицької. – Львів : Літопис, 1996. – 634 с.
2. Грабовська І. Жіночість – трагедія України? / І. Грабовська // Критика. – 1999. – № 12. – С. 24–25.
3. Грабовська І. Проблема засад дослідження українського менталітету та національного характеру / І. Грабовська // Сучасність. – 1998. – № 5. – С. 58–70.
4. Пінчук С. Улас Самчук та його роман про голодомор 33-го року // С. Пінчук // Самчук У. Марія: роман. – К., 1991. – С. 171–188.
5. Самчук У. Марія. Хроніка одного життя: Роман / У. Самчук. – К. : Рад. письменник, 1991. – 190 с.
6. Якубовський Ф. Про «філософію» землі в українській літературі / Ф. Якубовський // Якубовський Ф. Від новели до роману. – К., 1929. – 238 с.

*Жовніренко Я. Г., Козаченко Ю. О.*

## **ПАРОНІМИ У МОВНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Пароніми є одним із джерел мовних труднощів, у зв'язку із чим, у ряді досліджень паронімія розглядається з боку теорії культури мовлення (Л. М. Гречок, О. М. Гвоздьов, Г. О. Винокур, М. І. Костомаров, Д. Е. Розенталь, О. Я. Шпаков, О. S. Akhmanova, F. Idzelis).

Паронімія – неодмінний предмет дослідження для авторів різних словників труднощів, паронімів, правильного й помилкового слововживання (В. В. Акуленко, Ю. А. Бельчиков, М. С. Панюшева, О. А. Колесников, К. С. Горбачевич, Н. W. Fowier, В. Bruson, G. Herd, Н. Morris, E. Partridge, G. Room, P. Wessen) Однак у своїй діяльності лексикографи або обмежуються констатацією паронімічних помилок, спонукаючи до боротьби з ними (R. Grandjouan, H. Moufflet, M. Therive), або, наголошуючи на негативному характер паронімічних помилок, пропонують зробити цей матеріал предметом докладного лінгвістичного дослідження (К. Freі, Ш. Баллі). У наш час програму багатьох наукових досліджень у сфері мовознавства визначає прагнення виявити нові підходи до проблеми паронімії й знайти раціональні способи опису паронімічних відносин між словами.

Досліджуючи проблему паронімії, ми знайшли безліч висловлювань і описів того, які слова є паронімами, хоча розробити чітке визначення цього явища, на жаль, не просто, через це лінгвісти по-різному трактують його. У вітчизняному мовознавстві паронімічне змішання розглядалося як певне порушення мовної норми. Про вивчення негативних фактів мови неодноразово писали В. В. Виноградов, Л. В. Щерба, Г. С. Винокур, Ш. Баллі, О. М. Пешковський та ін.

Л. В. Щерба писав про необхідність пильного вивчення «негативного мовного матеріалу», помилок мовлення, які «особливо показові тому, що вони-то й розкривають механізм цих (словотворчих) процесів; вони найчастіше дають ключ до розуміння причин історичних змін у мові» [6, с. 70].

Г. О. Винокур вважав за необхідне вивчати відхилення від мовної норми, які визначаються внутрішніми законами мовної комунікації [1, с. 18–20].

Особливе значення вивченню не літературної мови надавав А. М. Пешковський, який підкреслював, що до будь-яких «окремих мовних фактів лінгвіст може ставитися в цей час тільки об'єктивно-пізнавально. Для нього немає в процесі вивчення ні «правильного» і «неправильного» у мові, ні «гарного» і «некрасивого», ні «вдалого і «невдалого» [4, с. 18].

У сучасній лінгвістиці, як відзначає О. В. Вишнякова, немає «вірної думки про сутність паронімів, по-різному інтерпретуються лексико-семантичні контакти в групах співзвучних слів» [2, с. 4].

М. І. Фоміна, займаючись проблемою семантики однокореневих



дієслів, вводить у своє дослідження пароніми, які розглядає як одиниці мови, й на матеріалі однокореневих дієслів російської мови показує розходження, з одного боку, між паронімічними й синонімічними дієсловами, де до уваги приймаються інтегральні ознаки, а з іншого боку, між паронімічними й антонімічними дієсловами, де на перший план виступають диференціальні ознаки [5, с. 3].

В рамках такого підходу паронімія розглядається як прояв системних зв'язків мови, носить регулярний характер і займає певне місце в мовній структурі. У такому випадку прикладами служать: в українській мові: *адресат* – *адресант*; в російській мові: *восход* – *всход*, *безответный* – *безответственный*; в англійській мові: *amiable* – *amicable*, *credible* – *credulous*.

Члени паронімічної пари маніфестують різний ступінь семантичної близькості. Слова, які плутають, що є синонімами, взаємозамінними в певних оточеннях, називають **синонімічними** паронімами.

Наприклад:

- *canal* – *channel*;
- *raise* – *rise*;
- *human* – *humane*.

Паронімічна помилка відбувається лише в тому контексті, коли проявляється розходження таких синонімів у семантичному або стилістичному відношеннях. Інший вид паронімів – це **контактні** пароніми. Вони не мають загальних словникових значень і тому в нормі не є взаємозамінними.

Наприклад:

- *special* – *specific*;
- *campaign* – *company*.

Нарешті, **дистантні** пароніми відрізняються тим, що не мають явних семантичних зв'язків. Однак, на відміну від випадкових застережень, змішання дистантних паронімів регулярно відтворюється в мовленні й може бути розцінене як явище «негативної мовної норми», наприклад, помилкова взаємозаміна англійських слів:

- *accept* «приймати» – *except* «заперечувати, виключати»;
- *bear* «ведмідь» – *beer* «пиво»;
- *very* «дуже» – *vary* «різноманітний».

У загальній кількості виявлених співвідношень переважають контактні пароніми (близько 47%), далі впливають синонімічні (близько 30%), і, нарешті, найменша кількість випадків представлена дистантними паронімами (близько 23%).

**Пароніми** (від гр. *para* – поблизу, поруч і *опута* – ім'я) – **це слова (пари слів), які мають подібність у морфологічній будові (близькі за фонетичним складом), але розрізняються за значенням.** Не всі слова, схожі за звучанням, можна вважати паронімами. До паронімічних

належать тільки ті, що мають невелику відмінність у вимові. Інколи в паронімів є спільна морфема:

- *personal* – *personnel*;
- *anterior* – *interior*.

При широкому розумінні паронімії до паронімів зараховують усі слова, що мають звукову подібність, не враховуючи морфемного складу слова, – і різнокореневі, і спільнокореневі (*досвід* – *дослід*, *громадський* – *громадянський*, *верба* – *вербена*, *дерен* – *терен*, *hare* – *hair*, *skirt* – *shirt*, *diary* – *dairy*, *wander* – *wonder*). Якщо ж розуміють паронімію вужче, то в патронімічні групи включають тільки спільнокореневі слова, які мають певний змістовний зв'язок (*комунікативний* – *комунікаційний*, *хронікальний* – *хронічний*, *фабрикант* – *фабрикат*, *співак* – *співець*, *career* – *carrier*, *human* – *humane*, *physics* – *physique*). Основну групу паронімів становлять слова, що семантично пов'язані між собою, частково збігаються за морфемним складом, близькі за походженням.

За характером смислових зв'язків пароніми поділяють на кілька груп:

а) пароніми **синонімічні** (*special* – *specific*, *campaign* – *company*, *canal* – *channel*, *raise* – *rise*, *human* – *humane*);

б) пароніми **антонімічні** (*employer* – *employee*, *immigrant* – *emigrant*, *evolution* – *revolution*). Пароніми переважно належать до однієї частини мови, мають однакові граматичні ознаки. На відміну від синонімів – слів, що позначають близькі поняття і тому можуть замінити одне одного, – для паронімів така взаємозамінність неможлива. Якщо омонімія як різновид лексичних відношень, пов'язаних із формою знака, ґрунтується на повному збігові його фонетичного складу, то паронімія передбачає частковий збіг, подібність структури і вимови слів, різних за значенням (*дефектний* – *дефективний*, *психіатричний* – *психічний*, *major* – *major*, *low* – *law*).

**За ступенем зближення** (подібності) **звукового оформлення** морфемного складу виділяють як мінімальні, так і максимальні пароніми.

**Максимальні** відрізняються не більше, ніж однією звуковою одиницею: *stress* – *strus*; *гамувати* – *тамувати*; *hare* – *hair*; *wander* – *wonder*.

**Мінімальні** – більш ніж однією: *апендикс* – *апендицит*; *company* – *campaign*.

Здатність паронімів до змішання в мовленні призвела до того, що під терміном «паронімія» нерідко поєднуються два поняття – власне **паронімія**, тобто вид мовних системних відносин між лексичними одиницями і **парономазія** (або парономасія) – стилістичний прийом, що складається в навмисному зближенні слів, що мають подібність у звучанні. Ці слова не обов'язково повинні бути паронімами, часто для цілей автора буває досить випадкового звукового збігу. Використання парономазії

дозволяє підсилити виразність тексту; особливо часто цей прийом зустрічається в поезії й фольклорі.

У художньому мовленні звичайно спостерігається правильне, досить мистецьке використання паронімів. Прослідкуємо як паронімія і парономазія можуть емоційно впливати на художній текст на прикладі цитат з творів відомих англомовних письменників:

1. a) *And now, perhaps, you had better leave me. The doctor made a point of quiet and repose. (P. G. Wodehouse);* b) *The drawings were pleasing enough, with quiet a sense of atmosphere. (J. Galsworthy).* 2. a) *Than the moon rose like a wonderful silver shield. (O. Wilde);* b) *At a less anxious moment he might have been amused by the conflict his words aroused. (J. Galsworthy);* c) *Forgive me, old man, for asking you not to raise your voice. (P. G. Wodehouse);* d) *"Not dangerous?" "Yes, sir, when roused." (Id.).* 3. a) *I remember before the war, when Charles inspected the Corps on a white horse. (J. Le Carre);* b) *There were noises and directions from Cramer, about removing the corpse, and in a couple of minutes heavy feet as they carried it out. (R. Stout)*

З поданих прикладів видно, що змішання або неправильне вживання даних паронімів може призвести до грубих лексичних помилок, до каламбурів або може стати причиною комічних ситуацій.

Проблеми паронімії давно привертають увагу викладачів мови й тих, хто її вивчає.

Мовні пароніми нерідко зустрічаються в різних областях навчання мові – *Business English i ESP*, де студенти часто не знають, або, навіть знаючи, нерідко роблять помилки при використанні або перекладі таких слів.

Наприклад, при навчанні ESP студентів юридичних факультетів, часто зустрічалися помилки в таких словах, як:

a) *inhuman/inhumane prison conditions;* b) *judicial* – 1. *of or by a court of justice* – судовий (e.g. *judicial branch*); 2. *showing or using judgement in thinking about something* (e.g. *"He is rather talented" -replied Sarah judicially*) і *judicious* – *showing or having good sense* – розумний, розважливий (e.g. *You put your case most judiciously*); c) *credible* – *that can be believed* – заслуговуючий довіри (e.g. *a credible witness*); *credulous* – *ready to believe things* – довірливий (e.g. *credulous consumers*); d) *politic* – *acting or judging wisely, prudent* - політичний, прорахований; *political* – *of th state, of government, of politics.* – політичний.

При навчанні BE або ESP студентів економічних факультетів часто замінювались або невірно перекладалися такі слова, як:

a) *economic* – економічний; *economical* – ошадливий; b) *enviable* – *causing envy* – завидний, привабливий (e.g. *The company made profit at an enviable rate*); *envious* – *full of envy* – заздрий (e.g. *The company's success was watched enviously by the competitors*); c) *exhausting* – виснажливий, стомлюючий (e.g. *It was a difficult and exhausting job*); *exhaustive* – *thorough*

*or complete* – вичерпний (e.g. *This list is by no means exhaustive*); *exhaustible* – *smth. that exists only in a limited quantity* – обмежений, небезмежний (e.g. *...possible long term shortages of exhaustible resources*) [3].

У зв'язку з явищем паронімії, тобто неможливістю взаємозаміни мовних паронімів в різних фразах, постає питання про варіантність – можливість взаємозаміни без переключування змісту тієї або іншої фрази. До варіантності слова відносяться такі випадки, як *advance, advancement; analytic, analytical*, де зовнішнє розходження не веде до розриву тотожності слова.

У плані розмежування паронімів від інших однокоренових утворень найбільші труднощі являють собою однокоренові синоніми. У багатьох роботах по паронімії однокоренові синоніми розглядаються як окремий випадок мовних паронімів. Співставлення однокоренових синонімів до паронімів викликає наступні заперечення: справа в тому, що синоніми – це такі тотожні або близькі за значенням слова, незбіжні семантичні ознаки яких можуть нейтралізуватися в певних контекстах. Однокоренові пароніми, на відміну від однокоренових синонімів, що допускають нейтралізацію диференційних ознак і, як наслідок цього, їхня взаємозамінність у певних контекстах, не здатні до взаємозаміни (наприклад, *psychic – psychological – психічний, психологічний*).

При зустрічі із словами – паронімами варто приділяти їм особливу увагу. Є доцільним вводити пароніми, семантизуючи їх через синоніми і антоніми, в міру можливості, постачаючи кожен пар (ряд), прикладами сполучуваності. У випадку, коли пароніми англійської мови мають своїх "паронімічних братів" в українській мові (*economic/economical – економічний/економний*), представляються можливим ці конкретні пари вводити й перекладним способом, що сприяє підвищенню культури мовлення рідної мови.

Змішання або неправильне вживання паронімів може призвести до грубих лексичних помилок, до каламбурів або може стати причиною комічних ситуацій. Тобто, можна відзначити, що вживаючи пароніми в мовленні треба бути досить обережним, щоб фраза не виявилась абсурдною.

Дослідження паронімічних конструкцій необхідно для роботи з текстами професійної спрямованості, оскільки останнім часом різко зросла їх популярність як стилістичних засобів й збільшилася частота їх вживання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Винокур Г. О. Культура языка / Г. О. Винокур. – М., 2006. – 249 с.
2. Вишнякова О. В. Паронимы современного русского языка / Под ред. Розенталя Д. Э. / 2-е изд., исправл. и доп. – М. : Русский язык, 1987.- 153 с.
3. Иванов С. С. Проблемы, связанные с употреблением паронимов в учебном процессе : автореф. дис. канд. филолог. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / С. С. Иванов. – Нижний Новгород, 2000. – 18 с.

4. Пешковский А. М. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика / А. М. Пешковский. – М. : Государственное издательство, 1925. – 192 с.

5. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология / М. И. Фомина. – М. : Букинистическое издание, 1990. – 149 с.

6. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Из-во Ленинградского университета, 1958. – 184 с.

*Жовніренко Я. Г., Мамаєва А. Б.*

### **ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

На сучасному етапі становлення української системи освіти і виховання у контексті інтеграції України до Європейського Союзу особливої актуальності набуває проблема практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування та культурної взаємодії. Необхідність постійного вдосконалення системи та практики освіти обумовлюються соціальними змінами, що сьогодні трапляються у суспільстві. Питання підвищення якості навчання та рівня вихованості особистості були та лишаються пріоритетними у сучасній методиці викладання іноземної мови. Реформування шкільної освіти, запровадження нових педагогічних та технічних технологій до практики навчання слід розглядати як одну з найважливіших умов інтелектуального, творчого та морального розвитку учня. Саме розвиток стає ключовим словом педагогічного процесу, суттєвим глибинним поняттям навчання. Іноземна мова (далі *ІМ*) як предмет має великі можливості для створення культурного та особистісного становлення школярів. Соціальний запит суспільства в області навчання *ІМ* висуває завдання для розвитку особистості учнів, посилення гуманістичного складу навчання, більш повної реалізації виховного, навчаючого та розвиваючого потенціалу учбового предмета щодо індивідуальності кожного учня. Тому основною метою навчання *ІМ* на сучасному етапі розвитку освіти є особистість учня, здатна та бажаюча брати участь у комунікації та самостійно.

Завдання школи, у першу чергу, складається з імплементації та ефективного використання новітніх технологій та педагогічних надбань. Значущість використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні іноземній згадує Л. Гаделій, Т. С. Паніна, О. П. Панфілова, Л. Є. Петухова, Н. Н. Фоменко, Н. В. Харитонова та ін.

Одне з найважливіших проблемних питань сучасної методики – створення штучного іншомовного середовища у процесі навчання іноземної мови. З ним у першу чергу пов'язана реалізація масового навчання двом з чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню та мовленню. Для досягнення цієї мети доцільно користуватись технічними засобами навчання. Сучасний етап розвитку техніки дозволяє конструювати нестандартні уроки з багатофункціональним учбовим комплексом на базі персонального комп'ютера. Такі комплекси та системи мають універсальні

дидактичні можливості: вони дозволяють вести навчання у діалоговому режимі з урахуванням індивідуальних можливостей, забезпечувати дистанційне навчання.

Доцільне та регулярне використання технічних засобів навчання (далі ТЗН) може виконувати різноманітні функції:

- 1) служити опорою для розуміння мовної структури;
- 2) бути з'єднуючою ланкою між змістовною та звуковою стороною слова і таким чином полегшувати запам'ятовування;
- 3) проектувати на екран різні ситуації для навчання мовленню.

У сучасних умовах швидкого розвитку науки і техніки проблема переходу на інтенсивний шлях розвитку коштує і розв'язується у всіх сферах суспільства і на всіх етапах формування особи і фахівців.

Дана методика припускає навчання спілкуванню в єдності всіх його функцій: регулятивної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та етикетної. Вона може використовуватися як в роботі з дорослим контингентом, так і в середній школі, А також є дуже доцільною під час дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це навчання на відстані, тобто учень відокремлений від вчителя відстанню. В нашій країні ця форма навчання була відома як заочна. В практиці навчання іноземним мовам вона застосовувалася не так широко, як в інших областях. Річ у тому, що без систематичного, зворотного зв'язку з кваліфікованим викладачем подібні курси, як правило, приречені на невдачу, не дивлячись на різноманітні спроби додати їм елементи розважальної комунікативності.

Намагаючись запровадити цю методику до школи, вчителі різних країн останніми роками звернули увагу на те, що існує можливість використовувати комп'ютерні й телекомунікаційні технології під час навчання на відстані, в тому числі й іноземним мовам. На відміну від інших форм такого навчання, уроки на основі комп'ютерних телекомунікацій дає можливості:

- оперативної передачі будь-якої інформації на відстані;
- зберігання цієї інформації в пам'яті протягом потрібного часу, її редагування тощо;
- інтерактивності за допомогою спеціально створеної для цієї мети мультимедійної інформації і оперативного зворотного зв'язку з викладачем і іншими учасниками навчального процесу;
- доступу до різних джерел інформації, у тому числі віддаленим і розподіленим базам даних, численним конференціям по всьому світу через систему Інтернет;
- організації сумісних телекомунікаційних проектів, а також електронних конференцій.

Ефективність дистанційного навчання залежить від організації і методичної якості матеріалів, що використовуються, ефективної взаємодії викладача і учня, а також ефективності розроблених методичних

матеріалів.

Задача вчителя полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які дозволили б кожному учню проявити свою активність, свою творчість. Саме Інтернет-ресурси допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід в навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їх рівня знань, схильностей і т.д.

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної учням і вчителям інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т.д.

У роботі поставлена мета: привести методику викладання англійської мови в школі у відповідність з розвитком сучасних інформаційних технологій. На уроках англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілу низку дидактичних задач:

- формувати навички й уміння читати;
- удосконалювати уміння письмової мови школярів;
- поповнювати словниковий запас ;
- формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення іноземної мови.

Участь у телекомунікаційних проектах дозволяє використовувати іноземну мову для реального спілкування з її носіями та іншими учасниками навчального процесу. Така діяльність, на думку багатьох дослідників, підвищує мотиваційний рівень студентів й якісно впливає на кінцевий результат, тобто на опанування навичок іншомовного мовлення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Беленька Г. В. Інтегроване навчання: навчально-методичний посібник для аспірантів і магістрантів спеціальності «Дошкільне виховання» / Г. В. Беленька, І. О. Мордоус. – К., 2003. – 116 с.

2. Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебное пособие для педагогических вузов и колледжей / З. Н. Никитенко, Н. Д. Гальскова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2007. – 176 с.

3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учебное пособие / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

4. Петухова Л. Є. Викоорстання інформаційних технологій при вивченні дисциплін історико-педагогічного циклу / Л. Є. Петухова // Педагогічні науки: [зб. наук. праць] / Від. ред. Барбіна Є. С. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2005. – Випуск XXXX. – С. 340–343.

5. Харитоновна Н. В. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. канд.пед. наук: спец. 13.00.08. / Наталья Владимировна Харитоновна. – Магнитогорск, 2002. – 24 с.

6. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: навчальний посібник / Т. М. Шкваріна. – Київ : «Освіта України», 2007. – 300 с.

*Зайцева Ю. Д.*

## **О. О. ПОТЕБНЯ ПРО СИНХРОННЕ ТА ДІАХРОННЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ**

**Науковий керівник –**

доктор філол. наук, професор **В. А. Глушенко**

Синхронне й діяхронне дослідження мови в мовознавстві – важлива й досить дискусійна проблема. Завданням синхронної лінгвістики є встановлення основних принципів побудови розглядуваної в певний момент часу мовної системи і визначення конститутивних чинників будь-якого стану мови. До синхронії належить усе, що називають «загальною граматику»: адже різні відношення, що входять до компетенції граматики, встановлюються лише в межах окремих станів мови. Діяхронна ж лінгвістика вивчає відношення не між елементами певного стану мови, що співіснують між собою, а між послідовними елементами, які змінюють один одного в часі. Синхронний підхід до вивчення мови фіксує її певний стан незалежно від часу. Діяхронний підхід, навпаки, у центрі своєї уваги має зміни, що відбулися в історії мови.

Синхронному та діяхронному дослідженню мови присвячено низку праць відомих мовознавців. Олександр Опанасович Потебня належав до видатної плеяди просвітників, світогляд яких формувався в атмосфері визвольного руху 60-70-х рр. Він застосовував у своїх дослідженнях ідеї Гумбольдта критично; не обмежувався їх теоретичним уточненням, а широко перевіряв.

Велике значення мало виділення О. О. Потебнею синтаксичного і етимологічного аспектів дослідження мови. На його думку, історизм має бути провідним методологічним принципом не тільки в працях з історії мови, а й у студіях, присвячених її сучасному стану, де історико-мовний матеріал подається у формі історичного коментаря.

О. О. Потебня писав: «Мова перебуває в постійному розвитку, і ніщо в ній не повинне розглядатися як щось нерухоме» [5, с. 32]. Він підкреслював, що розвиток мови є якісним процесом становлення нового. Звернення до праць О. О. Потебні показує, що в нього «нове» не тільки й не стільки додається до мови (кількісний підхід), скільки, приєднуючись, змінює «старе» й кінець кінцем навіть спроможне перебудувати його (урахування якісних змін у мові).

О. О. Потебня був упевнений, що мови історично вдосконалюються в усіх сферах їх функціонування. Досліджуючи історію синтаксичних явищ, він підкреслює якісну відмінність синтаксичних ресурсів давніх мов від ресурсів нових, при цьому останні виявляються, як правило, більш різноманітними і тим самим більш досконалими. Для мовознавця розвиток мови – це постійний, хоча нерідко й суперечливий рух уперед, до подальшого вдосконалення ресурсів і можливостей кожної мови.

О. О. Потебня висуває поняття синтаксису і етимології, що відносяться одне до одного, як опис сучасного стану мови до її історії:



«Буде перед нами речовинне або формальне значення слова, ми однаково а) або визначаємо його, що можливе тільки з контексту, зі сполучення його з іншими – точка синтаксична; б) або відшукуємо шлях, яким мова дійшла до цього значення, – точка етимологічна» [4, с. 131].

Аналіз тверджень О. О. Потебні показує, що тезу про історичний характер мовознавства він поширював не тільки на етимологію, а й на синтаксис. У матеріалах з його архіву міститься думка про мовознавство як одну з історичних наук: «Наука про мову в найвищому своєму виявленні й може бути тільки історією, частиною загальної історії людства. Описи мови як предмета є тільки першим, грубо-емпіричним ступенем мовознавства. Ніщо в мові не може бути з'ясоване інакше, як своїм походженням» [3, с. 157].

Дослідники зазначають, що поняття *синтаксис* і *етимологія* О. О. Потебні співвідносяться з поняттями *статика* і *динаміка* І. О. Бодуена де Куртене та *синхронія* і *діахронія* Ф. де Соссюра [1, с. 18–19].

І. О. Бодуен де Куртене одним із перших почав вивчати саме живі мови, особливу увагу зосередивши на дослідженні явищ, які виникають і занепадають та свідчать про безперервні мовні змін. Автор вже в своїх ранніх мовознавчих розвідках («Versuch einer Theorie phonetischer Alternstionen», Strassburg, 1895) переконливо показав не лише різницю явищ *Nebeneinander* (статична лінгвістика) та *Nacheinander* (динамічна лінгвістика) а й те, як ці аспекти взаємодіють в мові [6, с. 29].

Трактування О. О. Потебнею синтаксису як «моменту історії мови» відповідає твердженню І. О. Бодуена де Куртене про те, що «статика мови є тільки окремим випадком її динаміки, або скоріше кінематики». І. О. Бодуен де Куртене чітко розмежовував стан мови в певний момент її розвитку та змінність мови в часі. З його точки зору, пояснення того чи іншого стану мови не є можливим без звернення до його історії. І. О. Бодуен де Куртене дав тричленну систему: «статика» – «динаміка» – «історія». В основі цього розмежування лежить антиномія індивідуальної та соціальної мови: динаміка враховує зміни індивідуальної мови, а історія – соціальної.

Щодо концепції Ф. де Соссюра, то в ній протиставлення синхронії та діахронії має абсолютний характер, що відзначають дослідники і що, безумовно, є кроком назад порівняно з О. О. Потебнею та І. О. Бодуеном де Куртене [2, с. 47]. За Ф. де Соссюром, предметом діахронної лінгвістики є відносини, що зв'язують елементи в порядку історичної послідовності, яка не сприймається однією й тією ж колективною свідомістю, – елементи, що замінюються один іншим, але не утворюють системи. У «Курсі загальної лінгвістики» Ф. де Соссюра було розроблено тезу про абсолютне протиставлення синхронного і діахронного підходів до вивчення мови, підтриману Ш. Баллі. Динаміка залишалася, по суті, поза межами досліджень Ф. де Соссюра, бо й зміни на діахронному рівні він трактував

як випадкові й несистемні, хоча вони неминуче приводять до порушення рівноваги в самій системі мови чи діалекту.

Ф. де Соссюр віддавав пріоритет синхронії перед діахронією. І. О. Бодуен де Куртене, вважав навпаки, що динаміка переважає над статикою.

На думку О. О. Потебні, дослідження тих або інших мовних явищ мусить мати не просто історичний або порівняльний, а порівняльно-історичний характер. Саме в його працях порівняльне та історичне вивчення мов уперше виступає у своїй діалектичній єдності як наукова теорія дослідження [2, с. 49].

У студіях О. О. Потебні на передній план висунуто сучасні мовні (діалектні) дані як пріоритетне джерело вивчення історії мови, а матеріалу давніх писемних пам'яток відведено роль найважливішого серед допоміжних за умови широкого використання різноманітних джерел.

Тезу про пріоритетність сучасних діалектних даних як джерела вивчення історії мови О. О. Потебня стверджував самою практикою своїх мовознавчих досліджень. Ігнорування цього джерела вчений оцінював як істотний недолік сучасних йому студій з історії мови.

Отже, О. О. Потебня приходять до висновку, що історизм має бути провідним методологічним принципом не тільки в працях з історії мови, а й у студіях, присвячених сучасному її стану.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию / Бодуэн де Куртенэ И. А. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 391 с.
2. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) / Глущенко В. А. ; відп. Ред. О. Б. Ткаченко ; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Донецьк, 1998. – 221 с.
3. Потебня А. А. Заметки и наброски: общие замечания о языке и задачах языкознания, об ударении в поэзии, о колыбельных и щедровках [б.д.]. – Центр. держ. історичний архів у м. Києві, ф. 2045, оп. 1, од. зб. 164. – 234 с.
4. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике / Потебня О. О. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1958. – 536 с.
5. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике / Потебня О. О. – М. : Просвещение, 1977. – Т. 4. Вып. 2. – 406 с.
6. Реформатский А. А. Принципы синхронного описания языка / Реформатский А. А. // Лингвистика и поэтика. – М. : Наука, 1987. – С. 29.
7. Ф. де Соссюр. Курс загальної лінгвістики / Ф. де Соссюр / Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К. : Основи, 1998. – 324 с.

*Захарова В. К.*

### **УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ЛЕГЕНДИ ПРО «ЧУДА»**

#### **В РОЗВІДЦІ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ**

**Науковий керівник –**

**канд. філол. наук, доцент Н. В. Лисенко**

В українській народній словесності зустрічаємо велику кількість творів, у яких оповідається про надприродні явища, події, чудеса. У цьому

нема нічого дивного, адже народ знаходить у чудесних явищах втілення своїх мрій та сподівань кращого життя, добробуту, багатства. Значна частина таких творів, як зазначав Р. Кирчів, бере свій початок “від релігійних вірувань, уявлень, переживань, візій, що формувалися в певні текстові структури й набували поширення [4, с. 3].

Фольклорний матеріал із цієї тематики цікавив багатьох дослідників та збирачів усної народної словесності. Особливий інтерес науковців до творів про “чуда” з’явився на початку 20-х років ХХ століття, коли Україною прокотилася хвиля паломництва і мандрівок до “чудесних” місць. Серед усіх тодішніх публікацій особливий інтерес становить розвідка Олени Пчілки “Українські народні легенди останнього часу”, що з’явилася друком в “Етнографічному віснику” за 1925 рік. Стаття Ольги Петрівни торкається легенд, пов’язаних із “Калинівським чудом” та “Йосафатовою долиною”. Прикметно, що дослідниця не лише подала окремі “чудесні” твори, а й спробувала визначити середовище їх поширення, причини й джерела виникнення, головні ідеї, образи легенд, порівняла тогочасні новотвори із давніми народними текстами.

Ольга Петрівна відзначила побутування легенд про “чуда” як серед селянства, так і серед міського населення та інтелігенції. За словами Олени Пчілки, ці твори “сповняли, можна сказати, саме повітря, ідучи від околя народного, селянського, і сягаючи в круги міські, “інтелігентські” [8, с. 41].

Отже, сам рух і твори, що його супроводжували, з надзвичайною швидкістю поширювалися і набирали масового характеру. Усе це сприяло швидкій фольклоризації й популяризації численних текстів серед усіх верств сільського і міського населення.

Щодо причин виникнення релігійного руху й новотворів, то їх було кілька. Першою й основною причиною, на яку вказала Олена Пчілка, була протидія народної думки, народної свідомості новому ладу, новій політиці та ідеології [8, с. 42]. Слушною також була думка дослідниці про релігійне, містичне походження самих легенд про “чуда” [8, с. 41]. У текстах “калинівського” циклу основною подією була незвичайна поява крові із простріленого розп’яття. Так, легенди про “Йосафатову долину” оповідали про появу жінки, яка очистила брудне джерело й оголосила про кінець світу. Це чудесне очищення води й апокаліптичне пророцтво за своєю суттю були релігійно-містичним явищем. Навіть назва долини – біблійна за своїм походженням.

За тематикою легенди про “чуда” можна класифікувати як есхатологічні. Ще І. Франко дав детальне визначення цій групі творів: “Есхатологічними називаються ті апокрифічні оповідання, розмови та поучення, що займаються “крайніми”, остатніми питаннями теології, етики та природознавства, отже питаннями про початок і кінець усього творіння та про його творця, про лад творіння і невідомі його явища, про крайні

питання етики в роді антагонізму добра і зла та про роль зла в творенні світу, про боротьбу тих двох сил у людським житті та при смерті, про життя душ по смерті і врешті про сподіваний кінець світу та страшний суд” [10, с. 5].

Як бачимо, мотиваційну систему таких легенд об’єднують дві основні теми – тема спасіння або загибелі людини та її душі (“калинівські” легенди) й тему кінця світу й страшного суду (легенди про “Йосафатову долину”).

Інваріантом фольклорних творів “калинівського” циклу можна вважати легенду, яку записав Н. Дмитрук. Основою цього сюжету, за словами Р.Кирчіва, є “взятий з реальної дійсності типовий факт наруги більшовиків і їх прихвоснів над сакральною християнською атрибутикою, зокрема поширена практика знищення, розстрілу придорожніх й інших пам’ятних хрестів” [4, с. 7]. Олена Пчілка зауважила, що “боротьба” з придорожніми хрестами на Правобережній Україні була започаткована ще царським урядом у 60-х роках ХІХ століття.

Отже, руйнування хрестів сприяло виникненню подібних легенд. Щодо самого мотиву розстрілу хреста, то він відомий в українському фольклорі й набагато давніше. У збірці В. Гнатюка “Галицько-руські народні легенди” знаходимо кілька легенд про стрільця: “Як стрілець убив чорта”, “Про грішника стрільця” [1, Т. 1, с. 211–212]. У них оповідається про те, як стрілець за намови нечистого стрілив у хрест (образ) і тим здобув можливість влучати у звірину з першого разу, не цілячись. Зазначу, що значно раніше П.Куліш подав легенду “Злочин і кара Юрія Хмельницького”, в якій оповідається про те, як Юрій Хмельницький стрілив у батьківську церкву з пушки і збив хрест і церковну баню [3, Т. 1, с. 277–278]. Причиною такого вчинку за народним світоглядом є невірність (Хмельниченко прийняв мусульманство) і жадоба грошей [3, Т. 1, с. 277]. Варто зазначити, що в цьому творі є мотив належний до есхатологічної тематики, – мотив покарання людини за страшний гріх. У легендах про “Калинівський хрест” більшовик (в інших варіантах – москаль, комісар, збитошник) також невірний (комуністична ідеологія заперечувала християнську віру) і за свої гріхи вже покараний або буде страждати в майбутньому [2, с. 57; 8, с. 43; 5, с. 76]. До того ж, народна мораль та етичні принципи фольклорного світогляду передбачають страшну кару за такий важкий злочин.

Сама назва “Йосафатова долина” й основний сюжет творів про це урочище оповідають про кінець світу та страшний суд. Отже, провідними тут є есхатологічні мотиви. Легенди про “Йосафатову долину” оповідають про жінку чи дівчину, що з’явилася перед пастухом і провістила кінець світу. В інших варіантах та ж жінка закликає людей покаятись і ставити у долині хрести в знак каяття, а пастух виступає проповідником її слів [2, с. 59–60; 5, с. 109; 8, с. 43–44]. Котре село не встигне поставити хрест, те й

провалиться під землю, – йдеться в деяких легендах про “долину” [3, с. 52; 5, с. 110].

У багатьох легендах про “чуда”, як справедливо зазначала Олена Пчілка, “зустріваємо знов поєднання змісту давнього з творчою мрією найсвіжішою”. Справді, у “новітніх” легендах збережено цілі тексти давніх українських народних легенд і навіть пісень. Серед них дослідниця виділила легенду “Про сина, що носить матір на руках” та “Про вдовину нивку”. У першій легенді йдеться про те, що син через те, що не злюбив матір, не шанував її, навіть не запросив її повечеряти на свят-вечір, змушений носити її на руках весь свій вік. За своїм змістом, цей твір дуже давній. Лише кінцівка твору прив’язує його до “Калинівського чуда”. Провідним тут є мотив непошани до матері, що суперечило народній ідеології, патріархальній моралі. Загальновідома щедрівка “Ой сів Христос та й вечеряти” не вибачає такої поведінки людини щодо батьків:

*– Ой сину мій, сину милий!*

*Прошу ж тебе ключі дати. –*

*– Нащо, мати, ключі дати? –*

*– Грішні душі випускати,*

*На світ білий погуляти.*

*Тільки ж теї не пустити,*

*Що тяженько зогрішила*

*І покути не зложила:*

*Що батенька не слухала,*

*Рідну неньку зневажала*

*І простити не благала... [7, Т. 81 /апрель/, с. 156].*

В українській народній легенді “Як син пожалів матері паски” синові за те, що пошкодував матері паски, в лице уп’ялася жаба і він до цього часу ходить з нею [6, с. 139]. В українському фольклорі відома значна кількість варіантів легенди про розбійника (гайдамаку), що вбив багато людей [11, с. 22-26; 1, Т. 2, с. 146–153]. Згодом він спокутував усі гріхи перед Господом, і лише одного гріха, за народним світоглядом, найважчого, не пробачив йому Бог – вбивство батька й матері. Тому той, хто скоїв такий вчинок – великий грішник, і його душа буде мучитися у пеклі. Не дивно, що легенда “Про сина, що носить матір на руках” опинилася у “калинівському” циклі, адже провідною у ній є ідея покарання грішної людини.

Інша легенда “Про вдовину нивку” опинилася серед легенд про “Йосафатову долину”, проте її зміст, на думку Олени Пчілки, набагато давніший. Він близький до української народної пісні “Ой у полі та буйний вітер віє, а там удівонька та пшениченьку сіє” [8, с. 45]. Як у пісні, так і в легенді, йдеться про чудесне сходження вдовиного хліба на полі. У пісні лише нема пояснення того, через що те чудо сталося: “В легенді ж теє чудо з житом сталося за вдовину добрість, та за те, що вдовине поле пішло під

святоблиту річ – хрести. Власне це й зв'язує давній зміст легенди з новим кінцем” [8, с. 46].

У нових легендах про “чуда” Олена Пчілка не лише відшукала старі твори, а й виділила давні образи – образ поєднання діви Марії з водою: “Мітологічний образ дуже давній. Ще колишні мітологи тлумачили, що це поєднання єсть образ – належний до сонячного міту...” [8, с. 44]. У наших давніх колядках та щедрівках йдеться про те, як дівчина біль білить, Мати Божа ризи пере, сина купає на ріці Йордан чи в Дунаї [7, Т. 81 /апрель/, с.146; 9, Т. 3, с. 442, 444, 481]. Так, у легендах про “чуда” ці образи набули особливого, нового значення: діва Марія – як провісниця кінця світу і водночас заступниця християнського народу, а джерельна вода – символ очищення від гріхів і рубіж між початком і кінцем, життям і смертю. Хоча ці образи і мають нове змістове навантаження, однак своїм корінням, за Оленою Пчілкою, вони сягають глибокої давнини.

Дослідниця звернула увагу на ще одну важливу особливість нових легенд – у них відсутня тема релігійної чи національної ворожнечі. Ці твори пропагували важливі моральні принципи – любов, милосердя, братерство, що є основними людськими й біблійними законами, яких повинні дотримуватися усі люди.

Олена Пчілка звернула увагу й на сам обряд несення хрестів у Калинівку чи до “Йосафатової долини”, адже саме в тому, як народ провадить свій обряд, виявляється його ставлення до тієї чи іншої події. Дослідниця писала, що для людей такий похід був особливою святковою подією. Учасники акції були вдягнені у святкову одягу. Дослідниця відзначила й вигляд самих хрестів: “...Всі вони досить великі й розмаїтні, оздоблені шитими рушниками та стьожками, образками, віночками, хоч і з пізніх квіток, та з запашного зілля; на деяких хрестах єсть і малювання, – здебільшого розп'яття, або й образ Марії з немовлятком” [8, с. 47]. Олена Пчілка не випадково звернула увагу на ці етнографічні деталі, бо розуміла, що вони дають змогу краще збагнути світогляд народу, його психологію й мораль.

Отже, можна зробити висновки, що розвідка “Українські народні легенди останнього часу” є значним кроком у дослідженні українських народних легенд про “чуда”, адже сама тема “чудес” і фольклорний матеріал, пов'язаний з нею, – це “без сумніву, одне з неординарних явищ новітньої усної народної словесності” [4, с. 11]. Ольга Петрівна одна з перших не лише збирила тексти новотворів, а й зробила науковий аналіз поданих зразків. Дослідниця визначила середовище поширення легенд про “чуда”, причини і джерела виникнення, зауважила давнє походження окремих сюжетів та образів. Прикметно, що Ольга Петрівна вперше вказала на паралелі деяких мотивів тодішніх легенд в інших давніших жанрах народної словесності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гнатюк В. Галицько-руські народні легенди: У 2-х т. / Гнатюк В. – Львів,

1902.

2. Дмитрук Н. Про чудеса на Україні 1923-го року / Дмитрук Н. // Етнографічний вісник. – 1925. – Кн. 1. – С. 50–61.

3. Записки о Южной Руси. Издал П. Кулиш: В 2-х т. – Т. 1. – СПб., 1856. – 324 с. – Т. 2. – 1857. – 355 с.

4. Кирчів Р. Фольклорна опозиція войовничому атеїзмові (фольклор чудес) / Кирчів Р. // Народознавчі зошити. – Львів, 2003. – № 1–2. – С. 3–14.

5. Кравченко В. “Осапатова долина” / Кравченко В. // Етнографічний вісник. – 1926. – Кн. 2. – С. 108–111.

6. Легенди та перекази. – К. : Наукова думка, 1985. – 345 с.

7. Пчилка Олена. Украинские колядки. (Текст волынский) / Пчилка Олена // Киевская старина. – 1903. – Т. 80 /январь/. – С. 152–175. – Т. 81 /апрель/. – С. 124–160; /май/. – С. 192–230; /июнь/. – С. 347–394.

8. Пчилка Олена. Українські народні легенди останнього часу / Пчилка Олена // Етнографічний вісник. – 1925. – Кн. 1. – С. 41–49.

9. Тарасенко М. Олена Пчилка / Тарасенко М. // Побут. – К., 1930. – Ч. 6–7. – С. 1–5.

10. Франко І. [Передмова до:] Апокрифи есхатологічні // Апокрифи і легенди. З українських рукописів / Зібрав, упорядкував і пояснив І. Франко/: У 5-ти т. – Т.4. – Львів, 1906. – С. V–XXXIX.

11. Яворский Ю. Памятники Галицко- Русской народной словесности / Яворский Ю. – К., 1915. – Вып. 1. – 336 с.

*Indenko N. O.*

### **THE USAGE OF ENGLISH IDIOMS ABOUT SPORT IN BUSINESS**

An idiom is a set expression that has a meaning different from the sum of the literal meanings of its components. For example, if you combine the literal meanings of the words "all, of, a, sudden" in the expression "all of a sudden", you will not get the idiomatic meaning of this expression, which is "suddenly, unexpectedly".

The English language is rich in idiomatic expressions. English idioms present a great variety of constructions and combinations which are mostly unchangeable and may not follow basic rules of grammar.

The meanings of some idioms can be easily understood (in general; come out; at first; the root of all evil); the meanings of other idioms cannot be understood from the meanings of their components (on end; pack it in; high and low; hard cash). Some idioms contain proper names (a Jack of all trades; Uncle Sam; meet one's Waterloo); some other idioms are comparisons (as clear as a bell; as the crow flies). Proverbs and sayings may also have idiomatic character (every cloud has a silver lining; still waters run deep; it never rains but it pours).

Many phrasal verbs have literal and idiomatic meanings (break up; go ahead; put on; take off). Many other phrasal verbs have only idiomatic meanings (make out; speak up; dress up; show off).

Sport and sporting events cause great excitement and rivalry among supporters and spectators. Not surprisingly, English is full of sport idioms relating to the sports themselves, and the concepts of fairness, sporting behaviour, success – and failure.

English sport idioms tend to reflect the popularity of sports played in the UK, such as boxing, horse-racing, cricket and other ball games such as football or tennis, while American sport idioms also include idioms to do with baseball and basketball.

In the idioms below, the explanations give the meaning of the idiom, rather than the meaning of the sporting terms.

#### **BOXING**

**throw in the towel** = give up: "He threw in the towel after weeks of trying."

**out for the count** = sleep soundly: "I was so tired last night that as soon as I went to bed, I was out for the count."

**roll with the punches** = not be defeated by bad times: "If you work in a competitive sector, you have to learn to roll with the punches."

**throw your hat into the ring** = nominate yourself for a position: "He's finally thrown his hat into the ring to be president."

#### **SWIMMING/SAILING**

**out of your depth** = not have enough knowledge / strength etc for a situation: "I'm afraid I'm out of my depth in these negotiations."

**keep your head above water** = survive financially or at work: "It's hard to keep your head above water when times are so hard."

**sink or swim** = either succeed or fail: "We're in a sink or swim situation."

**be in deep water** = be in trouble: "His company is in deep water financially."

#### **BALL GAMES**

**get the ball rolling** = start something: "Can we get the ball rolling in this meeting, please?"

**keep your eye on the ball** = keep paying attention: "To do well in this office, you'll have to keep your eye on the ball."

**out of your league** = to be outclassed by someone / something: "She'll never want to be your girlfriend. You're completely out of your league."

**a level playing field** = situation where the opportunities are equal for everyone: "The internet is a level playing field for businesses."

#### **HORSE RACING**

**neck and neck** = in exactly the same position as another person: "The two rivals are neck and neck in the polls."

**in the running / out of the running** = in or out of the competition: "He's in the running to be the next president."

#### **CRICKET**

**have a good innings** = have a long life / tenure: "I don't think he would have minded dying at the age of 90. He had a good innings."

**be on a sticky wicket** = be in a situation that will cause problems: "He's on a sticky wicket with his legal case."



**OTHERS**

**be in for the high jump** = likely to be punished: "Oh no, I'm in for the high jump now."

**run a mile** = try to avoid someone / something: "When I hear the words "monthly meeting" I run a mile."

**skate on thin ice** = take risks that might lead to punishment: "You're skating on thin ice with your mother if you refuse to help her around the house."

**jump the gun** = do something too soon ahead of time: "It's jumping the gun to fire him. Let's hear what he has to say first."

**play by the rules** = be fair: "I like my boss. He plays by the rules."

**be fast-tracked** = be put on a fast route to promotion: "He's being fast-tracked in the Civil Service."

**be on a winning streak** = to have had lots of recent successes: "Our sales team are on a winning streak."

**be a front runner** = someone who's likely to get something: "She's a front runner for promotion and a pay rise."

Idioms are difficult for the non-native speaker to learn in isolation from their original source. Grouping of idioms into categories according to a particular sport or game, such as baseball, facilitates the process of learning. The student or reader uses his or her analytical ability to learn an idiom in the framework of the game from which it originated.

Sports, gambling and card games are a major part of the American way of life. People in the United States "work hard and play hard". Because they love to play, because games have captured the American heart and mind, terms associated with play have become associated with work and the way Americans do business.

The "deal", derived from card games is the business transaction, the basis of our capitalist society. "That's the ball game; that's the way the game is played; that's the game" summarizes any transaction in life. To not understand "the rules of the game", means more than the rules of a card game or a sporting event, it can mean that one doesn't understand how life is played, how a culture works, why gift giving is less important in the United States than Japan, how business is transacted, how schools work, how boys meet girls and many other everyday events. Even the conduct of war is a "game" and a "level playing field" for U.S. and United Nations' ground troops necessitates mass bombing of the enemy. Advertisements in the U. S. are replete with sports terms: "Why play the game of owning trucks? If you imagine truck ownership as a pinball game in which every problem is a bumper, guess what? You're the ball." (from a Ryder Truck Rental advertisement).

**On the ball** – to know what's happening, to be aware

**Stay ahead of the game** – to be leaders in the field/business environment

**Plain sailing** – an easy or simple situation

**Approaching the finishing line** – nearing the end

*A two horse race* – a contest between two groups or companies

*On the ropes* – In a very bad situation/ Close to defeat.

*Score an own goal* – To make a mistake which has the opposite effect from what was hoped.

*A level playing field* – A situation which is the same for everyone.

*In a league of their own* – Much better than the rest.

*Hit it out of the park* – To have great success.

*Drop the ball* – make a mistake/to disappoint everyone.

Because of the American mania for games, because there is extensive coverage of sporting events by the mass media, many terms have been incorporated into American English as idiomatic expressions. If one understands the sport, the game and the way it is played, one will understand the idiomatic expressions derived from these games.

If one starts to listen, one will be amazed at the number of persons and institutions, particularly businesses and businessmen, who use idiomatic terms, based on sports, to summarize a point.

#### REFERENCES

1. Гринбаум С. Longman Guide to English Usage. (Словарь трудностей английского языка) / Гринбаум С., Уиткат Дж. – М. : Русский язык, 1990. – 786 с.

2. Amy Gillett. Speak Business English Like an American Learn the Idioms & Expressions You Need to Succeed/ Language Success Press, 2007. – 200 p.

3. Richard A. Spears/ Essential American Idioms/ National Textbook Co., 1990. – 247 p.

4. Felicity O'Dell, Michael McCarthy. English Idioms in Use/ Cambridge University Press, 2010. – 185 p.

5. [www.english-at-home.com](http://www.english-at-home.com)

6. [www.idioms.thefreedictionary.com](http://www.idioms.thefreedictionary.com)

7. [www.sportsidioms.com](http://www.sportsidioms.com)

*Indenko N. O., Zadiraka K. V.*

#### THE DIFFERENCE BETWEEN METAPHOR AND METONYMY

Metonymy is a figure of speech that replaces the name of a thing with the name of something else with which it is closely associated. We can come across examples of metonymy both from literature and in everyday life.

Metonymy, a figure of speech which substitutes a quality or attribute of something for the thing itself, as the fair to mean 'the fair sex', the deep to mean 'the deep sea', the bench for the judiciary, or Shakespeare to mean the works of Shakespeare. In such examples, metonymy works by a kind of conventional abbreviation. A closely related figure is that of synecdoche, in which a part is substituted for the whole (per head, to mean 'per person'), or a whole is substituted for a part (Pakistan, to mean the Pakistani cricket team).

Metonymy is different from a **metaphor**. A **metaphor** draws resemblance between two different things as in "You are sunlight and I moon" – *Sun And Moon* from Miss Saigon. Sunlight (and moon) and human are two different things without any association but it attempts to describe one thing in terms of

another based on a supposed similarity. Metonymy, however, develops relation on the grounds of close associations as in “The White House is concerned about terrorism.” The White House here represents the people who work in it.

#### There are examples of Metonymy:

- "In a corner, *a cluster of lab coats* made lunch plans." (Karen Green, *Bough Down*. Siglio, 2013)

- "Many standard items of vocabulary are **metonymic**. A *red-letter day* is important, like the feast days marked in red on church calendars. . . . On the level of slang, a *redneck* is a stereotypical member of the white rural working class in the Southern U.S., originally a reference to necks sunburned from working in the fields." (Connie Eble, "Metonymy." *The Oxford Companion to the English Language*, 1992)

- "In Stockholm, Sweden, where Obama was traveling on Wednesday, *the White House* praised the vote and said that it would continue to seek support for a ‘military response ...’"

(David Espo, "Obama Wins Backing From Senate Panel on Syria Strike." Associated Press, September 5, 2013)

#### Common Speech Examples of Metaphors

Metaphor, the transfer of a name or descriptive term to an object different from, but analogous to, that to which it is properly applicable, e.g. ‘abysmal ignorance’. Mixed metaphor is the application of two inconsistent metaphors to one object.

Most of us think of a metaphor as a device used in songs or poems only, and that it has nothing to do with our everyday life. In fact, all of us in our routine life speak, write and think in metaphors. We cannot avoid them. Metaphors are sometimes constructed through our common language. They are called conventional metaphors. Calling a person a “night owl” or an “early bird” or saying “life is a journey” are common conventional metaphor examples commonly heard and understood by most of us. Below are some more conventional metaphors we often hear in our daily life:

- *My brother was **boiling mad***. (This implies he was too angry.)

- *The assignment was **a breeze***. (This implies that the assignment was not difficult.)

- *It is going to be **clear skies** from now on*. (This implies that clear skies are not a threat and life is going to be without hardships)

- *The skies of his future began to **darken***. (Darkness is a threat; therefore, this implies that the coming times are going to be hard for him.)

- *Her voice is **music to his ears***. (This implies that her voice makes him feel happy)

- All the above metaphors (the simplest form) are nouns. But there are other ways of making metaphors, for example with verbs or adjectives. Here are some examples:

The committee **shot her ideas down** one by one. (Anti-aircraft guns shoot down planes).

The private detective **dug up** enough evidence to convince the police to act. (Dogs like to bury bones and dig them up later).

He **broke into** her conversation. (Burglars break into buildings).

The new movie was very popular. People **flocked** to see it. (Birds flock together before they migrate).

His head was **spinning** with ideas. (Some computer hard drives spin at over 10,000 revolutions per minute).

Reading that book **kindled** my interest in politics. (You need to start with twigs and small branches when you kindle a camp fire).

Tim lost his job after a **heated** argument with his boss. (We have a heated swimming pool).

The new car's **sexy** design increased sales for the company. (Some women think that lipstick makes them look sexy).

He was dressed rather vulgarly in a **loud** checked suit. (I can't hear you because the radio is too loud).

It wasn't long before their relationship turned **sour**. (Sour food has an acid taste like lemon or vinegar).

### Dead Metaphors

In the phrase "to grasp the concept" the physical action "to grasp" is used as a metaphor for "to understand" (which is non-physical). But this phrase has been used so often that most English speakers do not have an image of the physical action in their mind. This metaphor has died; it is a "dead metaphor".

### What Is the Difference Between Metaphor and Metonymy?

Metaphor and metonymy are similar in various aspects but the major difference is that if a metaphor substitutes a concept with another, a metonymy selects a related term. So, if metaphor is for substitution, metonymy is for association. For example, the sentence 'he is a tiger in class' is a metaphor. Here the word tiger is used in substitution for displaying an attribute of character of the person. The sentence 'the tiger called his students to the meeting room' is a metonymy. Here there is no substitution; instead the person is associated with a tiger for his nature.

So metonymy is a figure of speech. It is used in rhetoric where a thing is not referred by its name but with the associated word. A metaphor is an expression. This expression shows the similarity between two things on some aspects. In metonymy, the association of the word is based on contiguity, while in a metaphor; the substitution is based on similarity. If metaphor can be used to define the transference of relation between set of things to another, metonymy is used to define a word. Metonymy uses a single characteristic for the identification of a complex entity.

Another difference between metaphor and metonymy is that a metaphor acts by suppressing an idea while metonymy acts by combining ideas. But both

metaphor and metonymy are used to express ideas which are greatly different from the original meaning in the psychic realm. When a person uses a metonymy, the qualities are not transferred from the original word to the metonymy. But in metaphor, when there is a comparison, the comparison is based on the qualities and some qualities are transferred from the original to the metaphor, in the process.

Metaphor is an extension to a word's meaning on the account of similarity and metonymy is a way of extending the meaning of a word based on its association to another. Metaphor can be used to refer to a word in an object category to make it in the abstract semantic category. Metonymy can be used in informal or insulting situations as well. For example, the association of brain to a person means he is intelligent, and asshole is a metonymy for an idiotic person in an insulting manner. So we can say that if metaphor is used for substitution and condensation, a metonymy is used for combination and displacement.

The connection between metaphor and metonymy can be a complicated one as they can interact in several ways as in the metonymy within the metaphor and the metaphor from the metonymy. In summary, there are four basic differences between metaphor and metonymy. Metaphor substitutes and metonymy associates. The former can be taken to indicate condensation and the latter displacement. Metaphor and metonymy suppress and combine ideas respectively and the first is based on similarity while the second is based on contiguity. We can sum up by saying that metonymy allows us to refer to one aspect of one domain, in relation to another aspect of the same domain. On the other hand, metaphor requires two domains to be able to establish a relationship. Yet, there are great similarities in the function of these two figures of speech. As you maintain focus and use them more often, the difference between the two will become more apparent and easier to identify.

#### **REFERENCES**

1. David Espo, Donna Cassata / Associated Press /.
2. Margaret Drabble / The Oxford companion to English literature/. – 2000. – 665 p.
3. Karen Green / Bough Down/ Siglio Press, 2013.
4. grammar.about.com.
5. Michael McCarthy, Felicity O'Dell English / Vocabulary in Use Advanced/ Cambridge University Press, 2002.

*Казаков И. Н., Стребиж В. К.*

### **СВОЕОБРАЗИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО**

Ж.П. Сартр в одной из публичных лекций перед французскими студентами назвал Достоевского своеобразным предшественником экзистенциализма. Русский писатель, по мнению французского мыслителя, в своем творчестве сформулировал многие исходные пункты данной философии.

Достоевский действительно оказал серьезное влияние на многих представителей как атеистического, так и религиозного экзистенциализма.

Например, в философских работах А. Камю можно найти ссылки на романы Достоевского. А. Камю писал о том, что впервые прочитал произведение русского писателя в двадцать лет и испытал огромное потрясение. Французский философ вел метафизический диалог с Достоевским всю жизнь.

Увлеченно читали Достоевского не только французские экзистенциалисты, но и немецкие. В философских трактатах М. Хайдеггера, К. Ясперса, М. Бубера можно легко обнаружить воздействие идей русского писателя на их теоретические положения. Известно также влияние романов Достоевского на таких представителей русского религиозного экзистенциализма, как Н.А. Бердяев и Л. Шестов.

После констатации такого мощного воздействия Достоевского на представителей экзистенциальной философии, появляется соблазн назвать его предшественником данного философского направления, но это было бы не совсем корректно. Достоевский экзистенциален лишь постановкой своих вопросов, но не их разрешением.

Очевидны существенные расхождения позиции писателя и представителей атеистического экзистенциализма по вопросам о смысле бытия, существования высшего Абсолюта, пределов человеческой свободы и бессмертия. Важным отличием воззрения Достоевского от представителей атеистического экзистенциализма является и вопрос о сущности социальной коммуникации, в религиозном экзистенциализме она возможна через Бога, но Ж.П. Сартр, А. Камю и М. Хайдеггер отрицают высший Абсолют, личность становится трагически одинокой.

Одной из главных проблем экзистенциальной философии является вопрос о взаимодействии индивида и рода. Большинство представителей экзистенциальной философии отстаивают приоритетность личности над обществом. Например, для Ж.П. Сартра социум принимает абстрактную форму: личность не знает, что есть общество. Французский философ подчеркивает, что межличностное взаимодействие основывается на взаимной некоммуникабельности, не существует и человечества. Ж.П. Сартр критикует поклонение социальному, ибо оно отчуждает человека от собственного Я, лишает свободы. Религиозный экзистенциалист Н.А. Бердяев тоже ратует за эту идею. По его мнению, социум способствует закабалению человека, незаметно он теряет себя: «Человек находится в дурной рабьей зависимости от общества, и он сам создает эту зависимость, гипостазируя общество, создавая о нем мифы» [1, с. 80].

Надо сказать, что и в творчестве Достоевского присутствует эта проблематика. Казалось бы, на этом основании можно причислить русского писателя к предшественникам экзистенциальной философии, но это – чрезвычайно упрощенный взгляд на философское наследие Достоевского. Романы мыслителя разноплановы: с одной стороны, он

против того, чтобы общество навязывало отдельной личности стереотипы поведения, эталоны одежды, потребительский вкус, но, с другой – Достоевский предупреждает нас об опасности «выхода» из системы координат, которую устанавливает социум. На первый взгляд, кажется, что, попирая общественную мораль, отдельная личность способна самоутвердиться. В двух своих произведениях Достоевский исследует именно этот вопрос. В «Записках из подполья» главный герой в поисках собственного истинного «Я», в конечном итоге, совершает преступление, и таким образом Достоевский показывает, что человек не может пренебрегать социальным. Индивид, полностью утративший органическую связь со своими близкими, есть аномальный индивид. Вся широта кругозора такого человека сужается до анализа собственного «Я». Эгоист приписывает себе своеобразное сверхзначение и отказывает другим в каком-либо значении. Главный герой «Записок из подполья» произносит фразу, не характерную для представителя традиционного русского общества: «Свету ли провалиться, или вот мне чаю пить? Я скажу, что свету провалиться, а чтоб мне чай всегда пить» [3, с. 543].

В романе «Преступление и наказание» Достоевский еще более отчетливо описывает катастрофические последствия утраты органической взаимосвязи между индивидом и родом. Раскольников, развивая свою расистскую теорию деления общества на различные «разряды», утверждает, что демиурги исторического процесса – Наполеоны, Солоны, Магометы – презирали общественную мораль, они стремились выйти из той системы координат, в которой чувствовали себя скованными. Весь социум превращался для таких великих личностей в поле своеобразного социального эксперимента, где уже не считаются ни с отдельной «слабой» личностью, ни со всем обществом в целом. И это в романе «Преступление и наказание» является элементом философии Ж.П. Сартра. Человек свободен в своем нравственном выборе, ничто не довлеет над ним. Осознавая эту фантастическую свободу, Раскольников выбирает «кровь по совести». И в этом коренное отличие произведений Достоевского от интеллектуальных положений философии атеистических экзистенциалистов. Персона, утратившая живую связь с другими людьми, способна не только на духовное самоубийство, но и на убийство другой личности. Убивая старуху-процентщицу, Раскольников метафизически убивает и себя. В первобытном социуме, например, изгнание из рода было равносильно смертному приговору; разорвав связь со своими близкими, человек буквально совершал самоубийство.

В отличие от экзистенциалистов, для которых индивидуальное много выше социума, Достоевский выдвигает идею православной соборности, им предпринята титаническая попытка гармонизации взаимодействия человека и рода.

«Здесь Достоевский с поразительной проницательностью

формулировал совершенно парадоксальный принцип христианской этики, – пишет в своей статье Б.П. Вышеславцев, – индивидуум и всеобщность – равноценны» [2, с. 404]. Личность жертвует собой для общества, если того требует трагический вызов истории, но и сам социум, осознав эту жертву, дает возможность для максимального развития самой личности, заботится о ней и способствует ее подлинному расцвету. Формулируя идеал православной соборности, писатель просто не представлял себе персону, не взаимодействующую с другими людьми. Одинокая, покинутая всеми личность, о которой после Достоевского писали экзистенциалисты, – это «модель» индивида в «Преступлении и наказании» и «Записках из подполья». В этих произведениях Достоевский отрицает эгоистический индивидуализм, в котором человек подчиняет себе все силы социума, общество в таком случае необходимо лишь для реализации его эгоистических целей. Но Достоевский отрицает своим идеалом соборности и вторую крайность, в которой социальное – все, а индивидуальное – ничто. Критикуя идею коммунизма, Достоевский выступает против механического, принудительного братства между людьми. Соборная идея – это объединение братьев, социализм – это союз, в основу которого кладется суровое принуждение и дисциплина.

Индивидуум, отчужденный от себя, общества и природы, – типичный представитель экзистенциальной философии. Достоевский выступал против такой «модели» человека. В. Ерофеев в своем исследовании отметит: «Достоевский стремился к углублению гуманизма, и он нашел человека в человеке, сохраняя верность «полному реализму», опираясь на законы «живой жизни», исследуя глубины человеческой природы. Достоевский локализовал «сумасшествие эгоизма» в рамках европейской цивилизации и тем самым открыл перспективу преодоления философии индивидуализма. Экзистенциалисты, напротив, универсализировали кризис сознания, распространив пламя этого кризиса на все мироздание. В качестве альтернативы невыносимой философии «всеемства» экзистенциализм предложил культ «тошноты» и «абсурда»» [4, с. 283]. Как достаточно яркий представитель традиционного общества, Достоевский просто не мог представить себе личность, полностью утратившую органическую связь с обществом. В традиционном обществе она есть средоточие многих надындивидуальных связей. В этом заключается главное отличие творчества Достоевского и философских систем большинства экзистенциалистов.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / Н.А. Бердяев. – Мн. : Экономпресс, 2000. – 301 с.
2. Вышеславцев Б. П. Достоевский о любви и бессмертии / Б. П. Вышеславцев // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881-1931 годов. – М. : Книга, 1990. – С. 401 – 406.
3. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1988-1996. – Т. 4. – 583 с.



4. Ерофеев В. Найти в человеке человека : Достоевский и экзистенциализм / Виктор Ерофеев. – М. : Зebra, Эксмо, 2003. – 287 с.

*Казаков И. Н., Терещенко Н. С.*

## **ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА И. С. ШМЕЛЕВА**

### **«ПУТИ НЕБЕСНЫЕ»**

Один из современных исследователей А. М. Любомудров в статье «Православное монашество в творчестве и судьбе И.С. Шмелева» поставил вопрос о духовной литературе как самостоятельном оригинальном явлении в истории русской культуры. Вот как он пишет об этом: «Широко распространенное мнение, что русская классика проникнута «христианским духом», требует серьезных корректировок. Если понимать под христианством не расплывчатый набор гуманистических «общечеловеческих» ценностей и нравственных постулатов, а систему миропонимания, включающую в себя, прежде всего, принятие догматов, канонов, церковного предания, – т.е. христианскую веру, – то придется констатировать, что русская художественная литература отразила христианство в очень малой степени» [4, с. 71].

Причины этого исследователь видит в том, что литература Нового времени оказалась оторванной от Церкви, выбрав такие мировоззренческие и культурные ориентиры, которые, по сути, противоположны христианским. «Новая мирская культура, и в первую очередь литература, рождались именно как антитеза церковной жизни, – поскольку в основе ее лежали просветительские взгляды, гуманизм, утопии социальной справедливости», – пишет историк культуры В. М. Вострцов [5].

А. М. Любомудров справедливо отмечает, что «писатели посещали иногда святые обители, просили совета, прислушивались, но в их произведениях мы не увидим духовных реальностей» [4, с. 73].

На последних научных конференциях, посвященных творчеству И. С. Шмелева, впервые было дано определение творческого метода И. С. Шмелева как духовного реализма. «Единство начал – материального и духовного, бытового и религиозного – составляет основу национального самосознания в трактовке писателя», – утверждает А. П. Черников [6, с. 85]. Исследователь предложил ввести применительно к позднему творчеству понятие «духовный реализм», – исходя из определения, данного самим писателем, который назвал свое последнее произведение «Пути небесные» «опытом духовного романа».

М. М. Дунаев утверждает, что Шмелев являет новый тип художественного видения мира. Это не классический реализм, с точки зрения которого все чудеса выглядят неправдоподобно. Но следует назвать иначе, например – «духовный реализм», – считает исследователь [2, с. 48].

В творчестве Шмелева раскрывается горняя реальность, время от времени проявляющая себя в нашем земном мире. Полнее всего эта

тенденция отразилась в романе «Пути небесные» – все еще не оцененном по достоинству произведении русской литературы.

Своеобразие художественного метода Шмелева определило направление его жанровых поисков.

Творческий метод, которым пользуется Шмелев, невозможно воспринимать в соответствии с привычными критериями реализма, отвергая духовный смысл отображаемой жизни. «Пути небесные» нельзя рассматривать как жизненную правдоподобную историю. У Шмелева – реальность духовных исканий, а не обыденное правдоподобие.

Почувствовать глубинное содержание творческого метода Шмелева также помогает рассуждение одного из персонажей о духовном облике Дариньки: «В ней была чудесная капля Света, зернышко драгоценное **оттуда**, от Неба, из Лона Господа. Отблеск **Света**, неизвестными нам путями проникающий в прах земной...какой-то прорыв случайный... «случайный» – для нас, конечно... Этот редчайший отсвет бывает в людях: в лицах, в глазах. Бывает чрезвычайно редко. ...Вдруг блеснет тот отсвет в искусстве, в музыке. Нездешнее, **оттуда**. [...] В милых русских **лицах** улавливал я эти отблески **святого**, из той Кошницы, из Несказуемого пролились они каким-то чудом в великие просторы наши, и вкрапились. Эти золотишки Божества в глаза упали и остались. Кротость, неизъяснимый свет, очарование... святая ласка, чистота и благодать. Через страдание дается...? Столько страданий было, и вот отлились эти золотишки, в Божий Свет. **Зовут**, напоминают, манят **тайной**. Вот это и светилось в ней – **вечное**, из той кошницы» [7, т. 5, с. 65]. Задача обозначена: автор стремится показать, что везде – Христос.

Такого еще не было в русской литературе. Духовное здесь отображено как реальнейшее в бытии. Промысел (он назван Планом) определяет все. Поэтому явление умершей матушки Агнии, которая своим советом отвращает воспитанницу от духовного падения, в рамках нового метода вовсе не воспринимается как метафора, условность или галлюцинация – но как реальность: «Осиянная святым светом, исходившим от явленного лица, вознесенная радостью несказанно играющего сердца, Даринька услышала: «а ты, сероглазая моя... в церковь пошла бы, помолилась... воскресенье завтра!» И стала гаснуть» [7, т. 5, с. 172]. И спасение Дариньки от греха самоубийства перед ее встречей с Виктором Алексеевичем той мартовской ночью дается автором как реальное вмешательство надмирной святости в земную жизнь – явлением святителя Николая.

Состояние Дариньки писатель отображает не привычными приемами психологического анализа, но опираясь опять-таки на мудрость святых подвижников: «...Ей выпало **искушение**. С ней случилось, как говорят подвижники, «помрачение»: ее душа **уснула**. Это было как бы **попущение**, «во испытание». – И это было нужно. Страстное увлечение народ метко

определяет – «души не слышать». Подвижники именуют жестче: «озлобление плоти» или – «распаление страстей». Даринька говорила: «я ужасалась – и бежала навстречу прелести», «вся я была **изъята**, как в страстном сне» [7, т. 5, с. 192].

У Шмелева всему есть одно толкование, всему, вплоть до незначительных проявлений бытия: «Потому что ... так назначено. ... Назначено, известно от сотворения» [1, с. 357]. Это мнение высказывается относительно ночного пения петухов. Здесь может возникнуть недоумение, соблазн неприятия метода Шмелева. Ильин о том пишет ясно, кажется, и сам разделяя возникающие недоумения: «Роман медленно разворачивается в *«житие»* и в *«поучение»*. Житие преодолевает соблазны, а поучение преодолевает религиозную слепоту. К *художеству* примешивается *проповедь*; творческий акт включает в себя элемент *преднамеренности* и *программы*, созерцание осложняется *наставлением*» [3, с. 165]. И. А. Ильин, для которого все в мире, разумеется, «назначено», недоумевает: да разве можно понимать все иначе? Можно – и тем объясняется то, что читатель начинает отвергать образную систему Шмелева. Чтобы ее воспринимать, необходимо переключение с уровня душевно-эстетического на духовный, поскольку Шмелев писал не **роман**, а **духовный роман**.

Проблема жанрового своеобразия духовного романа в научной литературе почти не изучена. Отдельные наблюдения мы находим в работах И. А. Ильина, М. М. Дунаева, А. М. Любомудрова и в высказываниях самого Шмелева. Можно выделить некоторые отличительные особенности духовного романа. Для этого жанра характерен проповеднический пафос. В нем утверждаются определенные нравственно-религиозные ценности, высшие и непреходящие. В духовном романе внимание сосредоточено на судьбе отдельной личности в процессе ее религиозного становления и развития. Кульминационными моментами в развитии самосознания героев выступают ситуации, когда героям открывается Божий промысел относительно судьбы их собственной или близких им людей. Развитие личностного начала связано не с процессом обособления или противопоставления личности целому, а с поисками гармоничного равновесия, единения с миром, в основе которого лежат христианские ценности. Интрига, драматизирующая содержание романа, играет служебную роль, она подчинена логике возникновения, обострения и разрешения конфликтов, связанных с духовной жизнью и борьбой главных героев. Духовная жизнь персонажей представлена как сложный противоречивый процесс. Духовный роман пронизан верой в человека и верой в возможность выйти к вечным христианским ценностям, сделать их опорой возрождения и духовного восхождения личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адамович Г. Иван Шмелев / Г. Адамович // Одиночество и свобода. – М., 1996. – С. 21 – 26.

2. Дунаев М. М. Промысел Божий в жизни и творчестве И. С. Шмелева / М. М. Дунаев // Русская литература. – № 4. – 2000. – С. 45 – 49.
3. Ильин И. А. Собр. соч.: в 10т. / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 1996. – Т. 6. – 560 с.
4. Любомудров А. М. Православное монашество в творчестве и судьбе Шмелева / А. М. Любомудров // Христианство и русская литература: сб. статей – М., 1994. – С. 70 – 77.
5. Русский мир. Просветительский альманах. – № 2. – 2000 – [Електрон. ресурс] / Режим доступу: <http://www.pereplet.ru>
6. Черников А. П. Эстетика И. Шмелева / А. П. Черников // Русская литература. – № 4. – 2000. – С. 83 – 86.
7. Шмелев И. С. Собр. соч.: в 7 т. / И. С. Шмелев – М. : Русская книга, 1999.

*Капніна Г. І., Літвіненко Д. А.*

### **ВПЛИВ ГЕРМАНО-СКАНДИНАВСЬКОЇ МІФОЛОГІЇ НА СУЧАСНУ ЛІТЕРАТУРУ**

Задовго до виникнення християнства на землях сучасної Німеччини, Данії, Швеції, Норвегії, Фінляндії, Балтійських країн панувало язичництво та поклоніння ідолам. Північні племена германців (прабатьки мешканців сучасної ФРН), данів (предки датчан), готів та ютів (пращури шведів та норвежців) фрізів (прадіди голландців), що населяли північні землі Європи, не тільки створювали самобутній суспільний лад, а й формували свою оригінальну культуру і релігію.

Із розвитком писемності з'явилися перші літературні пам'ятки, які є стародавнім епосом. Давньогерманські народи володіли особливим видом писемності – рунами, завдяки яким сьогодні ми маємо уявлення про становлення та розвиток названих племен.

Сюжети герmano-скандинавської міфології, її ідеї та символіка увійшли в літературу наступних епох, зокрема, середньовіччя та романтизму. Так, В.Пронін стверджує, що витoki середньовічної літератури будь-якого народу сягають глибокої давнини. Міфи та історичні факти, легенди про чудеса та подвиги протягом багатьох поколінь поступово синтезувалися в героїчний епос, у якому знайшов своє відображення процес становлення національної самосвідомості [3, с. 14].

Мотиви міфів давніх германців та скандинавів простежуються й у творах сучасних авторів, що свідчить про непересічне значення аналізованого літературного феномену.

Однією з перших подібних пам'яток герmano-скандинавської філології є написана у 8 столітті «Старша Едда».

Збірка «Старша Едда» була укладена в другій половині XIII століття, проте, існує думка, що вона є лише списком з більш старшого рукопису, про який нам нічого невідомо. Аналіз мови і стилю твору свідчить про те, що до збірки увійшли тексти IX–XII ст. Збірку було знайдено у XVII столітті, коли в Данії та Швеції зріс інтерес до забутої старовини. Тоді ж збірка одержала назву «Едда» за аналогією до книги ісландця Сноррі

Стурлусона (1179–1241). Поетичну збірку називають «Старшою Еддою», а книгу Сноррі – «Молодшою Еддою» (або «Прозаїчною Еддою») [4].

Міфологічні пісні аналізованого твору тематично різноманітні. В них відбито уявлення скандинавів про походження богів, світу, людей. Складались вони під впливом особливостей буття народів скандинавської півночі, які протягом століть жили в умовах суворої природи. Світ, де живуть люди, називається Мідгард (дослівно – «садиба, яка стоїть посередині»). Мідгард оточений Утгардом, «тим, що знаходиться за огорожею, поза межами садиби». Це світ велетнів, чудовиськ, які уособлюють руйнівні сили природи, хаос, ворожий і богам, і людям. Над світом людей височить Асгард, обійстя богів-асів. З'єднує ці два світи міст-радуга. Після смерті і боги, і люди потрапляють у підземне царство мертвих – Ніфльхейм, де править велетень – невблаганна Гель. Землю оточує океан, в якому звивається кільцем світовий змії. В надрах землі ховаються карлики – темні альви – вправні ковалі, володарі незліченних скарбів, а в далекому Альвхеймі щасливо живуть ельфи – світлі альви – чудові майстри, музики та чарівники.

У «Старшій Едді» відображені відносини та світогляд скандинавів доби розкладу родового ладу. Світ богів нагадує патріархальний рід з рисами групового шлюбу і матріархату. Язичницькі боги – це ідеалізовані люди. Вони народжуються і вмирають, не позбавлені людських пристрастей і вад, але показані могутнішими, спритнішими за людей, знайомими з магією [4].

Як бачимо, у світосприйнятті стародавніх германських племен було своє уявлення про світ, де особлива увага приділялась сакральним місцям таким як Вальгалла (чертог Одіна, куди потрапляють загиблі воїни) або Асгард (чертоги богів, аналог гори Олімп в античній міфології). Важлива роль у подібних творах приділялась протистоянню вічних добра (Аси) та зла (бог Локі, всесвітній змії Йормунгард) – фігур, що неодноразово ставали героями епосу давніх германців та скандинавів.

Вплив давньогерманської міфології яскраво прстежується в англо-саксонському епосі «Беовульф» та німецькому епосі «Пісня про Нібелунгів».

В «Беовульфi» ми спостерігаємо протистояння добра та зла у вигляді Беовульфа у якості протагоніста та Гренделя і дракона у якості антагоністів. Тут дуже образно показані стародавні обряди та звичаї скандинавських народів, їх вірування й устремління.

«Пісня про Нібелунгів» формувалась протягом багатьох століть, її герої діють у різних часових проміжках. За свідченням теоретиків літератури, цей твір є результатом не індивідуальної, а колективної творчості. Цей героїчний епос і зараз сприймається як уособлення німецького духу [3, с. 16].

Міфологічні образи, присутні в перерахованих творах, детально

аналізувались і вивчались не тільки теоретиками літератури, а й письменниками, зокрема, професором Оксфордського університету Джоном Рональдом Руелом Толкієном.

Завдяки концепції міфології стародавніх германців та скандинавів Толкієну вдалося створити цілий легендаріум, який складається з трилогії «Володар Перснів», епосу «Хоббіт» та циклу «Сильмариліон».

Толкієн дуже влучно інтерпретував мотиви та сюжети германської міфології у своїх творах, створив систему образів, яка є аналогією міфології германців. Наприклад, можна провести паралелі між деревом Ігдрассіль з деревами Яванни, що знаходяться у Валінорі (аналог Асгарда у легендаріумі Толкієна). Також слід зазначити, що Толкієн використовував аналогічні архетипи при створенні протагоністів та антагоністів. Так, за основу створення образів Берена, Торіна Дубощита або Туріна він бере героїв зі стародавнього епосу «Нібелунгів» та «Беовульф». Доля Торіна Дубощита аналогічна з долею Зігфріда (Сігурда) – прагнення до накопичення скарбів призводить його до загибелі, через те, що золото дракона є проклятим. Протагоніст за Толкієном, зазвичай, – хоробрий герой, який долає усе зло, але гине як великий воїн, в цьому є аналогія пафосу у Толкієна та у «Беовульф». Система образів антагоністів теж аналогічна з Еддою, у ній присутні такі персонажі як Моргот, вчинки якого схожі з Локі зі скандинавської міфології. Гігантський вовк Кархарот також є прямою аналогією Фенріра у «Беовульф» та «Нібелунгах». Дракони – одні з найулюбленіших персонажів Толкієна – також є уособленням зла як у давньогерманській і скандинавській міфології, так і у творах видатного письменника ХХ сторіччя.

Стає зрозумілим, що Толкієн підняв тему давньогерманської та скандинавської міфології на новий рівень, інтерпретувавши її у своїх творах у новому ракурсі та спричинивши нову хвилю зацікавленості цією тематикою представниками різних галузей мистецтва, у тому числі й кінематографічного.

Услід за Толкієном ідею використання міфологічних персонажів запозичила і Джоан Кетлін Роулінг у «Гаррі Поттері». Письменниця теж вживала подібну систему архетипів при створенні образів своєї полілогії.

Не потребує додаткових підтверджень той факт, що германско-скандинавська міфологія здійснила особливий вплив на германські мови, якими, за висновками досліджень М. Кочергана, сьогодні розмовляють більш ніж 425 мільйонів людей [2, с. 73–75]. Відомими загалом є наступні особливості: більшість днів тижня в англійській та німецькій мовах, що належать до західнонімецької підгрупи аналізованої групи мов, походять від імен давньогерманських богів. Наприклад, в англійській мові:

- *Monday* – день, присвячений Місяцю;
- *Tuesday* (вівторок) – день Тіва – верховного божества германців;

- *Wednesday* (середа) – день Водина;
- *Thursday* (четвер) – день Тунора, бога грому;
- *Friday* (п'ятниця) – день Фрейї.

У німецькій мові:

- *Dienstag* (вівторок) – день Тюра;
- *Donnerstag* (четвер) – день богу грому Тора;
- *Freitag* (п'ятниця) – день Фрейї.

Вплив герmano-скандинавської міфології простежується також і у власних назвах людей країн північної Європи. Результати досліджень Н. Добжанської [1] свідчать про наступне: велика кількість імен (переважно чоловічих), якими називають дітей у Німеччині, в Англії та країнах, що межують з ними, складається з двох основ, одна з яких – ім'я германських богів:

• *Baldar, Baldur* – імена, присвячені сину Водана Бальдру, перекладається

як «сміливий воїн»;

- *Freya* – ім'я, присвячене богині кохання, родючості та краси;
- *Waldemar* – ім'я, утворене від семи «влада»;
- *Inge, Inga, Ingrid* – імена, присвячені Інгу, північному богу сонця, миру, плодючості.

Усе перераховане дає підстави стверджувати, що герmano-скандинавська міфологія здійснила значний вплив на формування світової літератури на різних етапах її розвитку. У наш час спостерігається своєрідна актуалізація тем і мотивів, притаманних герmano-скандинавській міфології, що відображується не тільки у літературних, а й у музичних та кінематографічних творах.

Загалом, можна стверджувати, що матеріал, яким представлена герmano-скандинавська міфологія, є досить об'ємним, а це відкриває широку перспективу для нових наукових розвідок, у тому числі, етимологічного характеру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Добжанська Н. І. Сліди давньогерманських язичницьких вірувань у сучасній англійській мові / Н. І. Добжанська <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1108/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F2009.pdf>

2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Кочерган М. П. – К. : Академія, 2001. – 368 с.

3. Пронин В. А. История немецкой литературы : учебное пособие / В. А. Пронин. – М. : Логос, 2007. – 383 с.

4. Рубанова Г. Л. История зарубежной литературы: Средние веки та Відродження / Рубанова Г. Л., Моторний В. А. – Львів : Джерело, 1982. – 440 с.

*Квашенко Е. Н., Маторина Н. М.*

## МЕСТО ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Лексика – это совокупность слов, словарный состав того или иного языка. Раздел науки о языке, который изучает словарный состав, называется лексикологией. Лексикология имеет свой объект изучения – слово, которое рассматривается с разных сторон, и свою систему понятий.

В лексикологии слова изучаются с точки зрения: 1) их смыслового значения, 2) места в общей системе лексики, 3) происхождения, 4) употребительности, 5) сферы применения в процессе общения и 6) их экспрессивно-стилистического характера.

Наряду с этим в понятие *лексикология* иногда включают учение об устойчивых словосочетаниях (фразеологизмах) и учение о словарях (лексикографию).

В школе лексикология изучается в узком значении этого термина, т. е. как словарная система языка. Однако в школьный курс лексики входят и некоторые сведения об устойчивых словосочетаниях и о словарях (толковом словаре, словаре иностранных слов, фразеологическом словаре и некоторых других).

Словарный состав языка, представляя определённую систему, включает разные категории слов, которые связаны между собой различными отношениями, складывающимися на основе общих семантических признаков. Это даёт основание для выделения лексики в особый раздел школьного курса русского языка, изучаемый в 5 классе.

Лексика как раздел науки о языке в школе изучается в общеобразовательном аспекте (знакомство учащихся с лексической системой русского языка) и в нормативно-практическом (формирование у них умения применять разные лексические пласты в различных ситуациях общения, а также обогащение словарного запаса учащихся разными лексико-семантическими группами слов).

Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом как единицей лексической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, показывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создаёт условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся. Такое изучение лексики открывает перед учащимися ещё один уровень языковой системы.

Лексика как раздел науки о языке в школе не изучалась ни в дореволюционный период, ни в советское время вплоть до 60-х годов XX столетия, хотя работе над словом (словарной работе) на разных исторических этапах отводилось большое место.

Отдельные лексические понятия, которые имелись в учебных пособиях, были рассредоточены и чаще всего связывались с различными



разделами школьного курса. Одни авторы материал по лексике (главным образом, лексико-семантические группы слов) давали в связи с изучением грамматики, другие – в связи с чтением и лингвистическим анализом языка художественного произведения, третьи включали лексический материал в теорию словесности, в риторiku, в развитие устной и письменной речи, и, наконец, четвёртые выделяли лексику в специальные разделы: «Значение слова», «Слово и его значение», «Работа над словарём» [см. об этом подробнее: 2, с. 53].

В учебных пособиях большое внимание уделялось словарной работе. Многие учителя и методисты включали в эту работу выяснение значения слова, знакомство с элементарными лексическими понятиями, показ употребления слова в зависимости от темы высказывания. Понятия *словарная работа* и *изучение лексики* не всегда достаточно чётко различались. Не случайно с конца 40-х годов XX столетия в словарную работу стали включать всякую работу со словом: выяснение его звукового состава, склонение и спряжение, составление предложений по опорным словам, дописывание слов, вставку данных слов в контекст и т. д., т. е. виды работ, которые, как правило, не предусматривали выяснения лексического значения и особенностей употребления слова в речи.

Несмотря на то что словарная работа и изучение лексики имеют один и тот же объект – слово, на занятиях по лексике слово изучается как единица лексической системы и задача обогащения словаря хотя и стоит, но не является ведущей, в то время как для словарной работы эта задача основная. Однако следует иметь в виду, что расширение словарного запаса учащихся происходит гораздо интенсивнее, если эта работа опирается на знания, приобретённые в процессе изучения лексики.

В связи с этим, изучая лексику, необходимо учитывать указанное различие между методикой обучения лексики и методикой словарной работы, которая тесно связана с методикой лексики.

Наряду с изучением лексики как особого раздела науки о языке на специальных уроках, предусмотренных программой, работа по лексике продолжается на протяжении всего курса русского языка в 6–9 классах (на уроках грамматики, а также на занятиях по стилистике и развитию речи), где знания учащихся по лексике обобщаются, повторяются и углубляются.

Лексика, будучи самостоятельным разделом школьного курса русского языка, непосредственно связана с другими его разделами, и в частности с грамматикой. Ведь слова, обозначая явления объективной действительности и имея лексическое значение, в то же время относятся к тому или иному лексико-грамматическому разряду. Поэтому знание значений слов важно не только для расширения словаря, но и для усвоения морфологических и синтаксических понятий, поскольку каждая грамматическая категория представляет собой единство лексической и грамматической сторон. Таким образом, при изучении лексических

понятий учащиеся осмысливают и грамматический строй языка, познают его закономерности. На эту связь обратил внимание академик В. В. Виноградов, который писал, что «в языках такого строя, как русский, нет лексических значений, которые не были бы грамматически оформлены и классифицированы... Лексические значения слова подводятся под грамматические категории. Определение лексических значений слова уже включает в себя указания на грамматическую характеристику слова. Грамматические формы и значения слова то сталкиваются, то сливаются с его лексическими значениями» [1, с. 74].

Прямая связь существует также между лексикой и стилистикой. Многие лексические единицы (стилистически и экспрессивно окрашенные слова, синонимы, слова в переносном значении, профессиональные, диалектные слова и др.) употребляются в разных функциональных стилях.

Большое место находит лексика и на занятиях по развитию речи. При подготовке к написанию изложений и сочинений учащиеся работают над целесообразным выбором и использованием языковых средств в зависимости от цели высказывания, стиля речи.

Следовательно, изучая лексику, учащиеся знакомятся с системой понятий на уровне лексики, перед ними раскрываются существующие связи между лексикой и грамматикой, лексикой и орфографией, лексикой и стилистикой, что создаёт необходимые предпосылки для изучения различных разделов школьного курса на лексической основе, для целенаправленного обогащения словаря учащихся. Помимо этого, знакомство с лексикой раскрывает перед учащимися неисчерпаемые богатства русского языка, его словаря, воспитывает у них сознательное отношение к значению слова, выбору его и употреблению в речи в зависимости от темы и основной мысли высказывания.

Работа над усвоением лексики формирует у школьников умения и навыки пользоваться различными словарями: толковым, словарём иностранных слов, словарём синонимов, фразеологическим словарём и др. А это имеет большое практическое значение.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Виноградов В. В. Словообразование и его отношение к грамматике и лексикологии / Виноградов В. В. – М. : Наука, 1975. – 166 с.
2. Прудникова А. В. Лексика в школьном курсе русского языка в средней школе / Прудникова А. В. – М. : Просвещение, 1990. – 127 с.

*Купко Ю. О.*

### **ЛЮДИНА І ВСЕСВІТ В ТРАГЕДІЇ Й. В. ГЕТЕ «ФАУСТ» І В ДРАМІ Г. Е. ЛЕССІНГА «ДОКТОР ФАУСТ»**

**Науковий керівник –**

**доктор наук із соціальних комунікацій, професор О. Л. Біличенко**

Людина – це унікальне творіння Всесвіту. Багато філософів, серед яких і Аристотель, вважають, що Людина і Всесвіт – це нероздільні

поняття, тобто Людина є частиною Всесвіту.

В перших чотирьох сценах Фауст у Гете показаний як вчений, мислитель похилого віку. Він розчарований у своїй діяльності: заняття науками не дали йому жаданої мудрості. Його мучать сумніви, чи правильно він навчав своїх учнів, лікував хворих? Наприкінці життя він хоче збагнути таємницю буття і почути сокровенні слова про істину від Духа землі. Але Дух, викликаний за допомогою магії, відмовляється з ним розмовляти. Вища істина настільки складна, а людина настільки мізерна, що істина для неї незбагненна. У відчаї Фауст хоче покінчити життя самогубством. Але настає Великодній ранок, і радісні голоси відволікають вченого від думок про смерть.

Перебуваючи на зламі життєвої кризи, Фауст не відкидає допомогу Мефістофеля – нечистої сили. Перш ніж піти з життя, він хоче зазнати вищої радості пізнання. Його не зупиняє і надто дорога ціна – власна душа, яку Мефістофель забере у пекло:

Як буду змушений гукнути:

«Спинися, мить! Прекрасна ти!» –

Тоді закуй мене у пута,

Тоді я рад на згубу йти [1, с. 51].

Фауст починає здогадуватися, що, крім змертвої премудрості у записаних фоліантах, є й інша мудрість, і вона – в самому реальному житті. Є так звана „вічна премудрість“, яку нав'язують авторитети старовини, а є мудрість, яка впливає з власного життєвого досвіду людини. Життя ставить питання, на які немає відповіді в давніх книжках. Пояснити життя під кутом зору старих уявлень про світ стає неможливо. Він вимагає оновлення уявлень про світ, говорить про необхідність нового світогляду. Треба йти не шляхом перетлумачування відомих книг, а шляхом пізнання реального життя.

Тепер перед нами розгортається історія вже не стільки мислителя, вченого, а просто людини, захопленої новими почуттями і враженнями, насамперед, коханням. Фауст – палкий закоханий, для якого любов перетворюється на найвищу життєву цінність. Він простує вже не за теоріями, а за велінням свого серця. Маргарита для Фауста – жінка, в якій він знайшов споріднену душу. Здавалося б, Фауст подолав свою драму вченого. Проте його некерована пристрасть призводить до нової психологічної драми. Сліпо піддавшись своєму почуттю, без якихось планів на майбутнє, закохані мимоволі прирекли себе на страждання, обман, злочин. Вбито на дуелі Валентина – брата Гретхен; померла мати Гретхен, обпоєна бісівським зіллям. Рятуючись від людського поголосу, Фауст і Маргарита розлучаються, бо щастя їхнє отруєне. Фаустром керує вже не любов, а почуття моральної відповідальності. Він кається у скоєному і чуває себе зобов'язаним врятувати дівчину. Всі події нашттовхують читача на думку, що простота життя примарна. Книжки і

авторитети минулого не можуть розкрити людині смисл буття, але й саме життя не так просто дає відповіді на запитання. Перед Фаустом виникає нове питання: чому людина, прагнучи щастя, спізнається з лихом? Чому людина чинить зло своєму ближньому?

Фауст замислив збудувати світлі й радісні міста. Захопившись своїми планами, Фауст морально готовий зневажити справедливість. За його наказом Мефістофель підпалює хатину самотніх старих людей, що мешкають на його території. Вони гинуть у вогні. Фауст підбиває підсумок своєму життю. Йому 100 років, і він пересвідчився в цінності реального буття і діяльного життя людини. Фауст замислюється над питанням: що може виправдати його помилки? Як спокутувати йому свою провину перед знівеченими долями? І знаходить відповідь: людину виправдовують невтомна праця, довічна боротьба за «життя і волю»:

Лиш той життя і волі гідний,

Хто б'ється день у день за них [1, с. 153].

І за це Фауст одержує на небі повне прощення. Біля небесної брами Фауст зустрічає душу Маргарити. Вона вже все простила йому і любить його, як і раніше.

Таким чином, Гете не виправдовує, але й не засуджує свого героя. Він неначе звертається до читача: перш ніж винести свій вирок, оглянься і подивись, наскільки складний світ, скільки волі й мужності треба, щоб жити в ньому. Людина не застрахована від помилок. Ніколи не вдається їй осягнути всі таємниці світу. Але людина проживе даремно, якщо прагнутиме вищої мети. Це не покірливість перед долею, а удосконалення найкращих рис, якими обдарувала людину Природа, – розуму, волі, почуття гуманності. У житті людина мусить обирати тільки те, що допомагає самовдосконаленню, і відкидати те, що заважає цьому.

Лессінг рішучо заявляє, що «Шекспір сподобався б нашому народу значно більше, ніж ці французькі п'єси», оскільки «в наших старих п'єсах було дійсно багато англійського» [3, с. 246].

Свою думку з цього приводу Лессінг доводить прикладом власної обробки німецької легенди про доктора Фауста. Його вибір саме цієї народної легенди є не випадковим, адже вона стала одним із знакових сюжетів німецької театральної культури. Пройшовши шлях від народних переказів, лялькових видовищ, ця легенда у творчій переробці Й. Гете отримала світове художнє значення як сюжетна основа найвидатнішого твору німецької літератури. На прикладі цього легендарного сюжету можна прослідкувати історію становлення німецького театру від початку XVI ст. аж до XIX ст.: від комічних площадних імпровізацій до насиченого символіко-алегоричними образами і складною асоціативністю філософської трагедії Гете; від сутички доктора Фауста з володарями пекла до пошуків сутності буття. Історія доктора Фауста, в якого закохана була Німеччина, відзначає Лессінг, містить «безліч сцен, котрі могли б бути під силу лише

шекспірівському генію» [3, с. 246]. Постать Фауста, вочевидь, має шекспірівський масштаб в охопленні дійсності і пошуках граничної глибини людського розуму. В.М.Жирмунский – автор коментаря до академічного видання «Легенди про доктора Фауста» – наголошує, що Лессінг не знав, що німецька п'єса за своїм походженням дійсно сходиться до театру часів Шекспіра – до трагедії Марло; «трагедія ця взагалі не була йому невідома, натомість геніальним чуттям він зумів вгадати у німецькій драмі її «шекспірівські» риси» [2, с. 354]. Невипадково Лессінг зосереджує особливу увагу на цій легенді, адже центральна особистість, котра вразила народну уяву, відбивала великі прогресивні рухи людської думки доби Відродження з усіма її історичними протиріччями. Не в останню чергу одним з суттєвих протиріч, втілених народною творчістю німців в образі Фауста, є нашарування уявлень, що відображають середньовічні вірування і марновірства. З цим і пов'язана більшість фольклорних версій цієї легенди як легенди про Фауста-чорнокнижника.

Продовжуючи свої міркування з приводу того, що «в наших старих п'єсах було дійсно багато англійського», і для доведення цієї обставини Лессінг обирає фрагмент сцени з «старого начерку цієї трагедії» – «Фауст і семеро духів» у власній обробці, а отже – вперше вводить цю легенду в німецьку класичну літературу. Насичена пристрасними діалогами Фауста з духами, ця сцена відбиває дерзновенні шукання людського духу і силу розкріпаченого розуму в його прагненні до безмежних знань. Вводячи до сюжетного плану першої дії дух Арістотеля та міркування Фауста щодо Арістотелевої ентілексії, Лессінг в такий спосіб визначає свою інтерпретацію «Фауста» як трагедії знання. Фінальна фраза-запитання з сімнадцятого листа Лессінга після тексту «Фауста» фактично стає виразом холодній шляхетності французьких трагедій: «Що ви скажете про цю сцену? Ви хотіли б мати п'єсу, повну таких сцен? Я також!» [3, с. 248].

Отже, звернення до народної драми про Фауста є практичним виступом Лессінга проти доктрини французького придворного класицизму, що її пропагував Готшед, і боротьбою за національний шлях розвитку німецької драми. Свої погляди з даного питання Лессінг вперше виклав у 1759 році у «Листах про новітню літературу». У повній мірі його естетична концепція театрального мистецтва буде викладена у збірці «Гамбурзька драматургія», але вже тут доволі чітко можна побачити основні орієнтири його поглядів на театр. Відтворення засобами мистецтва життя у його природному вимірі, творча трансформація здобутків національної культури, створення достовірних у своїй трагічності характерів, використання шекспірівського драматургічного досвіду – це ті питання, які були поставлені Лессінгом у першому теоретичному осмисленні завдань, що стояли перед сучасним німецьким театром, і які згодом будуть змістовним наповненням його основних вимог до мистецтва – „правди“ і „виразності“. В теорії театру Лессінга ці поняття набудуть

майже категоріального значення, оскільки у просвітницькій естетиці вони відповідали її основній вимозі – наслідування реальної, багатовимірної правди життя.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гёте И. В. Фауст / И. В. Гёте // Собрание сочинений в 10 тт. – Т. 2. – М. : Художественная литература, 1986. – 510 с.
2. Жирмунский В. М. История легенды о Фаусте / В. М. Жирмунский // Легенда о докторе Фаусте. – М. : Наука, 1978. – С. 257–362.
3. Лессинг Г. Э. Избранное / Г. Э. Лессинг. – М., 1980. – 574 с.

*Кисельов О. В., Жукова М. К.*

#### **INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR ENGLISH TEACHING**

In our modern world the role of foreign languages becomes more and more important. Knowledge of such languages gives a lot of opportunities. The main task of a teacher is to create conditions of practical acquirement of the language, to choose methods suitable for all pupils. The main aim of education is forming and developing communicative culture and practical skills of pupils. Nowadays the question arises as to the application of new educational technologies for English Teaching. It is not only new hardware components, but new forms and methods of teaching as well. Innovative educational technology may represent a completely new way of teaching, or it can reflect a better way to use an existing teaching tool.

There are some technologies to support oral skills for younger learners.

1) The first method includes using traditional songs, rhymes and traditional stories with repeated language structures. The internet is a rich source of authentic oral models with recorded songs, talking electronic books and video clips that help learners with pronunciation as well as acquisition and reinforcement of new vocabulary. Children can use video cameras to record their mouth movements to develop phonetic accuracy; recordings can be compared with standard models. Audio recorders can be used to reinforce the learning of traditional rhymes or to record the singing of popular songs.

2) The second method ‘Video conferencing’ (VC) includes opportunities to practise target language communicating with others, often native speakers of the language they are learning, or other learners studying the same language, but who don’t share the same home language, so they are forced to make use of English to communicate. Pupils can use video-conferencing and face-to-face interaction through online virtual worlds.

3) The third method is ‘Travelling through arts’. Pupils from different countries have to be linked to work collaboratively on a cross-curricular project, integrating art, social science and language learning. Each school shares their findings with blogs and wikis as well as through the more immediate ‘face-to-face’ context of a virtual world. The children are encouraged to use simple English commands to direct their virtual guide around the gallery, to inspect the

exhibits and answer their questions. This proved to be an extremely successful way of teaching English, particularly instructional and descriptive language.

As for reading and writing their interdependence cannot be overemphasized; ‘reading makes the writer’ [1, 38]. Nowadays, digital literacy is particularly significant, as children are bombarded daily by an array of digital texts, and it is particularly important that they learn to understand the nuance of media-types that surround them in the physical world as well as on the internet.

There are some technologies to develop reading and writing.

1) ‘Wordle’ produces word clusters based on the frequency of words occurring in a sample of writing [2]. Practitioners can use Wordle to help older children compare texts from different genres and ages, analyze the formality in writing or simply focus on key vocabulary from a particular topic. Children producing their own Wordles can also play around with shape, colour and styling in order to consider the impact of their work on different audiences. Specialised software can record, measure and track progress in reading, and interactive fiction (IF) promotes active reading by enabling learners to affect outcomes in stories, maximizing engagement in the storytelling process. Children are also motivated by their own personal writing and there are many tools available to support writing and allow them to author for different audiences, multi-modal digital narratives like cartoons, storyboards, presentations, blogs, websites.

2) ‘Talking texts’ bring texts alive through the quality of voice characterization, intonation and expression and in many cases can be one of the few ways of modelling authentic oral language to an English language learner. Many professionally produced reading schemes offer audio CDs or online oral versions of the texts. Some companies like Mantra Lingua [3], produce pointing devices that can play audio by scanning texts or interfacing with microdots printed onto paper.

3) The way ‘Creating talking books’ offers children to create their own stories, share their knowledge about a favourite hobby or relating personal life experiences, such as the details of their last family holiday. At their most simple, talking books can be created in presentation software, specialist software like 2Simples’s Create-a story, dedicated authoring programmes like iBooks Author, apps like Book Creator [4] or even more professional software like Adobe Creative Suite.

4) The next method is ‘Bringing sound to paper’. Over the last years a lot of new technologies have been invented. There are ‘pointing devices’ among them. Such devices are capable of recording speech, songs and other ambient sounds ready for playback at a later time, which is particularly useful for assessment purposes. Clever software can register a user’s actions, enabling the development of reading comprehension exercises that offer Boolean feedback – correct/wrong interactivity.

Using a device like Mantra Lingua’s PEN-pal and Phonics Tiles, children

can learn phonics by playing interactive matching games and experiment with word building and segmenting activities. There is also the opportunity for learners to play around inside texts, for example recording a reading of a text, retelling the story or producing dual-language versions.

4) The next method 'Reading practice' includes such programmes as TextHelp's Fluency Tutor [5], Pearson's Rapid Reading programme [6]. They afford early readers the opportunity to practise reading in a non-threatening, supportive environment, where the quality of feedback has been shown to be particularly beneficial. Programmes record a user's reading of a text and offers a quick quiz to test their understanding of what they have read.

5) The fifth method 'Digital game-based learning' (DGBL). Digital games can be successfully used to facilitate teachable moments: curriculum content, core skills and language acquisition. Such games can be highly engaging to the user, featuring strong narratives with a range of rich-media types such as text, audio, video and animation. They also tend to incorporate elements of problem solving that promote pupil collaboration.

6) 'Active reading through interactive fiction' (IF) is a purely text-based digital game in which the readers participate in the storytelling process by becoming the main protagonists, directly influencing how the narrative unfolds in the choices they make during the interactive reading process. Users have control over the plot and need to solve puzzles along the way. Participation at intervals throughout an IF requires active reading, thus developing comprehension. Action commands must adhere to a general set of logical rules but tend to fit a natural language pattern, consequently developing vocabulary and grammar skills.

To improve writing there are a lot of Writing supports built into modern word processors.

1) "WriteOnline" When someone begins to write he has access to a layout of menus and tools similar to other word processors he has used before. Once he has written his first sentence the in-built text-to-speech synthesis automatically plays back his writing, providing him with an authentic oral model and assisting him with mistake and error checking. As he has problems with spelling the red underlining focuses his attention on incorrectly spelled words. He can right-click and have access to lists of alternative words that are also audio-enabled.

2) "Computer assisted language learning" (CALL). Learners can benefit from self-directed vocabulary and grammar-based exercises, particularly those that monitor voice input and assess the accuracy of pronunciation. There are such programmes as Rosetta Stone [7] and Eurotalk [8] which are effective for swift acquisition of surface language. More sophisticated CALL, like Education City's 'Learn English' software, developed for US and UK markets, introduces children to themed-based multi-modal activities, where learners can interact within typical scenarios. The narratives are built around familiar settings like the school, family and neighbourhood, allowing children to internalise



contextualised vocabulary and learn simple grammatical rules through fun-based repetitive exercises built around each scenario.

3) Mobile games. The content is organized into themes related to English culture, featuring exercises for practising vocabulary, spelling, word associations, speaking and listening, reading and writing, and grammar in context. Through rich multimedia the software presents game-based activities to a user, recording progression and manually uploading achievements at regular intervals to the company's servers.

4) "Lifeplayer" is an MP3 player, radio and audio recorder that stores interactive learning content on memory cards. Specially designed software can be integrated with learning materials so that a user's responses can be recorded.

5) Mobile apps. There are such devices as 'Toontastic' and 'Puppet Pals' enable younger learners to create stories using animated characters and recorded speech. In-built text to speech synthesis can open up access to texts for English language learners and can also serve as an effective model of oral language, particularly in the absence of native speakers.

During the research we have analyzed different educational technologies for English Teaching. All of them are practiced abroad in such countries as England, USA, Italy and others. These technologies either popular now or just coming into use, but all of them are based on technical progress. Technologies are used for all sorts of specific language learning activities, such as oral practice and reading and writing skills development.

It is difficult to say what the most appropriate approach for teaching young learners is. It depends on such factors as the age of children, class size, the competency of a teacher, availability of resources, the school context and the framework constructed by bodies that create the educational landscape for the locality.

#### REFERENCES

1. Corbett P. Good writers in Talk for writing. London: DCFS Publications, 2008. – 32 p.
2. [www.wordle.net](http://www.wordle.net)
3. <http://uk.mantralingua.com>
4. <http://itunes.apple.com/gb/app/book-creator-for-ipad/id442378070?mt=>
5. [www.texthelp.com/UK](http://www.texthelp.com/UK)
6. [www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Primary/Literacy/AllLiteracyresources/RapidReading/](http://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Primary/Literacy/AllLiteracyresources/RapidReading/)
7. [www.rosettastone.co.uk/](http://www.rosettastone.co.uk/)
8. <http://eurotalk.com/en/>
9. <http://us.educationcity.com/us/content/learn-english-ell-teaching-resources>

*Кисельов О. В., Жукова М. К.*

#### **THE PEDAGOGICAL CHALLENGES OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE UNIVERSITY TEACHING CONTEXT**

The declaration of the Bologna Process, as embodied in the European Higher Education Area (EHEA) framework, treats 5 keystones to oversee the

consistency of quality in its higher education: harmonization, transparency, mobility, competitiveness and European Credit Transfer System (ECTS). These underpinning keystones will take a lead in a trend of European standard in higher education as it was done when it started the first universities in Paris. Hence, the process has inadvertently impinged and spawned judgment towards globalization in education and academic standards.

Credits, which indicate the amount and rigor of learning to complete a course module, degree and other qualifications, are based on the concept of notional hours. Notional hours are sets of learning experiences and activities which students used to master a certain course outcomes (CO's) in relation to the program outcomes (PO's), e.g., contact hours, library researches, brainstorming, focus-group discussions, case studies, term papers, problem sets, capstones, assessment and evaluation, among others. Hence, notional learning hour is the time judged required for the 'average learner' to achieve the learning outcomes and does not measure the time actually taken by any individual learner in a system of program which may either be outcome-based instruction or unitized or modular in nature [5].

The Bologna process, which is known as the Framework of European Knowledge, is viewed as an irreplaceable factor in hastening the social and human growth as an indispensable component of a unified education system to enrich the European culture of academic climate.

The 1999 Bologna declaration and ratifications commit universities to the:

1. adoption of a system of easily comparable degrees in order to promote European citizens' employability and the international competitiveness of the European higher education system;
2. adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle requires successful completion of the first-cycle studies, lasting a minimum of three years;
3. establishment of a system of credits as a proper means of promoting the most widespread student mobility (European Credit Transfer System or ECTS);
4. promotion of mobility for academics.

The Bologna Process precludes the conception for greater compatibility and comparability of the systems of higher education and is making it easier for learners to be mobile and for institutions to attract students and scholars from other continents. Higher education is being modernized with the adoption of a three-cycle structure including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications linked to the first cycle and with the adoption of the European Standards and Guidelines for quality assurance. It also foresees the creation of a European register for quality assurance agencies and the establishment of national qualifications frameworks linked to the overarching European Higher Education Area framework, based on learning outcomes and workload of both the teacher and the learner in relation to the pedagogical change. Moreover, the Bologna Process has promoted the Diploma Supplement

and the European Credit Transfer and Accumulation System to further increase transparency and recognition in its act of striving for excellence in all aspects of the higher education.

This wake optimizes the labour markets as it relies increasingly on higher skill levels and transversal competences of students. Higher education is challenged to equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the future professionals to fully seize the opportunities in the changing labour markets. Hence, the Bologna curricula raise initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employer's needs and employers to better understand the educational perspective. Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. Hence, work placements embedded in study programs as well as on-the-job learning are encouraged [1].

The development of the Bologna process is the conception of a dichotomic classification of teaching and learning in university teaching contexts. The first dichotomy differentiates between Bank learning and Dialogue learning. Bank learning is characterized as the conventional and foremost prototype in university instruction. Dialogue learning is distinguished as the learning prototype that best facilitates the acquisition of the multifaceted learning that leads into the mastery of learning outcomes as required by university training.

The second dichotomy discriminates between superficial learning and profound learning. This dichotomy is only possible to generate a multifarious learning process when the student is vigorously involved in the learning process. Moreover, this happens when the student is able of thoughtful capacity of discriminating relationships between different knowledge content. In doing so, the student-learner is expected to employ this knowledge correctly to various learning experiences towards life-long learning.

In the Bologna reforms, administrators and managers, which are becoming increasingly professionalized, act as the non-academic units, creating more insistent pressure on the need of academic inputs to achieve the requirements set by external stakeholders, such as the European Commission in the case of the ECTS and Diploma Supplement labels. As advocated by Clark [2], "The growth of the new bureaucracy is aided and abetted by the efforts of the new units on the periphery of the changing university that regularly and systematically link up with the outside world" [2, p. 110]. The new university managers work together with professors to produce better outputs and "if they

start out on the periphery, they do not remain there instead they move toward and into the centre affairs” under the university teaching contexts [2, p. 112].

Furthermore, the Bologna process establishes a causal correlation between the student learning approach, in the real meaning of a paradigm shift, and the objectives of Bologna as “it will enable students to become the engaged subjects of their own learning process, and also contribute to improving the many issues of progressing between cycles, institutions, sectors and countries” [3, p. 23]. In the Portuguese case [6], the pedagogic and curricular reform was seen as an additional outcome of Bologna, is seen by HEI’s as the main opportunity to achieve change, the fulfillment of the Bologna goals (e.g. mobility and employability) being an additional outcome. In other words, the perceptions of goals assumed different configurations. For some institutions mobility and employability were the Bologna goals and the paradigm shift was something that might be achieved in the course of Bologna.

Qualifications frameworks are important instruments in achieving comparability and transparency within the EHEA and facilitating the movement of learners within, as well as between and among, higher education systems. It also helps HEI’s to develop modules and study programs based on learning outcomes and credits, and improve the recognition of qualifications as well as all forms of prior learning [4].

#### REFERENCES

1. Bologna Process 2020: Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009.
2. Clark, B. Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management* (9), 2004. – P. 99–116.
3. Crosier, David. Trends V: universities shaping the European higher education area: An EUA report / D. Crosier, L. Purser, H. Smidt . – : European univ. association, 2007. – 94 p.
4. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. May 18, 2007.
5. SCQF Credit Points Explained: Notional Learning Hours Handbook. The Scottish Credit and Qualifications Framework Partnership, 2009.
6. Veiga, Amelia and Alberto Amaral. A survey on the implementation of the Bologna process in Portugal: A Paper Presented to the 29th ANNUAL EAIR FORUM: Innsbruck, Austria, 2007.

*Кірії Н. В.*

### **ВІДТВОРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ДІЙСНОСТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ В ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЯХ ОЛЕКСИ ТИХОГО**

Публіцистичні праці О. Тихого є чи не єдиним джерелом, що дозволяє виокремити та проаналізувати особливості сприйняття ним суспільно-політичної дійсності другої половини ХХ ст. Беззаперечним є те, що ідейно-тематичне наповнення цих праць стало об’єктом нищівної критики з боку партійного керівництва.

Ми звернемося до аналізу статей О. Тихого з позиції реалій

сьогодення, що, на нашу думку, найбільш повно розкривають обрану тематику («Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області», «Думки про рідний Донецький край»); визначимо актуальність поглядів О. Тихого на сучасному етапі становлення української державності.

На момент написання статті «Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області» 1972 року кількість українських освітньо-культурних установ різко зменшилася, рідна мова 55,1 % від загальної кількості населення (українців) майже вийшла з активного вжитку. «Відмовилися» від української мови також і в науково-дослідних державних установах, на підприємствах.

Але як педагог О. Тихий найбільшу увагу акцентує на близькій для нього сфері народної освіти – школі. На думку автора статті, це провідні заклади, де має систематично здійснюватися виховання національно свідомих громадян своєї держави. «А в Краматорську, Дружківці, Костянтинівці, Артемівську, Горлівці, Жданові, Донецьку, а, може, і в неназваних мною містах, українських шкіл зовсім немає» [3, с. 17]. Таким чином навіть ті мешканці міст, які прагнули вчити дітей рідною мовою, не мали такої можливості, і це були сприятливі умови в процесі примусової русифікації.

Хоча від дати написання статті «Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області» нас відділяє сорок три роки, але проблеми, порушені в ній, наразі не втрачають своєї актуальності. Так, у праці О. Тихого є рядки: «Сьогодні дуже багато людей без сорому кажуть: «Які там ми українці, ми – перевертні, «хахли»; «Я українець, но не люблю українського язика»; «А мені всьо равно, яким язиком чоловік балакає, аби хороший був»; ... «Я вообще не понимаю, к чему сейчас национализм (мав на увазі українську мову), если вся литература на русском языке» [3, с. 18]. Подібні висловлювання ми часто чуємо й сьогодні. І нібито й не минуло з того часу майже півстоліття. Очевидно, що в менталітеті українців Донбасу нічого не змінилося. Вони не стали національно свідомішими, так і не пройнялися патріотичними почуттями до своєї Батьківщини. Але чому? Напевно тому, що за роки стрімкої та досить успішної русифікації в переважній більшості населення Донбасу змінилися національно-ідеологічні орієнтири, і найголовніше – не на користь України.

Тому не дивно, що ще в останній третині ХХ ст. О. Тихий ставив питання-виклик своїм нащадкам: «А що ж буде через 20–30 літ? Ким стануть сьогоднішні діти, що від колиски чують тільки суржик та російську мову, у школі вивчають українську як іноземну?» [3, с. 22]. Як бачимо, сьогодні все саме так, як передбачав О. Тихий. Важко «перевиховати» суспільство, яке досить довго жило за примусово нав'язаними орієнтирами.

Питання, порушені О. Тихим у статті «Роздуми про українську мову

та культуру в Донецькій області», не можуть не хвилювати національно свідомих українців і сьогодні. Сам автор так визначив ідею праці: «Пробудити в своїх земляків українців свідомість приналежності до окремішнього українського народу, одного з багатьох братніх слов'янських народів (росіяни, білоруси, болгары, серби, словенці, словаки, чехи, поляки)» [3, с. 28].

Не менш важливою для розуміння громадянської позиції О. Тихого є стаття «Думки про рідний Донецький край». У ній автор розмірковує над досить глобальними питаннями щодо самовизначення, самоідентифікації особистості. Ставлячи перед собою конкретне питання «Хто я?», О. Тихий цілком упевнено відповідає: «Я – українець. Не лише індивід, наділений певною подобою, умінням ходити на двох кінцівках, даром членороздільної мови, даром творити та споживати матеріальні блага. Я громадянин СРСР, і як «советский человек», і, передусім, як українець, я – громадянин світу не як безбатченко-космополіт, а як українець» [2, с. 36–37]. З одного боку ми бачимо, що О. Тихий категорично не заперечує свою приналежність до єдиного радянського народу, але при цьому не втрачає чіткої самоідентифікації з українською нацією.

Різниця між тим, про що пише О. Тихий у своїй статті, і тим, що ми можемо спостерігати сьогодні, полягає в причинах ухилення від проблем такого плану. Якщо в 70-х роках ХХ ст. люди боялися говорити, то сьогодні вони просто цього не прагнуть. Надто сильним був вплив ідеології на підсвідомість не одного покоління українців.

У статті «Думки про рідний Донецький край» О. Тихий дає також відповідь на питання «Для чого я?». Це свідчить про те, що поняття патріотизму він розумів не тільки як щось умовне, те, що існує лише теоретично, а й вбачав необхідність дієвого підтвердження своєї позиції. На користь цього доречно навести таку цитату: «Я – для того, щоб жив мій народ, щоб підносились його культура, щоб голос мого народу достойно вів свою партію в багатоголосому хорі світової культури» [2, с. 37]. Як бачимо, поняття духовного було для О. Тихого понад усі інші життєві цінності.

Автор статті висловлював глибоке занепокоєння з приводу морального обличчя молоді, яка в майбутньому творитиме історію своєї Батьківщини. Він із сумом констатував факт, що споконвічні українські звичаї, традиції поступово відходять у забуття, лишаючи по собі порожнечу, бездумну витрату часу, який не приносить жодної користі. «Самодіяльність молоді зводиться до гітари, слухання електромюзичних інструментів у ресторані, на танцмайданчику, записів на магнітофонну стрічку. Люди майже ні в що не вірять – ні в Бога, ні в комунію» [2, с. 39–40]. Очевидно, що таке моральне виховання не може дати позитивного результату.

За словами О. Тихого, взяти відповідальність на себе за долю народу

в той час мала інтелігенція. Але наразі стає зрозуміло, що цього не трапилося: «Схоже на те, що сьогоднішній інтелігент розтринькує свою енергію та знання для натоптування власного черева та на втіху бюрократів та чиновників, на погибель своїх годувальників – українських трударів серпа та молота» [2, с. 42]. Прагнення знищити культуру українців як єдиної нації на Донбасі не зустріло належного опору з боку населення цієї території, тому в результаті маємо такі наслідки.

Як і в статті «Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області», у праці «Думки про рідний Донецький край» О. Тихий говорить про примусову русифікацію навчальних закладів, інших освітніх і наукових установ. Змінити ситуацію, на думку автора, може лише пробудження національної свідомості не поодиноких особистостей, а всіх українців. О. Тихий упевнений в тому, що цю «хворобу» можна подолати, доклавши необхідних зусиль.

Підсумовуючи порушені в статті проблеми, О. Тихий намагається встановити їх першопричину. Вони не могли виникнути з нічого. Пояснення цілком логічне. Покоління другої половини ХХ ст. виховувалося в умовах тривалих репресій проти інтелігенції, матеріальних нестач, війни, післявоєнної розрухи, голоду. Не став винятком і Донбас. «Замість того, щоб творити добро, люди пристосовувались до зла, прагнули задовольнити шлункові потреби, мріяли про те, як би вижити, і поступово розгубили національні традиції, культуру, мову» [2, с. 51]. Як бачимо, ці жахливі втрати наше покоління не може надолужити й до сьогодні.

Отже, у публіцистичних статтях «Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області», «Думки про рідний Донецький край» О. Тихий відверто висловив власне бачення національно-культурних, громадянських проблем, що гостро постали в Донецькому регіоні в останній третині ХХ ст. Проаналізувавши статті, ми дійшли висновку, що порушені в них питання не втрачають своєї актуальності й сьогодні, а тому потребують подальшого аналізу й оцінки з позиції сучасних реалій.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Тихий О. Для чого я живу? / Тихий О. // Хто ж такий О. Тихий : статті, спогади, роздуми / упоряд. Фіалко Є. Б. – Дружківка, 2008. – С. 8.
2. Тихий О. Думки про рідний Донецький край / Тихий О. // Олекса Тихий : думки про рідний Донецький край (Том I) / упоряд. Овсієнко В. В., Олійник М. В., Півень В. Ф., Фіалко Є. Б. – Донецьк : ТОВ «Поліграфічний будинок «Донеччина», 2012. – С. 36–66.
3. Тихий О. Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області / Тихий О. // Олекса Тихий : думки про рідний Донецький край (Том I) / упоряд. Овсієнко В. В., Олійник М. В., Півень В. Ф., Фіалко Є. Б. – Донецьк : ТОВ «Поліграфічний будинок «Донеччина», 2012. – С. 14–30.
4. Фіалко Е. Дума про Олексу / Фіалко Е. // Хто ж такий О. Тихий : статті, спогади, роздуми / упоряд. Фіалко Є. Б. – Дружківка, 2008. – С. 32–38.

*Kovalenko V. P., Godunova N. B.*

### THE GENESIS OF THE GENITIVE CASE OF THE ENGLISH NOUNS

The scientists divided the development of English into three periods: Old English, Middle English and Modern English. During these periods the amount of the cases and the ways of the formation of the cases were changing. Old English and Middle English had four cases (Nominative, Genitive, Dative, Accusative). In modern English only two cases of nouns denoting living beings exist: the common case and the genitive (possessive) case. The other cases have lost their basic meaning but they can be expressed with the help of the prepositions.

The genitive case of the nouns indicates the possessive relation of the noun to the other noun in the sentence. During the history of the English language the forms of the genitive case of the nouns were changing.

**In the Old English** all the nouns were divided into the nouns of the strong declension and the nouns of the weak declension. The nouns of strong declension included such types as a-stems, ja-stems, wa-stems,  $\bar{o}$ -stems, j $\bar{o}$ -stems, w $\bar{o}$ -stems, i-stems and u-stems substantives. All the nouns of a-stems, ja-stems, wa-stems and i-stems have an inflexion *-es* in singular and inflexion *-a* in plural in the genitive case. They are neuter and masculine nouns: *a-stems substantives*

	<i>Singular</i>		<i>Plural</i>	
	<i>Masculine</i>	<i>Neuter</i>	<i>Masculine</i>	<i>Neuter</i>
<i>Nom.</i>	<i>stān</i> "stone"	<i>scip</i> "ship"	<i>stānas</i>	<i>scipu</i>
<i>Gen.</i>	<i>stānes</i>	<i>scipes</i>	<i>stāna</i>	<i>scipa</i>

The nouns of  $\bar{o}$ -stems, j $\bar{o}$ -stems, w $\bar{o}$  stems have an inflexion *-e* in singular and inflexion *-a* in plural in genitive case. These nouns are all feminine:

	<i><math>\bar{o}</math>-stems substantive</i>	
	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nom.</i>	<i>fōr</i> "journey"	<i>fōra</i>
<i>Gen.</i>	<i>fōre</i>	<i>fōra</i>

The nouns of u-stem have an inflexion *-a* in singular and plural in the genitive case:

	<i>Feminine</i>	
	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nom.</i>	<i>hand</i> "hand"	<i>handa</i>
<i>Gen.</i>	<i>handa</i>	<i>handa</i>

The nouns of weak declension include masculine n-stems, feminine a-stems and neuter e-stems. These nouns have an inflexion *-an* in singular and an inflexion *-ena* in plural:

	<i>Masculine</i>	
	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nom.</i>	<i>nama</i> "name"	<i>naman</i>
<i>Gen.</i>	<i>naman</i>	<i>namena</i>

**In the Middle English** the formation of the genitive case depended on



types of English dialects:

1) In the Southern dialects, distinction between genders and between strong and weak declensions was preserved, but the distinction between the types of strong declension was weakened. Masculine and Neuter Substantives of Strong Declension formed the Genitive case with an inflexion *-es* in singular and without inflexions in plural:

		<i>Neuter</i>	
		<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nom.</i>	<i>dor</i>		<i>dōre, dōres</i>
<i>Gen.</i>	<i>dōres</i>		<i>dōre, dōres</i>

Masculine, Feminine and Neuter Substantives of Weak Declension formed the Genitive Case without inflexions in singular and with inflexion *-(e)* in plural:

		<i>Masculine</i>		<i>Neuter</i>		<i>Feminine</i>	
		<i>Singular</i>	<i>Plural</i>	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>	<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nom.</i>	<i>nāme</i>	<i>nāmen</i>	<i>eye</i>	<i>eyen</i>	<i>cāre</i>	<i>cāren</i>	<i>cāren</i>
<i>Gen.</i>	<i>nāme</i>	<i>nāmen(e)</i>	<i>eye</i>	<i>eyen(e)</i>	<i>cāre</i>	<i>cāren(e)</i>	<i>cāren(e)</i>

2) In the Northern and Midland dialects, all distinctions between genders and between strong and weak declension disappeared. The substantives had an inflexion *-es* in the Genitive Case in singular and plural:

		<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>Nom.</i>	<i>stōn, cāre, dor</i>		<i>stōnes, cāres, dōres</i>
<i>Gen.</i>	<i>stōnes, cāres, dōres</i>		<i>stōnes, cāres, dōres</i>

In the Middle English the genitive case was used in the function of attribute: *his hertes botme* “at the bottom of his heart”. But the *of*-phrase had also been used in this function: *the droght of March* “the drought of March”.

**The Modern English** has two cases: an uninflected form of nouns called the common case and an inflected form called the genitive case. The sphere of the genitive case has been restricted to substantives denoting living beings and some time notions. Instead of the using of the genitive case with substantives denoting inanimate objects, the phrase “of + substantive” is used: *the end of the film*.

But *-’s* (apostrophe s) is often used with inanimate or abstract nouns as

“a journalistic spacesaver”: *the car’s wheels; London’s traffic* [1, p. 628]. But the forms of the normal use are: *the wheels of the car* or *the car wheels*, and *the traffic of London* or *London traffic*. Sometimes there is a difference between the phrase “of + substantive” and the genitive case: *a picture of John* (the picture which represents him); *a picture of John’s* (the picture which belongs to him or was painted by him). The phrase *John’s picture* may mean any of the three.

The genitive case is formed:

1) by adding *-’s* (the apostrophe s) to the noun in the singular: *a girl’s book, a boy’s hat*. But when a noun of more than one syllable ends in an s sound, the singular possessive is formed in two ways: *the Dickens’ novels* or *the Dickens’s novels*. But Greek names of more than one syllable that end in *-s* take

only the apostrophe: *Aristophanes' plays; Socrates' life*.

2) by adding only ' (the apostrophe) to plural forms of the nouns, ending in -s: *a girls' school, the grandmothers' song*. But nouns forming their plural by changing the root vowel take -'s (the apostrophe s) to form the genitive case in plural: *men's hats, children's room*.

3) In hyphenated words, names of organizations and business firms, and words showing possession, only the last word is possessive in form: *father-in-law's business; mother-in-law's visit; Ralph Merrill and Company's products*.

4) When two or more persons possess something individually, each of the names takes the possessive form: *the buyer's and seller's signatures*.

“But when you are talking about two things of the same type which belong to different people you can use the possessive form of a name or noun like a possessive pronoun so that you can omit repeating the thing itself: *Her tone was more friendly than Stryker's*” [3, p. 104].

It is possible to use the possessive form of the noun in a prepositional phrase beginning with “of” which qualifies a noun group. This structure is used to denote one of a number of things that belong to someone, rather than something unique: *That word was a favorite of your father's*.

5) When the words *hour, minute, week, month, year* are used as possessive adjectives, they require an apostrophe: *a week's delay – four weeks' delay; this year's crop- those years' crops*.

6) When the words indicating amount in cents or dollars are used as possessive adjectives, they require an apostrophe: *one cent's worth – two cents' worth, a dollar's worth – two dollars' worth*.

7) The -'s is added at the end of compound or noun phrase where the noun is modified by an of-phrase: *the Duke of Edinburgh's opinion; the director of the museum's secretary*. In informal style -'s (the apostrophe s) is used after other modifiers: *the boy at the back's grin; the man sitting in the armchair's hat*.

“An interesting problem is posed in this quotation from The Times: *The Prince of Wales's (later Edward VII) for the turf began about 1886....* It is odd to add the apostrophe to *The Prince of Wales* and not to the parallel phrase, the appositive *Edward VII*, but to do so would also be odd – *The Prince of Wales's (later Edward VII's) passion* – because it was the Prince of Wales that later become Edward VII, not the Prince of Wales's passion that later became Edward VII's passion. The sentence should be rephrased to avoid the genitive: *The passion for the turf shown by the Prince of Wales (later Edward VII)....*” [1, p. 49].

In the genitive singular the apostrophe was first used about 1680. It was used to denote omission of the letter *e*. It became a conventional sign of the genitive case. Use of the apostrophe in the genitive plural dates from about 1780.

The genitive (possessive) case can be used with nouns denoting:

a) individuals: *your friend's name*;

- b) animals: *the dog's tail*;
- c) time, space, weight: *a month's term*;
- d) dollar, cent: *a dollar's worth*;
- e) distance: *at a mile's distance*;
- f) names of the ships: *on «Gloria»'s board*;
- g) names of the countries and cities: *Italy's exports, Tokyo's parks*;
- h) names of the places and institutions: *the National University's programme, the bank's corporate clients, the Democratic Party's headquarters*;
- i) names of the planets and stars: *the Earth's surface*;
- j) collective nouns: *the government's proposals, the society's members*;
- k) objects when specifying their parts or qualities or features that they have: *I like the car's design*.

The genitive case is used in some set expressions: *for heaven's (God's) sake; to one's heart's delight; at one's wit's end; a stone's throw; a hair's breadth*.

The Genitive Case divides into: the Dependent Genitive (is used with noun it modifies and comes before it) and the Absolute Genitive (may be used without a noun or be separated from the noun it modifies). The Dependent Genitive may express:

- 1) the possession: *She stayed at her mother's flat*.
- 2) the doer or the object of the action: *It was Tom's steps*.
- 3) qualitative relations: *He looked smarter in his new officer's clothes*.

The Absolute Genitive:

1) may be used anaphorically: *Her face bore a faded resemblance to her brother's*.

2) may have local meaning: the stationer's, the tobacconist's, the baker's, my uncle's: *He bought the cakes at the baker's*.

The Absolute Genitive may be formed by the preposition *of*: *She is a relation of the Colonel's*.

The English genitive case of the nouns has been existing during all three periods of the development of the English language. In the Old English language the formation of the genitive case depended on the declensions of the nouns. In the end of the Middle English period all distinctions between strong and weak declension disappeared. The substantives had an inflexion *-es* in the genitive case. And in the Modern English the sphere of the genitive case has been restricted to substantives denoting living beings and some other notions. Nowadays, the genitive case is formed by the apostrophe, which denotes omission of the letter *e*.

#### REFERENCES

- 1. Гринбаум С. Logman Guide to English Usage. (Словарь трудностей английского языка) / Гринбаум С., Уиткат Дж. – М. : Русский язык, 1990. – 786 с.
- 2. Ильиш Б. А. История английского языка / Ильиш Б. А. – Л. : Просвещение, 1972. – 351 с.

3. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка / Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н. и др. – К. : ИНКОС, 2009. – 320 с.

4. Collins Cobuild. English Grammar / The Cobuild Series from the Bank of English. – London : HarperCollins Publishers, 1995. – 486 p.

5. John E. Warriner. English Grammar and Composition (Complete Course) / John E. Warriner. – The USA, Harcourt : Brace & World Inc., 1963. – 707 p.

6. John E. Warriner. English Grammar and Composition (Fifth Course) / John E. Warriner. – The USA, Harcourt : Brace Jovanovich Inc., 1973. – 733 p.

*Kovalenko V. P., Tkachenko I. O.*

### **MAIN DIFFICULTIES WITH PHRASEOLOGY TRANSLATION**

English is the language which has a thousand-year history. During this time it has accumulated a large number of steady expressions that people have found rather exact, well-aimed and convenient. And in that way the new special layer of language has appeared. It is the phraseology, a set of stable expressions with independent significance.

The problem of phraseological units' translation is of great importance today for many reasons. One of them is that the role of English phraseological units has raced up during last years. It is reflected in the great number of dictionaries and practice books devoted to them which have recently appeared in Britain, especially it refers to "phrasal verbs" which are integral in modern English.

The experts constantly point out that the translation of phraseological units is one of the most interesting and challenging problems to be solved in the framework of the modern theory of translation. Difficulties in phraseological units translation is explained by the complexity of their semantic structure [5, p. 10]. The idioms can be called a sort of "micro texts", absorbing the facts about what is happening. Phraseological units name the objects of reality, as well as transmit the information, keeping the internal state of the speaker and his emotional attitude to the subject of the speech [4, p. 158].

Difficulties in translation of idioms from one language to another always existed and will exist because their translation is not monosemantic.

One of the main problems with the translation is the recognition of phraseological units in the text of original. Their wrong perception results a distortion of the text translation.

We also must take into consideration the cultural identity of language, its imagery. Because even coinciding in meaning, they may have different emotional tones or stylistic colouring.

**So, the main difficulties with phraseological units' translation are:**

1. The similarity of idiom with the free phrase

Some difficulties in translation the similarity of idiom with free phrase causes, e. g. *to let one's hair down* – а) держать себя очень непринужденно, раскованно; б) изливать душу; *join the majority* – «отправиться к праотцам»; *to turn the tables* – «поменяться ролями»; *to be left holding the bag (baby)* – «остаться в дураках».

Taking idiom for free phrase, we make blunders in the translation. Therefore, first of all, we must be able to recognize idioms in the text.

## 2. The associative similarity of idioms

Some researchers affirm that in case of full concurrence of Russian and English phraseological form their meanings often do not coincide [1, p. 62].

So English idiom *to lead by the nose* means «вести на поводу, всецело подчинить» in contrast to Russian «водит за нос».

## 3. The stylistic indivisibility and polysemy of idioms

English phraseology is characterized by semantic and stylistic indivisibility and polysemy [1, p. 63], e. g. *to take the floor* – in social and political life means «взять слово, выступить на собрании», and in everyday life is «пойти потанцевать».

Thus, the stylistic indivisibility and polysemy of idioms, as well as their similarity with the free phrases and associative similarity are the main difficulties in translation into Russian.

Speaking about idioms it is first of all necessary to differentiate them to figurative and non-figurative set phrases.

Figurative set phrases deserve special discussion. The main peculiarity of these phraseological units is their specific meaning that often cannot be deduced from the meanings of their components. It is the meaning of the whole, not of separate words, that should be rendered in translation. Based on imagery, phraseological units serve to make the text more expressive; they are also often responsible for stylistic colouring of the text.

### **The main ways of figurative phraseology translating:**

#### 1. Using the equivalent idiom from the target language

Using such correspondences we preserve all complex of meanings of the idiom. In this case, the language of translation has a figurative idiom, which coincides in all respects with the phraseological unit of the original, e. g. *to play with fire* – «играть с огнем»; *to read between lines* – «читать между строк».

#### 2. Changing of the shape with preserving semantic proximity

If the idiomatic equivalents are absent, we should find idiom with the same figurative meaning, e. g.: *to move heaven and earth to get smth.* – «свернуть горы на пути к чему-либо»; *a pig in a poke* – «кот в мешке».

Using this type of correspondence we reach a sufficiently high degree of equivalence. However, even here there are some limitations.

Firstly, you must save the emotional and stylistic meanings of the idiom [2, p. 153], e. g. *to get up on the wrong side of the bed* – «встать не с той ноги», *a bird in a hand is worth two in the bush* – «лучше синица в руках, чем журавль в небе».

Secondly, we should consider two factors: the stylistic disparity of some analog idioms and national colouring of phraseological units.

Nationally-painted idioms should be reproduced with Russian phraseological units without national colouring; e. g. *Queen Anne is dead!* –

«Открыл Америку!»), to be from Missouri – «быть скептиком».

### 3. The literal translation of phraseological units (tracing)

According to L. F. Dmitrieva [1, p. 64], we can use literal translation and tracing of the phraseological units only if as a result we get the expression, easily perceived by a Russian reader, e. g. *put the cart before the horse* – «поставить телегу впереди лошади»; *keep a dog and bark oneself* – «держат собаку, а лаять самому»; people who live in glass houses should not throw stones – «люди, живущие в стеклянных домах, не должны бросаться камнями».

Researchers mark another important problem in phraseological tracing. It is to give it a suitable form of the set phrase. To avoid mistakes and misunderstanding we should approximate the loan translation to the existing in a language model. So, to translate the English proverb *Rome was not built in a day* we can't use any Russian idiom with the same figurative meaning – «не сразу Москва строилась» – because of its national colouring. We can use an exact tracing «Рим не был построен за один день», but it would be better to approximate it to the Russian proverb «не сразу Рим строился» [2, p. 154].

### 4. Translation without saving the image

To explain the meaning of phraseological unit, which has neither analogue nor equivalent in the Russian language and has not got any literal translation, we should use the descriptive translation; e. g.: *give a wide berth* – «избегать, уклоняться»; *a skeleton in the cupboard* – «семейная тайна; неприятность, скрывающаяся от посторонних».

The translation of phraseology, proverbs and sayings is a rather complicated problem, because it is very difficult to translate the spiritual heritage of people, part of their culture. Meanings are understood differently by various people. Often to reveal the full meaning of the phraseological unit we need to find its equivalent in the target language. However, the proper translation is not just a searching for equivalents, but a difficult, multifaceted process.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Л. Ф. Английский язык. Курс перевода / Л. Ф. Дмитриева, С. Е. Кунцевич, Е. А. Мартинкевич, Н. Ф. Смирнова. – М. : ИКЦ «МарТ» Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 304 с.

2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) [Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: [Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.

4. Кунин А. В. Механизм окказиональной фразеологической номинации и проблема оценки // Вопросы фразеологии: Сб. науч. тр. / А. В. Кунин. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1980. – Вып. 168. – С. 158–185.

5. Федулёноква Т. Н. Изоморфизм и алломорфизм в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков) : автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра филол. наук / Т. Н. Федулёноква. – Северодвинск, 2006. – 20 с.

6. Longman Dictionary of English Idioms. – L. : Pearson Education Limited, 1999. – 345 p.

*Колодяжна Д. С.*

**ГЕНДЕРНІ ПРОБЛЕМИ У ПРОЗІ О. ЗАБУЖКО  
(на матеріалі новели «Дівчатка», повісті «Я, Мілена»  
та роману «Польові дослідження з українського сексу»)**

**Науковий керівник –**

доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

У ході становлення незалежної демократичної України виникла потреба у формуванні нового мистецтва, яке б відповідало сучасності та відображало проблеми сьогодення. Одним із потужних рухів в літературі стала жіноча проза, яка увібрала у себе традиції попередників – Лесі Українки, Ольги Кобилянської – та відкрила нові проблеми сьогодення суспільства, які вийшли на передній план. Однією з таких проблем стало гендерне питання. Сьогодні гендерні аспекти надзвичайно актуальні через переосмислення пострадянської традиції розуміння ролі жінки у суспільстві.

Оксана Забужко не просто пише феміністичну прозу про нову жінку сучасності, її стосунки, вона намагається описати багатогранну сутність буття людини у теперішньому суспільстві та визначити, яка жінка потрібна соціуму, а, головне, якою сьогодення жінка є та може бути.

Сама О. Забужко не вважає свою прозу феміністичною, зазначаючи: «Я не знаю, що таке феміністична проза... Я знаю, що таке проза, написана жінкою, яка не соромиться своєї статі й розглядає її як складову своєї особистості, а не з точки зору пов'язаних стереотипів...» [3, с. 15]. З цих слів можна зробити висновок, що письменниця не визнає того факту, що її твори наповнені феміністичними ідеями, а щиро вірить у мистецтво написання прози жінкою. Але ця жінка, пишучи, вкладає вищезгадані ідеї у твори. Це можна простежити на прикладі оповідання «Дівчата», повісті «Я, Мілена» та роману «Польові дослідження з українського сексу».

Оповідання «Дівчатка» манерою своєї оповіді та й самою назвою створює інтимно-дівочий настрій, зрозуміло, що така інтимність є сафічного характеру. Увесь твір пройнятий відчуттям як жіночої, так і дівочої вроди: «... Врода кожної жінки має (як кожна статура – ідеальний розмір, щодо якого кілограмом більше чи менше – все на гірше) свій від роду запрограмований на ідеальний вік – той, у якому розкривається найповніше» [2, с. 225]. Забужко звертає увагу на становлення жінки з малих літ, на необхідність цього формування та наслідки безконтрольного перетворення дівчини на жінку нового типу. Цього контролю немає через відсутність прикладів, бо героїні – перше покоління такого жіноцтва.

Повість «Я, Мілена» побудована на фантастичному прийомі роздвоєння головної героїні, що дуже поширений у світовій літературі. Н. Зборовська вбачає в мотиві двійництва, з одного боку, концептуальний прийом спародійованої телепередачі, котра символізує боротьбу двох

позицій – феміністичної та традиційної, з іншого, художній прийом для вираження внутрішньої боротьби героїні [1, с. 28].

Героїня Оксани Забужко – жінка, яка прагне сама творити свою долю, відчувати себе особистістю, поважати себе, поважати свого партнера, як рівного, як товариша, але щоразу не знаходить підтримки, її прагнення обертаються життєвою поразкою.

Професія для неї невіддільна від загальнолюдських етичних принципів. У центрі сюжету роману – праця блискучої тележурналістки

Мілени над програмою про покинутих жінок.

Повість О. Забужко «Я, Мілена» – це сповідь письменниці у цьому театрі необхідних маскувань. В умовах вимушеної необхідності маскувати духовне життя зовнішньою привабливістю, спровокованої патріархальним стереотипом жінки, як істоти статевої, а як наслідок – вимушеного нарцисизму, в повісті закономірно твориться образ самки-нарциски, якій приносять в жертву сексуальні бажання: «...прийдіть до мене, і вдовольню вас! Я дам вам вкусити тіла свого і крові своєї, солодкого тіла свого, а крові ще солодшої...» [2, с. 220].

У кінці повісті «Я, Мілена» героїня приєднується «до сонму» всіх тих незліченних покинутих жінок – «куди так неухильно крокувала від початку» [2, с. 221]. Її бажання сховатися від усіх життєвих незгод у затишній домівці біля коханого чоловіка, її рожева жіноча мрія (зовсім не феміністична!) бути просто дружиною свого чоловіка, а не сексуально розбещеним телевізійним образом-привидом, – банально нездійсненна. І тут чоловік визначає її нещасну долю.

Роман Оксани Забужко «Польові дослідження з українського сексу» вивів українську романістику на нову шаблону у контексті світової та національної культури.

У романі ми знову бачимо «концепцію жінки з “роздвоєним”, “роздертим” еством: бажанням бути вільною, незалежною, справді емансипованою часто суперечить інстинктивному потягу до материнства. Жінка постає перед читачем сильною, на що її провокує саме чоловік, як не парадоксально. З перших сторінок роману дізнаємося, що основною маскою, за якою ховається героїня, поруч українського чоловіка є маска “фалічної” жінки – лотри, яка імітує чоловічу поведінку: «...грубо й розв’язано підхоплюється з неї зовсім інша жінка, цинічка з явно приклатньою, ніби з зони” вивезеними манерами, зугарна, в разі коли що, й матом заскандалити...» [2, с. 10]. Але героєві роману не потрібна мужня жінка. Героїня передчуває це від початку, коли у неї виникає інтуїтивне почуття, що цей чоловік принесе їй багатомірний біль: емоційний, душевний, фізичний.

Одна з наскрізних проблем твору – болюче питання про взаємини українських жінок і чоловіків. Образ нового українця постає лише в опозиції до образу українців-сучасників, які зображуються як пасивні,



слабкі та пригноблені. Проте героїня роману Оксана мріє про “чоловіка породи”, “колишніх легінів минулого”, які в її свідомості протилежні звироднілим і слабким сучасникам. У цьому контексті поява Миколи, єдиного сильного українця, якого зустріла Оксана, стає для неї несподіваним відкриттям. Проте роки, проведені в провінційному місті, відбилися й на ньому. Як наслідок – душевна “відмороженість”, «знехить до нормального контакту», що характеризують Миколу: «Нещасний чоловік, Миколо: любив машину – розбив, любив жінку – зламав» [2, с. 95]. Таким чином, Микола, незважаючи на внутрішній потенціал, не реалізується в тексті твору як носій образу “нового українця”, лишаючись у межах старого світосприйняття.

В романі постійно акцентується рівність обох героїв, їх побратимство: вони обоє талановиті митці (він – художник, вона – письменниця), поєднані на якомусь вищому ідеальному рівні духу єдиної мови. У такий спосіб О. Забужко виражала феміністичний ідеал про побратимство як взаємну спрямованість свобод чоловічого і жіночого духа. Однак романна логіка, звернена до реального світу, дошукується причин такого бажаного, але неможливого побратимства. Наскрізною проблемою вважається страх як провідний настрій національного світу, просякненого комплексом споконвічно нажаханих рабів.

Таким чином, можна простежити, що у О. Забужко проблема формування нового типу жінки, а, відтак, і нових стосунків з чоловіками постійно наштовхується на різні перепони: неконтрольованість та новизна віяння призводить до софічної любові героїнь у новелі «Дівчатка», непідготовленість та застарілість суспільної думки призводить до зламу жінки-борця у повісті «Я, Мілена» та перетворення її на звичайну сексуальну, але пусту оболонку; відсутність гідного чоловіка та умов для формування нових стосунків породжують у жінці зневіру в собі та в майбутньому у романі «Польові дослідження...». Чи не означає це, що О. Забужко не бачить виходу для жінок, які народжуються з новим типом свідомості – вільними? Розрив цього кола Забужко вбачає у формуванні нового соціуму, становленні нових принципів у нового покоління, тому спасінням у письменниці постають діти, як не суперечливо це може здатися.

Звідси витікає ще одна важлива проблема прози О. Забужко – національна свідомість. За судженням письменниці, гендерні проблеми можуть бути вирішені тільки за умови відчуття кожною людиною своєї ролі в країні та в її історії. О. Забужко через своїх героїнь хоче позбутися зачарованого кола української колоніальності, вона усвідомлює, що у цій колоніальності жінці найтяжче, адже змушена підкорятися російському імперському впливу й українському патріархальному суспільству. У цьому і є вихід із складного гендерного становища.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Забужко О. Тут могла бути ваша реклама: збірка. / О. Забужко. – Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2014. – 320 с.
2. Зборовська Н. Перемога плоті. / Ніла Зборовська // Критика. – 1998. – Жовтень. – №10 (12). – С. 28–29.
3. Творчество, рынок, бестселлеры. Полемика // Зеркало недели – 1999. – №8 (229). – С. 15.
4. Філоненко С. О. Тип мислячої жінки в українській жіночій прозі 90-х років ХХ століття [електронний ресурс] / С. О. Філоненко. – Режим доступу : [www.bdpu.org/philological\\_faculty/Ukr.../ginka.doc](http://www.bdpu.org/philological_faculty/Ukr.../ginka.doc)

*Коротяєва І. Б.*

#### **ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Реформування системи вищої освіти в сучасній Україні, яке пов'язане з входженням країни в загальноєвропейський освітній простір, потребує пошуку нових технологій організації навчального процесу в університетах та вищих навчальних закладах країни, переносу акцентів з традиційних, суто академічних форм навчання на більш активні та інтерактивні.

В останні роки технологія «перевернутого навчання» (flipped learning or flipped classroom) привертає все більше уваги сучасних педагогів, методистів та викладачів. «Перевернуте навчання» представляє собою одну з форм так званого змішаного навчання [1; 2]. Традиційна вузівська лекційна форма, яка передбачає передудання певного курсу лекцій практичним заняттям, колоквіумам та семінарам, поступається місцем іншим новітнім технологіям. Сучасні дослідження свідчать про те, що просте прослуховування лекцій і синхронне складання конспектів за лектором стає все менш ефективним; воно перетворює студентів на пасивних слухачів, які нерезультативно витрачають навчальний час протягом трьох-чотирьох лекцій, що можуть мати місце в один академічний день.

Авторами технології «перевернуте навчання» вважаються американські вчителі Аарон Самс і Джонатан Бергман [3]. У 2008 році вони стали записувати відеоролики зі своїми лекціями і пропонувати їх своїм учням для домашнього опрацювання. У 2010 році Clintondale High School міста Детройт стала першою «перевернутою школою», яка повністю перейшла на принципи «перевернутого навчання». Відомий також цікавий досвід Еріка Мазура, «піонера», так званого «reversed instruction» із Гарвардського університету, який пропонував студентам самостійно вивчати теоретичний матеріал напередодні лекційних занять, що проходили у формі активного діалогу [3].

Відеолекції розглядаються як ключовий компонент у «перевернутому» підході. Такі лекції створюються безпосередньо викладачем і розміщуються на доступних студентам ресурсах або

зберігаються на окремих файлообмінниках [2].

Доступність перегляду відео в наші дні, поряд з попередньо записаними лекціями подкастом або в іншому аудіо форматі, поширилася настільки, що дозволяє зробити його невід'ємною частиною концепції перевернутого навчання. (Подкаст – оцифрований запис або радіопередача, розміщена в інтернеті для завантаження на персональні аудіоплеєри).

Поняття «перевернутого навчання» спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів у спільну діяльність, комбінована система навчання і, звичайно, подкаст. Цінність «перевернутих» класів полягає у можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання і взаємодіяти один з одним в практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів до самостійних досліджень і спільної роботи [3].

Не треба плутати технологію «перевернутого навчання» з дистанційним навчанням, яке також набуває популярності останні десятиріччя. «Перевернуте навчання» використовує лише окремі елементи дистанційної технології, залишаючи пріоритетною організацію навчального процесу у стінах виші. Цілком зрозуміло, що відеолекції не повинні автоматично замінювати традиційні вузівські лекції ані за змістом, ані за часом. Вони мають бути дуже економними в часі, чітко детерміновані за структурою та змістом, а також націлені на залучення студентів до подальшої самостійної роботи в складанні власних конспектів і перегляду основних і додаткових джерел, включаючи як паперові, так і електронні ресурси.

Безумовно, використання моделі «перевернутого навчання» у вузі викликає багато дискусійних питань, насамперед:

- На скільки доцільно використовувати Flipped Classroom у вузі і на яких етапах навчання;
- Які можливості і результативність використання даних технологій у навчанні профільних дисциплін (гуманітарних, природничих, технічних тощо);
- Які специфічні особливості використання цієї технології в підготовці спеціалістів різного профілю та ін.

Спираючись на власний багаторічний викладацький досвід у педагогічному університеті, ми бачимо потенційні можливості ефективного використання технологій «перевернутого навчання» у підготовці вчителів іноземної мови, а саме при викладанні дисциплін теоретичного курсу, країнознавства та методики викладання іноземних мов. Дані дисципліни викладаються іноземною мовою, і саме ретельна підготовча домашня робота студента до інтерактивної лекції з окремої дисципліни забезпечує успіх його діалогу з викладачем у університетській аудиторії. Спілкування та дискусія стають предметними, плідними та

професійно значущими.

В якості яскравої ілюстрації можна навести наступний приклад. При викладанні спецкурсу «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов» нами підготовлені матеріали відеолекцій з сучасних методів навчання іноземних мов, європейських документів з мовної освіти та проблем ефективної підготовки вчителів іноземної мови. Після попереднього перегляду відеолекцій та складання власних конспектів за матеріалами лекцій та запропонованими джерелами в якості домашнього завдання студенти відчують готовність до інтерактивної лекції та діалогу з викладачем з окремої проблеми. В ході семінарських та практичних занять має місце узагальнення та систематизація теоретичного матеріалу, але більшість академічного часу відводиться на виконання практичних завдань. Наприклад, в ході вивчення теми «Current Approaches and Methods of Teaching Foreign Languages» студенти отримують наступні завдання:

- 1) Make up a comparative table of the most popular methods of teaching foreign languages. Highlight their advantages and restrictions.
- 2) How will you choose the most appropriate method for your own teaching situation?
- 3) What invented situation can you think of with which to use the PPP procedure to teach “can” and “can’t” to express ability? What six sentences (three affirmative, three negative) can you get out of your situation?
- 4) Which of the following tasks would be appropriate for elementary (intermediate) students? How would you use Willis’ task cycle with them?
  - a radio commercial
  - inviting friends for dinner
  - buying a railway ticket at the station
  - writing a play
- 5) Which of the following topics would you be happy to ask students to talk about and why? Add some more topics of your own.
  - films they have enjoyed
  - girlfriends and boyfriends they have had
  - the death of a close relative
  - holidays they have enjoyed
  - how they feel about their own appearance
  - hopes and ambitions for the future
- 6) List five or six lexical phrases in English. How might you teach them to students (elementary, pre-intermediate, intermediate levels) [4].

«Перевернуте навчання» передбачає зміну ролі викладача, який уступає свої передові позиції на користь більш тісного співробітництва зі студентами і спільного внеску в навчальний процес. Ці зміни ролей стосуються і самих студентів, багато з яких звикли бути пасивними

учасниками в процесі традиційного навчання, під час якого знання надаються їм у готовому вигляді. «Перевернута» модель покладає більшу відповідальність за результати навчання на плечі самих студентів, одночасно даючи їм стимул для експерименту. Навчальна діяльність (в нашому випадку, іншомовна мовленнєва діяльність) може керуватися самими студентами, а взаємодія між студентами може стати провідною рухомою силою процесу оволодіння іншомовними знаннями, навичками та вміннями. «Перевернуте навчання» дозволяє змінити пріоритети і перенести акцент з простої подачі та пояснення матеріалу з теоретичних курсів іноземної мови та методики її викладання на роботу над його вдосконаленням.

Таким чином, як свідчить практика, технологія «перевернутого навчання» має великий потенціал для оптимізації процесу підготовки студентів вищих навчальних закладів в цілому, та студентів філологічних факультетів – майбутніх вчителів іноземної мови, зокрема. Запропонована педагогічна модель потребує створення цілісного банку авторських матеріалів у формі відеолекцій, відеопрезентацій, візуальних схематичних конспектів та дидактичних таблиць для самостійного опрацювання студентами. Технологія «перевернутого навчання» вимагає від сучасного викладача гнучкого, творчого та нестандартного підходу, а також постійної кропіткої роботи над оновленням презентаційного матеріалу, що не може залишатися актуальним на протязі багатьох років.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Богданова Д. Перевернутый урок. Как объяснить тему так, чтобы все поняли, и чтобы никому не было скучно? / Д. Богданова // Дети в информационном обществе: информационный журнал. – № 11, апрель – сентябрь, 2012.
2. Khan Academy // Електронний ресурс – режим доступу: <https://www.khanacademy.org>
3. 7 things you should know about flipped classrooms // Електронний ресурс – режим доступу: <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms> – 7 лютого, 2012.
4. Harmer Jeremy. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – Third edition completely revised and updated. – Pearson Education Limited 2001. – 370 p.

*Коротяєва І. Б., Зеніна І. О.*

### **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та вимог чинної програми у процесі навчання іноземних мов наголос все більше робиться на використанні сучасних педагогічних технологій, підвищенні ефективності автономної самостійної навчальної діяльності учнів середньої загальноосвітньої школи [3]. Портфельна технологія (створення та використання Європейського Мовного Портфеля) є, безумовно, одним з перспективних напрямів удосконалення навчального процесу та забезпечення постійного індивідуального розвитку кожного учня.

Сучасні автори та дослідники технологій мовного портфеля (Н.Д. Гальська, К.М. Ірисханова, О.С. Полат, Н.Г. Соколова, Н.В. Ягельська, M. Glaboniat, M. Muller, L. Wertenschlag, D. Little, R. Perclova, J.L. Trim, A. Dobson, R. Sherer, G. Schneider, P. Lenz та ін.) високо оцінюють досвід і можливості використання мовного портфеля на всіх ступенях навчання іноземної мови у всіх типах навчальних закладів [1; 2; 4].

Необхідність впровадження Мовного Портфеля для школярів різних ступенів загальноосвітньої школи, зокрема старшокласників, з метою оптимізації організації самостійної класної та позакласної роботи в умовах реформування системи середньої освіти України складає **актуальність** теми дослідження.

**Мета** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності використання портфельної технології у самостійній роботі старшокласників та розробці методичних рекомендацій для вчителів англійської мови щодо використання Мовного Портфеля у сучасному навчальному процесі в умовах загальноосвітньої школи.

Інноваційні підходи до середньої освіти орієнтовані на розвиток рефлексії і стан емоційного задоволення в процесі самостійної роботи, а також на поступове самоусвідомлення своїх можливостей. Старшокласники повинні побачити сенс власної роботи з іноземної мови, стати справжніми суб'єктами освітньої діяльності. Саме такі можливості дає учню старшої школи сучасна технологія Європейського Мовного Портфеля. Європейський Мовний Портфель був розроблений і апробований відділом мовної політики при Раді Європи у Страсбурзі. Ідея знаходить успішне втілення у багатьох країнах у різних типах навчальних закладів.

Сучасні дослідники погоджуються, що Мовний Портфель повинен відбивати потреби свого власника (в нашому випадку старшокласника) і відображати його досягнення у вивченні іноземної мови (англійської), сприяти розвитку автономності учнів у процесі навчання та плюралінгвізму. Європейський Мовний Портфель (European Language Portfolio) є пакетом документів, за допомогою яких старшокласники систематизують свої досягнення, відображують свій досвід у вивченні англійської мови, збирають зразки виконаних робіт, проектів, презентацій, а також отримані свідоцтва, дипломи та сертифікати за участь в олімпіадах, конкурсах тощо [1; 2].

Педагогічна філософія портфеля передбачає зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу, модулю, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки [5].

Мовний Портфель виконує дві основні функції: соціальну та педагогічну [1; 3].

Соціальна функція – це демонстрування здібностей і можливостей свого укладача; суттєве доповнення до шкільного атестата як додаткова інформація про власника.

Педагогічна – сприяє розвитку мовленнєвих здібностей у процесі іншомовної мовленнєвої комунікації та діалозі культур; підвищує самооцінку школяра.

Відповідно до прийнятих Радою Європи стандартів, Європейський Мовний Портфель має три складові:

- *Мовний паспорт* (Language Passport).
- *Мовна біографія* (Language Biography).
- *Досьє* (Dossier).

Мовний паспорт включає:

- Фото учня.
- Його анкетні дані.
- Автобіографічні записи (резюме).
- Самохарактеристику (інформацію про риси характеру, захоплення, хобі).
- Таблиці оцінки та самооцінки мовних та мовленнєвих компетенцій (стосовно всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності), складені у відповідності до Європейської шкали оцінювання рівнів сформованості таких компетенцій.
- Критерії оцінювання навчальних досягнень учня.
- Самооцінка володіння мовою, здійснена самим школярем.

Мовна біографія включає в себе:

- План роботи з навчального предмета на семестр або на рік (індивідуальний навчальний план).
- Коментарі самого учня щодо кожної з робіт, зібраних у досьє (пояснення важливості для нього її виконання, пояснення, яку мету учень поставив і якої мети досяг, чого навчився, що зрозумів, як виконання роботи змінило його).
- Таблиця (табель) оцінювання вчителем рівня володіння учнем мовою і мовленням (заповнюється у вигляді графіка із зазначенням виду мовленнєвої діяльності, що оцінюється).
- Таблиця (табель) самооцінювання учнем власних навчальних досягнень.
- Відгуки однокласників та батьків про роботу учня.

Досьє включає в себе:

- Вибрані й систематизовані самим учнем творчі роботи різних жанрів: відгуки на прочитану книгу, прослухану радіопередачу, переглянутий кінофільм, реферати, тексти доповідей, оповідання, сценарії тощо.

- Матеріали творчих (індивідуальних і групових) проєктів, мультимедійні презентації, колажі, слайдофільми, відео (не лише з шкільної, а й позашкільної мовної діяльності).
- Пам'ятки, рекомендації щодо розвитку навчальних навичок (уміння організувати роботу, прискорити темп читання або письма, алгоритм роботи над твором), термінологічний словник; результати участі в олімпіадах, конкурсах, грамоти, дипломи, інші форми визнання досягнень учня [3; 4].

Сучасна педагогічна практика накопичила значний досвід складання та використання Мовного Портфеля у середніх навчальних закладах, що дало змогу методистам та вчителям англійської мови розширити спектр функцій Мовного Портфеля і додати наступні:

- *Накопичувальна* (править за збірку кращих робіт школяра).
- *Моделювальна* (є засобом формування індивідуального навчального плану).
- *Рефлексивно-креативна* (дає змогу школяреві усвідомити і спроектувати стратегії і прийоми власної освітньої діяльності) [1; 5].

Під час проходження педагогічної практики у першому семестрі 2014-2015 навчального року був запроваджений констатувальний експеримент у педагогічному ліцеї та ряді загальноосвітніх шкіл міста Слов'янська Донецької області. Результати експерименту свідчать, що портфельна технологія ще не знайшла свого гідного місця у навчальному процесі з іноземної мови, зокрема у старшій школі; немає цілісної моделі організації самостійної роботи старшокласників з використанням ЄМП у шкільний та позаурочний час. Саме тому, виникає потреба у розробці методичних рекомендацій для вчителів англійської мови з ціллю впровадження портфельної технології у навчально-виховний процес середньої загальноосвітньої школи. Методичні рекомендації включають, насамперед, наступні важливі позиції:

- 1) Розповідь вчителя англійської мови учням про функціональне призначення Європейського Мовного Портфеля та його структуру;
- 2) Ознайомлення школярів з правилами заповнення контрольних листів для самооцінки мовленнєвих умінь з чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо);
- 3) Обговорення особливостей роботи с підрозділом «Мої цілі» (Target levels);
- 4) Контроль вчителем наявності у Досьє всіх видів творчих робіт, зазначених власником портфеля у підрозділах Мовної біографії та ін.

Практика впровадження портфельної технології у навчальний процес



загальноосвітньої школи свідчить, що найбільший інтерес у старшокласників викликає робота зі складовою портфеля Досьє. Учні систематизують створені ними творчі роботи різних жанрів, матеріали індивідуальних та групових проєктів, мультимедійні презентації тощо.

Відкритість ЄМП дозволяє ефективно використовувати його у комплексі з іншими дидактичними матеріалами, що сприяє автономії творчої навчальної діяльності старшокласника та враховує потреби сучасного українського суспільства та європейської спільноти.

Отже, проведене дослідження свідчить про необхідність розробки ефективної методики організації самостійної роботи старшокласників з англійської мови з використанням Європейського Мовного Портфеля як одного з перспективних шляхів реалізації ідеї автономності учнів.

Створення Європейського Мовного Портфеля дає змогу старшокласникам застосовувати креативність у процесі вивчення іноземної мови, поглинути у плюралізм мов та культур; створює кращі умови для повноцінної участі у сучасних європейських освітніх проєктах; забезпечує можливість інтегрування у загальноєвропейське суспільство.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 6–11.

2. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений / Состав. Н.Д. Гальскова, К.М. Ирисханова, Г.В. Стрелкова. – М.-Санкт-Петербург : МГЛУ-«Златоуст», 2001. – 64 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Полат Е.С. Портфель ученика / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2002. – № 1. – С. 22–27.

5. Яковлева Л. М. Європейське Мовне Портфоліо / Л. М. Яковлева // Англійська мова та література. – № 34–36 (368–370) грудень 2012 р. – С. 2–3.

*Коротяєва І. Б., Поліщук Ю. В.*

### **САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

В останні роки в середніх навчальних закладах України все більше уваги приділяється самостійній роботі учнів у процесі навчання, зокрема в навчанні іноземних мов, що відповідає сучасним вимогам чинної програми та Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти [1; 2]. Це пов'язано з багатьма факторами, насамперед, з інтеграцією в загальноєвропейський освітній простір. У сучасному світі, що постійно змінюється, недостатньо володіти певною кількістю мовних, соціокультурних і соціолінгвістичних знань. Учні повинні вміти самостійно поповнювати свої знання з іноземної мови, займатися самоосвітою. Здатність до самоосвіти в області англійської мови набуває особливої актуальності: англійська мова використовується представниками

більшості професій, і саме володіння англійською мовою забезпечує входження особистості в інший соціум і сприяє її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Ефективність самостійної роботи в процесі навчання іноземної мови багато в чому залежить від умов її організації, змісту і характеру завдань, логіки її побудови, взаємозв'язку наявних і передбачуваних знань, навичок та умінь, у змісті завдань, якості досягнутих результатів у ході виконання цієї роботи. Проблемами організації самостійної роботи учнів з іноземної мови займається багато сучасних дослідників і методистів: М.А. Аріян, О.Б. Бігич, А.Є. Копаєва, Н.Ф. Коряковцева, С.Ю. Ніколаєва, О.М. Шерстюк та ін. Але питання організації та змісту самостійної роботи учнів при вивченні іноземної мови на різних етапах навчання, зокрема у старшій школі, залишаються **актуальними** і сьогодні.

Самостійна робота – це особливий вид навчальної діяльності, який характеризується певними зовнішніми (формальними) та внутрішніми (змістовими) ознаками. Зовнішніми, або організаційними, ознаками самостійної роботи учнів є опосередковане керівництво вчителя, постановка завдання, надання допомоги, здійснення контролю та відсутність його безпосередньої участі в роботі. До внутрішніх, або процесуальних ознак відноситься активність учнів, яка виявляється у напруженості їх навчальної діяльності, в їх розумових, вольових та фізичних зусиллях, спрямованих на досягнення конкретної мети, отримання результатів, та різнорівнева структура навчально-пізнавальної діяльності учнів (наявність репродуктивних, наслідувальних та творчих елементів діяльності, організованих у певній послідовності. Самостійна робота виконується у спеціально відведений час, для неї характерна різноманітність організаційних форм (спільна або індивідуальна діяльність учнів), наявність конкретних результатів, виражених у певній (усній, письмовій, комбінованій) формі [5].

Самостійна робота відіграє важливу роль у вирішенні завдань навчально-виховного процесу з іноземної мови. Вона сприяє:

- збільшенню реального часу мовної та мовленнєвої практики кожного учня;
- вдосконаленню управління процесом навчання;
- посиленню індивідуалізації навчання;
- здійсненню диференційованого підходу до навчання;
- активізації навчальної діяльності;
- підвищенню мотивації навчання [4; 5].

Самостійна робота учнів має велике виховне значення, оскільки методично правильно організована самостійна робота сприяє вихованню таких важливих якостей особистості та рис характеру як вдумливість, наполегливість, ініціативність, акуратність, відповідальність.

Самостійна навчальна діяльність розвиває та вдосконалює такі

пізнавальні процеси як увага, сприйняття, пам'ять, різні види мислення, уява, а також почуття та воля особистості. Індивідуалізація та диференціація навчання за допомогою самостійної роботи дозволяє вирішувати проблеми розвитку здібностей учня, створювати внутрішні мотиви вивчення іноземної мови, сприяє його самоусвідомленню та саморегуляції.

Самостійна робота при вивченні іноземної мови передбачає формування в учнів спеціальних навчальних умінь. До них можна віднести:

- 1) Вміння сприймати і точно розуміти завдання та інструкції до самостійної роботи.
- 2) Вміння працювати за алгоритмом навчальної діяльності.
- 3) Вміння розуміти символіку спеціальних дидактичних засобів для СР.
- 4) Вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію та самооцінювання власної (самостійної) діяльності.
- 5) Вміння контролювати, виправляти та оцінювати діяльність партнера (одного або кількох) з СР.
- 6) Вміння користуватись опорами для СР різних типів та видів.
- 7) Вміння користуватись словником, довідниками, посібниками.
- 8) Вміння добирати адекватні допоміжні засоби для виконання завдання в режимі СР.
- 9) Вміння самостійно планувати свою роботу.
- 10) Вміння самостійно створювати різноманітні засоби для виконання завдання в режимі СР (опори виконання завдання, алгоритми діяльності, ключі для перевірки тощо) [4; 5].

Формування цих та інших, не менш важливих, умінь СР учнів зумовлене спеціальними особливостями даного виду навчальної діяльності, його складністю та неоднозначністю, і потребує певних зусиль з боку як учителя, так і учнів. Разом з тим сформовані і розвинуті спеціальні вміння самостійної роботи значною мірою сприяють вирішенню практичних, виховних та загальноосвітніх цілей навчання як іноземної мови, так і інших предметів шкільної програми.

З точки зору сучасної методики при проведенні самостійної роботи необхідно дотримуватись ряду вимог:

- 1) Поєднання СР як окремого виду (способу) навчальної діяльності учнів з іншими видами їх пізнавальної діяльності.
- 2) Поєднання та узгодження різних форм СР (індивідуальної, парної, групової) між собою.
- 3) Чергування видів діяльності в системі СР (репродуктивних, реконструктивних, варіативних, творчих та ін.).
- 4) Залежність вибору виду та форми СР від конкретної дидактичної мети.

- 5) Спрямованість на формування прийомів навчальної роботи та загальнодидактичних умінь (напр., взаємо- та самоконтролю учнів).
- 6) Вдосконалення мислення, логічних операцій, розумових дій учнів у процесі СР.
- 7) Диференціація та індивідуалізація СР.
- 8) Опосередковане (непряме) керівництво СР з боку вчителя (постановка завдання, контроль, облік, спостереження, надання допомоги шляхом застосування спеціальних ресурсних матеріалів).
- 9) Відповідність віковим та психологічним особливостям учнів на різних етапах навчання.
- 10) Широке застосування спеціальних дидактичних засобів (мультимедійних, традиційних, їх поєднання) для СР учнів [3].

На старшому ступені навчання необхідна корекція іншомовних знань, вмінь та навичок, набутих учнями раніше, автоматизація навичок використання засвоєного мовного матеріалу. Одночасно підлягають вдосконаленню мовленнєві вміння учнів та навички подолання труднощів, пов'язаних з так званим "психологічним бар'єром". Вікові та психологічні особливості старшокласників мають широкі можливості для організації індивідуальної, парної, групової СР та комбінованих її форм, застосування різноманітних дидактичних матеріалів, використання широкого кола джерел додаткової навчальної інформації, сучасних мультимедійних засобів.

Самостійна робота на старшому етапі має бути організована з урахуванням індивідуалізованого підходу до навчання та бути жорстко диференційованою як за кількістю, так і за якістю завдань, вправ, засобів їх виконання. Значно зростає час виконання СР на уроці (20-30 хвилин) та вдома. Посилюється проблемний характер завдань, при їх постановці слід враховувати та використовувати міжпредметні зв'язки, а також спрямованість особистості, орієнтацію на майбутні професії. Дидактичні матеріали слід складати так, щоб комбіновано діяти на органи зору та слуху, збільшувати коефіцієнти подразників, сприяти довгочасній пам'яті, забезпечувати переробку та засвоєння складної за обсягом та характером інформації. Доцільно використовувати комбіновані дидактичні засоби (напр., відеофонограма + роздавальні картки, комп'ютерна програма + довідник тощо) [3].

За допомогою спеціальних вправ слід удосконалювати специфічні вміння та навички СР, особливо такі як самостійне створення стимулів та опор для виконання завдань, використання довідкової літератури, поопераційна організація індивідуальної самостійної діяльності та СР товаришів по класу та ін. Зростає питома вага евристичних (частково-пошукових) та творчих (пошукових) самостійних робіт. Саме такий підхід

дає найкращі результати у навчанні іноземної мови на старшому ступені.

Під час проходження педагогічної практики у загальноосвітній школі № 8 м. Рубіжне Луганської області (протягом першого семестру 2014-2015 навчального року) активно запроваджувалися різні види та форми самостійної роботи учнів 10-11 класів на уроках англійської мови та в позаурочний час (робота у шкільному мультимедійному класі та ресурсному центрі). Для старшого етапу навчання найбільш актуальними видами самостійної роботи є – підготовка проєктів з англійської мови та їх мультимедійних презентацій, а також робота над створенням Європейського Мовного Портфеля. В ході дослідження були розроблені методичні рекомендації для вчителів англійської мови щодо ефективної організації самостійної роботи старшокласників при вивченні англійської мови, а саме:

- 1) Використовувати всі наявні в розпорядженні вчителя прийоми стимулювання розумово-пізнавальної діяльності учнів і позитивного емоційного впливу на учня, щоб підсилювати мотивацію навчання;
- 2) Розробити пам'ятки для учнів для успішної організації самостійної роботи (пам'ятки-алгоритми, пам'ятки-інструкції, пам'ятки-поради);
- 3) Навчити учнів обирати різноманітні стратегії для задоволення дидактичних потреб (працювати з книгою, словником, довідковою літературою, ресурсними матеріалами, мультимедійними засобами тощо);
- 4) Вчити учнів використовувати іноземну мову як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Проведене дослідження з даної проблеми дозволяє зробити наступні висновки:

- 1) Ефективність самостійної роботи старшокласників безпосередньо залежить від умов її організації, що дозволяє в рамках цілісного навчально-виховного процесу паралельно використовувати як методи непрямого керівництва навчальною діяльністю учнів, так і методи управління набуттям ними навичок свідомої організації;
- 2) Плідну та результативну самостійну роботу старшокласників з іноземної мови допомагає організувати гнучке управління з боку вчителя, тобто сучасний методичний інструментарій.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи / Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/navch-program/2012/inoz.doc>

3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М. : АРКТИ, 2002. – С. 104–124.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Самостійна робота учнів при вивченні іноземної мови // Організація та забезпечення процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах. – К. : Ленвіт, 1997. – 110 с.

*Котолевская И. Н., Маторина Н. М.*

### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ В РЕЧИ**

Среди языковых средств, выражающих семантику обычности как соответствия норме, заметное место занимают предложения типа *Студенты как студенты*.

Для обозначения фразеологизированных синтаксических конструкций в лингвистике существует несколько терминов: *предложения фразеологизированной структуры, застывшая конструкция, синтаксический идиоматизм, шаблонная фраза, синтаксический фразеологизм, фразеосхема, застывший синтаксический оборот, связанная синтаксическая конструкция* и др.

Наиболее приемлемыми, на наш взгляд, следует считать термины *предложения фразеологизированной структуры, синтаксический фразеологизм*, идентичен которому термин *синтаксический идиоматизм*.

Под предложениями фразеологизированной структуры понимаем, вслед за Н. Ю. Шведовой, именные односоставные или двусоставные предложения с глаголом бытия, нераспространенные, редко малораспространенные, при этом отмечая, что «в живой речи сочетание с *как* нераздельно и является единым членом предложения, функционирующим как сказуемое или предикативная основа односоставного предложения» [4, с. 86].

В тезисах касаемся одного аспекта в исследовании предложений фразеологизированной структуры типа *Студенты как студенты*, а именно: анализируется проблема функционирования предложений фразеологизированной структуры в речи.

Мотив исчерпанности темы, ненужности лишних слов особенно часто развивается в художественных текстах.

Ср.:

Звезды синеют. Деревья качаются.

Вечер как вечер. Зима как зима.

Все прощено. Ничего не прощается.

Музыка. Тьма. (Г. Иванов).

Если атрибутивные распространители предложений фразеологизированной структуры невозможны, то обстоятельственные распространители – детерминанты, напротив, часто открывают

рассматриваемые предложения. Ср., например:

Сегодня день как день; У нас на даче соседи как соседи.

«Субъектная детерминация... служит для обозначения воспринимающего или оценивающего субъекта (*Для меня он мальчик как мальчик; Для меня (мне) все люди как люди*) или... – для обозначения носителя ситуации: *У меня эта неделя как неделя*» [1, с. 18].

Тавтологические конструкции обычно недостаточно информативны. Их значение зависит во многом от типа имени и прагматических или психологических факторов, которые влияют на коммуникативную ситуацию.

Ср., например:

– Ничего – *театр как театр*, – опять погасил мои восторги Чехов. – По крайней мере, актеры роли знают. (А. Тихонов);

– Ну, что ты скажешь? – спросил Ромм.

– Ну, *театр как театр*... Декорации ходят ходуном. Деревья из тряпок и из бумаги. (Е. Кузьмина).

Рассматриваемые предложения ориентированы в основном на предшествующий контекст, для них, таким образом, характерны анафорические связи с ним:

– Насчет внешности я пошутил, – угрюмо сказал Довлатов. – Внешность как внешность. (Л. Штерн);

– Как прошли похороны?

– Похороны как похороны. (Галина).

Предложения типа *Студенты как студенты* встречаются поэтому преимущественно в составе диалогических единств, где используются как ответная реплика, обычно содержащая оценочную реакцию на предшествующее высказывание.

Ср., например:

– ... Просто какой-то сословный синдром. Оба рассмеялись.

– Скажите, пожалуйста – какие научные слова.

Он огрызнулся:

– *Слова как слова*. Не хуже слова «мероприятие». (Л. Зорин).

Употребление подобных конструкций может отражать и индифферентность говорящего, его нежелание продолжать спор или развивать ту или иную тему:

Елена Сергеевна. Дело не в телефоне, Ляля. Такая чудовищная идея могла прийти в голову только фашистам, гангстерам...

Паша (вздыхает). *Идея как идея*, не хуже других. (Разумовская).

В то же время возможно и употребление рассматриваемых конструкций в составе описательных контекстов. В этом случае возможна их позиция в начале абзаца, строфы, текста в целом.

Ср.:

Был день как день, сперва неясный,

Едва не вялый и больной.  
Живил окно термометр красный  
И дом – оранжевой стеной.  
(Н. Панченко);

Лесок как лесок, но хоть и был он скромн, а доставлял Корнею Ивановичу немало хлопот. (Л. Чуковская).

На оценочной шкале «плохо – безразлично – хорошо» предложения типа *Студенты как студенты* соответствуют зоне «среднего» [2, с. 72], семантическими операторами которой служат прилагательные *нормальный, обыкновенный, обычный, рядовой, типовой, средний*.

Например:

А теперь перед ним была девочка, каких он знал десятки. Девочка как девочка, самая обыкновенная, ничем особенным не выделяющаяся. (Уварова).

Однако в различных коммуникативных ситуациях, особенно при выражении несогласия в «аксиологическом споре», рассматриваемые конструкции часто смещаются в сторону или положительной, или отрицательной оценки.

Ср.:

– А не люблю я этот городишко!..

– Городишко как городишко, – сказала Нина благодушно. – Чем плох! Посмотри, сколько садов. Рай земной да и только. (Красавин);

– Она же прекрасна, – тихонько сказал Улисс, – разве ты не видишь?

– Чего мне видеть? Баба как баба, только каменная. И не поленился кто-то камень тесать. (Галина).

«В реплике говорящий может либо завysить, либо занизить оценку – соответствие норме со стороны его собеседника» [3, с. 145]. При этом чаще наблюдается занижение оценки: средний «элемент» обычно сдвигается именно к зоне «плохого» [2, с. 51].

Ср.:

Негина. А какой мне букет Великатов поднес! Посмотрите.

Домна Пантелеевна. Ну, что букет! Букет как букет. Даром деньги брошены, я так считаю. (А. Островский).

Значение рассматриваемых биноминативных тавтологий в результате осложняется субъективно-оценочными смыслами.

Ср., например:

А каким он был, Крещатик... Скажем прямо, глядя сейчас на довоенные откpытки, в особый восторг не приходишь – улица как улица, ну чуть пошире других, дома как дома, четырехэтажные... Скажи нам это в 20-е -30-е годы, мы бы глотку перегрызли. Улица как улица? А где вы видели такие тротуары, такой ширины? (В. Некрасов).

Таким образом, предложения типа *Студенты как студенты*



играют важную роль в создании оценочной перспективы контекста. Отражая «категориальное созерцание» предметов и явлений, они выступают как синтаксическое средство выражения в языке особого типа оценки – соответствия устанавливаемой норме – и при этом подчеркивают относительность самой нормы. Эти предложения фиксируют стереотипы восприятия, распространенные представления, установки, ассоциации. Интерпретация их семантики зависит от типа имени существительного, его статуса, характера парадигмы и особенностей контекста или коммуникативной ситуации.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Величко А. В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев / А. В. Величко. – М., 1996. – 214 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М., 1985. – 123 с.
3. Всеволодова М. В. Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: на материале синтаксических фразеологизмов со значением оценки / М. В. Всеволодова. – М., 2002. – 167 с.
4. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова. – М., 1960. – 351 с.

*Кочеткова Л. В.*

### **ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Научный руководитель –**

**старший преподаватель Б. И. Маторин**

Этимологический словарь – это лингвистический словарь, содержащий информацию об истории отдельных слов, а иногда и морфем, т. е. информацию о фонетических и семантических изменениях, которые они претерпели. Крупные толковые словари также могут содержать заметки об этимологии слов. Так как происхождение многих слов не поддается точному однозначному определению, то этимологические словари фиксируют различные точки зрения и содержат ссылки на соответствующую литературу. Некоторые этимологические словари включают информацию о группах языков и содержат реконструкцию словарного запаса праязыка и его контактов с другими реконструируемыми праязыками.

Традиция составления этимологий отдельных слов берёт начало в древности. В западной традиции такие зачатки этимологических изысканий в греческом языке приходятся на IV век до н. э. (диалог Платона «Кратил»), затем найдя свое продолжение в учении стоиков. Среди греческих лексикографов поздней античности можно выделить неоплатоника Ориона Фиванского (ум. ок. 450) – автора лексикона «Orionis Thebani Etymologicon» (V век), частично сохранившегося в рукописи XII или начала XIII века, послужившего основой для средневековых компиляций. Однако большие этимологии греческого языка, составленные в алфавитном порядке, появляются не ранее

лексикографических трудов Константинопольского Патриарха Фотия I (ок. 820–896), послуживших основой для таких сводов греческих этимологий, как «*Etymologicum Genuinum*» (2-я пол. IX века, Константинополь), «*Etymologicum Parvum*» (IX век), «*Etymologicum Gudianum*» (XI век), «*Etymologicum Symeonis*» (1-я пол. XII века), «*Etymologicum Magnum*» (ок. 1150 года, Константинополь).

Для латинского языка первые изыскания выпадают на I век до новой эры: так, Варрон, придерживавшийся учения грамматистов, в методологической части своего труда «*De lingua Latina*» (I века до н. э.) отмечает, что этимология – это часть грамматики, которая изучает «почему и откуда явились слова»; наследие античных исповедователей латинской грамматики нашло свое отражение в энциклопедическом труде «*Etymologiarum sive Originum*» (VII век) Исидора, архиепископа Севильи в вестготской Испании.

Этимологические словари в современном смысле появились лишь в конце XVIII века. Их предшественниками в XVI–XVII веках были: выдержавший одиннадцать переизданий «Этимологикум нидерландского языка» Корнелиса Килиана (Антверпен, 1599), «Этимологикон латинского языка» Воссиуса (Амстердам, 1662), «Этимологикон английского языка» Стефана Скиннера (Лондон, 1671).

После установления в XIX веке законов регулярных звуковых и языковых изменений составление этимологических словарей стало одной из важных задач специалистов, работающих в области сравнительно-исторического языкознания.

В Западной Европе первым среди научных в современном понимании словарей был издан «Этимологический словарь романских языков» (1853) Фр. К. Дица, позднее славист Ф. Миклошич издал «Этимологический словарь славянских языков» (1886).

В России первые попытки приходятся на XIX век, свои этимологические разыскания попытались собрать воедино такие исследователи, как К. Ф. Рейфф, Ф. С. Шимкевич, М. М. Изюмов, Н. В. Горяев, А. Н. Чудинов и нек. др.

Осталась в рукописи работа А. Х. Востокова «Этимологическое словорасписание» (1808–1809) (выдержки опубликованы И. И. Срезневским и С. К. Буlichem) – с громадным количеством слов, по подсчетам И. И. Срезневского, приблизительно на 40 листов мелкого набора. В начале XX века появился «Этимологический словарь русского языка» А. Г. Преображенского (1910–1916, 1949).

Наиболее авторитетным этимологическим словарем русского языка до недавнего времени считался «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера (1953–1958). В 1993 году стал доступен массовому читателю и специалистам-языковедам «Историко-этимологический словарь русского языка» П. Я. Черных.

Назовем некоторые из современных этимологических словарей русского языка, которые обязательно следует использовать в учебном процессе учителю-словеснику:

• *Семенов А. В.* Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я / А. В. Семенов. – М. : «ЮНВЕС», 2003. – 176 с.

Данный словарь содержит большое количество слов с подробным описанием истории их возникновения в русском языке. Ознакомившись со словарем, где в интересной и предельно доступной (научно-популярной) форме излагаются различные версии относительно происхождения и факты из истории использования различных слов, читатель сможет раскрыть множество тайн, которые заключаются в такой науке, как этимология.

• *Шанский Н. М.* Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – 7-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2004. – 398, [2] с.

В словаре в научно-популярной форме, доступной для самого широкого круга читателей, подробно толкуется происхождение наиболее употребительных слов современного русского языка, их родословная, источники поступления в нашу речь, исходный языковой материал и способ образования, первоначальное звучание и изменения значений.

• *Крылов П. А.* Этимологический словарь русского языка / П. А. Крылов. – СПб. : ООО «Полиграфуслуги», 2005. – 432 с.

Цель данного словаря – дать общее представление о происхождении и развитии наиболее употребительных слов русского языка. В словаре объясняется, как появилось то или иное слово, как оно развивалось, как приобрело сегодняшнюю свою форму. Знакомясь с этимологией слова, вы познакомитесь не только с историей языка, но и с историей человечества. Вы узнаете, как народная, или ложная, этимология переосмысливает значения слов, толкуя их на свой лад, далекий от истинного.

• *Глинкина Л. А.* Этимологические тайны русской орфографии : Словарь-справочник / Л. А. Глинкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 381 с.

Словарь-справочник включает около 6000 слов современного русского языка, которые вызывают наибольшие затруднения при письме и включаются в учебные списки для запоминания как «словарные слова», так и обычные общеупотребительные лексемы. Это немотивированные сегодня орфограммы с безударными гласными, двойными согласными и т. д. В словаре дана достаточно широкая информация о каждом заголовочном слове: его нормативный вариант, ударение, частичное гнездование, толкование основных значений, историко-лингвистический комментарий, задача которого – найти для правописания надежную опору среди этимологически родственных слов любого происхождения. Словарь предназначен старшеклассникам, студентам, учителям, вузовским

преподавателям, а также самому широкому кругу читателей.

• Рут М. Э. Этимологический словарь для школьников / М. Э. Рут. – Екатеринбург, 2009. – 304 с.

Словарь будет полезен и интересен каждому, кто увлекается историей языка в целом и этимологией в частности.

• Климова М. В. Новейший школьный этимологический словарь русского языка / М. В. Климова. – М. : Славянский Дом Книги, 2012. – 640 с.

В данный словарь включено около 20000 слов с описанием путей их происхождения и времени появления в русском языке. Словарные статьи снабжены описаниями того, каким образом, когда и посредством какого языка то или иное слово проникло в русский язык. Словарь будет полезен школьникам, учащимся колледжей и студентам вузов. Издание заинтересует всех, неравнодушных к русскому языку и его.

Перечень современных этимологических словарей можно продолжать и продолжать. Попробуйте и вы найти самостоятельно какой-либо словарь! Удачных поисков! Увлекательного знакомства с миром русских слов! Новых открытий и находок! Удачи!

*Кочукова Н. І., Жукова М. К.*

### АКТИВНІ ДІЄПРИКМЕТНИКИ В НАУКОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТАХ

У сучасному українському мовознавстві помітно активізувалося дослідження змін у доборі та використанні виражальних засобів різними функціональними стилями під впливом мовних і позамовних чинників. Проблема активних дієприкметників із суфіксами **-уч-**, **-ач-** в історії розвитку граматичної думки дотепер була й досі залишається дискусійною. В українській мові збереглися лише деякі давні дієприкметники теперішнього часу на **-учий (-ючий)**, **-ачий (-ячий)**, що перетворилися вже на якісні прикметники, тобто виражають постійну ознаку предмета, причому здебільшого в інтенсивному вияві. Це – **співучий** (співучий народ), **живучий** (живуча істота), **родючий** (родючий ґрунт), **палючий** (палюче сонце), **кусячий** (кусяча муха), **лежачий** (лежачий камінь), **ходячий** (ходячий анекдот), **зрячий** (зряча людина), **терплячий** (терплячий чоловік) тощо.

**Мета** статті – схарактеризувати погляди вчених на особливості функціонування зазначених дієприкметників у структурі української мови, виявити найуживаніші активні дієприкметники із суфіксами **-уч-**, **-ач-** у наукових текстах економічних галузей, запропонувати українські відповідники до поширених форм досліджуваних дієприкметників, які є більш органічними для української мови.

**Джерелом** фактичного матеріалу слугували науково-теоретичні, дослідницькі статті з економічних наук.

Розвиток незалежної України супроводжується кардинальними перетвореннями в соціально-економічній галузі. Зміни в економічній сфері пов'язані зі входженням нашої держави у світове економічне товариство, налагодженням зовнішньої та внутрішньої економічної політики, пошуком нових умов та форм праці й виробництва, торгівлі та бізнесу. На ці зміни оперативно реагує науковий стиль, який знайомить з певним доробком у тій чи тій галузі фахівців. Сьогодні наукове висловлення сприймається не лише як суха констатація фактів, а як яскраво індивідуалізований твір з характерним лексичним, морфологічним, синтаксичним наповненням. Як відомо, науковому стилеві притаманна своя система норм, які можуть свідомо чи несвідомо порушувати автори. Тому вивчення як засобів різних мовних рівнів, так і умов та особливостей їх уживання є надзвичайно актуальним.

Активні дієприкметники із суфіксами **-уч-**, **-ач-**, які в традиційній граматиці називають «активними дієприкметниками теперішнього часу», у різні періоди розвитку української мови характеризувалися різною продуктивністю й стилістичною функціональністю. На думку О. Синявського, активні дієприкметники перебували в стані зникнення за винятком тих, які вже перейшли до розряду прикметників, що вже не мали часової ознаки і виконували синтаксичну функцію означення [2, с. 183].

Свого часу А.П. Грищенко зазначав, що активні дієприкметники на **-уч(ий)**, **-юч(ий)** «не перебувають у регулярних мотиваційних зв'язках з відповідним типом дієслівних основ. Спорадичне творення розгляданих дієприкметників дає змогу вважати їх периферійними щодо морфологічної системи української мови віддієслівними похідними» [3, с. 441]. Периферійний статус розглядуваних дієприкметників, на думку вченого, підтверджують також такі показники, як неможливість творення від дієслів на **-ся** (*сміятися, гритися, листуватися*) і абсолютно ненормативний характер конструкцій з постпозитивними дієприкметниковими зворотами, напр.: *Всі вони (хлібороби) разом були як би одною силою, одною міццю, що йшла проти другої сили й **моці, спочиваючої в землі** (Н. Кобринська)*» [3, с. 441]. Автори одного з найновіших підручників з української мови зауважують, що активні дієприкметники із суфіксами **-уч-**, **-ач-** не набули в сучасній українській мові регулярного творення, тому що вони утворюються тільки від неперехідних дієслів, лексичний корпус яких кількісно невеликий, тому дієприкметники із суфіксами **-уч-**, **-ач-** і формують в українській мові непродуктивний словотвірний тип [4, с. 321]. Проте, на їхню думку, вони є характерними для сучасної української мови, оскільки активно вживалися в українських текстах кінця ХХ ст. і продовжують використовуватися у сучасній літературі, що підтверджується низкою прикладів: *Чи не можна через проламіну в греблі зробити **висячий** міст для танків?* (О. Гончар); *... та не знав про це, а відкрив тільки нині, тільки тут, в сизо-вишневих безмежжях **співаючого**,*

саяливого храму (П. Загребельний); Бий закаблуками, Смакуй коктейлі з соломин. Клади у порох закарлюками **Повзучий** слід свій, друже мій (В. Стус); Полісся – це повільність і понурість, це доведений майже до повної зупинки час, це **повзуча** комуністична вічність, ... (Ю. Андрухович, 1999).

За нашими спостереженнями, у наукових текстах економічної галузі досить поширеними є такі активні дієприкметники, як *переважаючий, узагальнюючий, стимулюючий, діючий, зберігаючий, існуючий, функціонуючий, координуючий* тощо. Напр.: *Праця засвідчила появу неупередженого наукового погляду на визначальні й **переважаючі** на сьогодні апріорі такі, що не підлягають сумніву, висновки щодо неминучості глобалізаційних трансформацій світового порядку та економічних відносин як його складової* (О.М. Сохацька), пор. домінантні; **Узагальнюючі** показники передбачають визначення економічної ефективності не окремих засобів комунікаційної політики, а її програми (Д. Штефанич, О. Дячун), пор. узагальнювальні; *Маркетинговий план є основним інструментом, що створює **стимулюючий** вплив на дистриб'юторів та заохочує їх розширяти мережу покупців і рекрутувати їх у процес продажу* (О.Сохацька, Т.Демкура), пор. стимульований; *Науковці ж стверджують, що **діючі** в країні податки не менш ніж утричі перевищують всі допустимі для виживання бізнесу норми* (О.Владимир), пор. чинні. Також у наукових економічних текстах автори вживають композити, до складу яких входять досліджувані дієприкметники, зокрема *ресурсозберігаючі, спороутворюючі* тощо. Напр.: *У зв'язку з цим необмежений потенціал українських чорноземів, на нашу думку, потребує сьогодні бережливого ставлення та відновлення шляхом використання, перш за все, **ресурсозберігаючих** технологій, які в умовах науково-технічного прогресу набули широкого розповсюдження в системі традиційного виробництва* (Н. М. Сіренко, Т. О. Чайка); *При цьому більша частина корисних для родючості ґрунту **спороутворюючих** бактерій стійкі до високої температури та після охолодження ґрунту відновлюють його родючість* (Н. М. Сіренко, Т. О. Чайка), пор. спороутворювальних.

Відповідно до сучасної словотвірної норми, наголошує К.Г.Городенська, активні дієприкметники рекомендовано замінювати різними способами та засобами, передусім прикметниками із суфіксами **-н-/-івн, -льн-** (напр.: *організаційний* замість *організуючий*, *руйнівний* замість *руйнуючий*, *вимірювальний* замість *вимірюючий*, *блокувальний* замість *блокуючий*), складними іменниками (напр.: *дорога-дублер* замість *дублююча дорога*; *організація-спонсор* замість *спонсоруюча організація*, *фірма-конкурент* замість *конкуруюча фірма*), іменниками із суфіксами **-ач, -ник/ -льник, -ар, -янин** та ін. (напр.: *завідувач* замість *завідуючий*; *командувач* замість *командуючий*; *виконувач* замість *виконуючий* *обов'язки*; *пiкетувальник* замість *пiкетуючий*; *мітингувальник*, *мітингар* замість *мітингуючий*; *страйкар* замість *страйкуючий*; *вірянин* замість

віруючий) [1, с. 10]. Вибір такого засобу, на нашу думку, залежить насамперед від суті позначуваного поняття, а також від значення іменника, з яким поєднується дієприкметник.

Наразі помітною є тенденція до заміни активних дієприкметників різними засобами в наукових текстах економічної сфери, зокрема прикметниками, підрядними означальними реченнями. Напр.: *Зважаючи на наявні тенденції в розвитку світових фінансів реальним є факт того, що учасники валютного ринку почали «відвертатися» від долара США, як виконавця функції світових грошей* (В.В.Василенко); *Сертифікати, які видають товаровиробникам на продукцію, слугують лише „перепусткою” на ринок, а в подальшому ніхто не перешкоджає підприємцю змінити з тих чи інших міркувань умови виготовлення, зберігання, транспортування, продажу, тобто відійти від наявних технічних регламентів на продукт чи товар* (І.О.Іртищева, А.О.Обозна); *При цьому механізм рівноваги між виробництвом і споживанням спрямований на створення та підтримку рівня життя населення країни, який зростає* (І.О.Іртищева, А.О.Обозна).

Отже, сучасним фахівцям економічної науки варто дотримуватись порад відомих мовознавців щодо використання деяких морфологічних одиниць в українській літературній мові, зокрема дієприкметників на *-учий (-ючий), -ачий (-ячий)*. Такі рекомендації ґрунтуються на граматичних традиціях української літературної мови й відтворюють її національну самобутність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Городенська К.Г. Нові явища та процеси в українському словотворенні: динаміка чи деструкція словотвірних норм? / К.Г. Городенська // Українська мова. – 2013. – № 2. – С. 3–11.
2. Синявський О. Норми української літературної мови / О. Синявський. – К. : Київське держ. вид-во «Література й мовознавство», 1931. – 368 с.
3. Сучасна українська літературна мова: підручник / А.П. Грищенко, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ та ін.; за ред. А.П. Грищенка. – К.: Вища шк., 1997. – 493 с.
4. Сучасна українська мова: Морфологія: підручник / Л.А.Алексієнко, О.М.Зубань, І.В. Козленко; за ред. А.К. Мойсієнко; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К. : Знання, 2013. – 524 с.

*Курыш Я. А., Маторина Н. М.*

#### РАБОТЕ СО СЛОВАРЯМИ НУЖНО УЧИТЬСЯ

Любому из нас, чтобы быть действительно образованным человеком, не обойтись без словарей. Однако словарями нужно уметь пользоваться, надо знать, к какому словарю обратиться в том или ином случае, что и как можно узнать в каждом из них. Иначе говоря, работе со словарями нужно учиться.

Наблюдение за учебным процессом убеждает в том, что словари или не используются преподавателями и студентами вообще, или используются крайне редко, поэтому студенты не умеют пользоваться лингвистической справочной литературой и тратят уйму времени на поиск

нужной информации. В то же время педагог, не использующий словари в процессе обучения языку, уже сейчас оказывается во вчерашнем дне методики, так как за последние годы создана уникальная учебная лексикография, так или иначе обеспечивающая все разделы языковых курсов. В связи с этим хочется поделиться опытом организации работы по использованию словарей в учебном процессе на филологическом факультете Донбасского государственного педагогического университета.

Объектом исследования стали словообразовательные словари русского языка, поскольку, во-первых, именно в деривационной лексикографии в последние десятилетия отмечаются самые активные изменения и преобразования, и, во-вторых, бесспорен тот факт, что словообразование «лежит на перекрёстке многих лингвистических дорог» [1, с. 52], оно не изолировано от других языковых уровней.

Словообразовательный словарь (или деривационный словарь) – словарь, в котором показана словообразовательная структура дериватов, демонстрируются их связи с производящей основой и однокоренными дериватами.

В учебном процессе рекомендуем использовать следующие современные словообразовательные словари русского языка:

1. Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1997. – 347 с.;
2. Борисовская Е. Н. Словообразовательный словарь русского языка для школьников / Е. Н. Борисовская. – М. : Славянский Дом Книги, 2003. – 346 с.;
3. Грузберг А. А. Словообразовательный словарь / А. А. Грузберг, Л. А. Грузберг. – Пермь : ПГПУ, 2009. – 157 с.;
4. Гуркова И. В. Морфемно-словообразовательный словарь. Как растёт слово? 1–4 классы / И. В. Гуркова. – М. : АСТ-Пресс, 2012. – 192 с.;
5. Елынцова И. В. Словообразовательный словарь русского языка / И. В. Елынцова, И. Л. Копылов. – М. : ТетраСистемс, 2010. – 528 с.;
6. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010. – 704 с.;
7. Ковригина А. Словообразовательный словарь русского языка для школьников / А. Ковригина, М. Суетина. – М. : Дом Славянской Книги, 2009. – 352 с.;
8. Круковер Б. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / Б. Н. Круковер. – М. : Феникс, 2013. – 288 с.;
9. Круковер В. И. Школьный словообразовательный словарь русского языка / В. И. Круковер. – М. : Виктория плюс, 2011. – 608 с.;
10. Николаев В. И. Школьный словообразовательный словарь / В. И. Николаев. – М. : Центрполиграф, 2012. – 511 с.;
11. Попова Т. В. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка. 5–11 классы / Т. В. Попова, Е. С. Зайкова. – М. : АСТ-Пресс Книга, 2012. – 272 с.;
12. Руднева А. В. Словообразовательный словарь / А. В. Руднева. – М. : ЭКСМО, 2012. –



288 с.; 13. Тихонов А. Н. Все трудности русского словообразования : словарь-справочник / А. Н. Тихонов, Т. Л. Беркович. – М. : АСТ, Астрель, 2010. – 816 с.; 14. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 1. – 854 с.; 15. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 2. – 885 с.; 16. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1978. – 727 с.; 17. Фёдорова Т. Л. Словообразовательный словарь русского языка / Т. Л. Фёдорова, О. А. Щеглова. – М. : ЛадКом, 2011. – 768 с.; 18. Ширшов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка / И. А. Ширшов. – М. : АСТ, Астрель, Русские словари, Ермак, 2004. – 1024 с.

Ниже предлагаем упражнения для использования словообразовательных словарей в учебном процессе в рамках языковых курсов высших педагогических учреждений во время организации учебной, самостоятельной или внеаудиторной работы студентов-филологов, а также на уроках русского языка в средних общеобразовательных учреждениях.

- Презентация современных словообразовательных словарей и справочников по дериватологии. Обязательным структурным компонентом презентации словаря является система заданий, отражающая возможности использования презентуемого словаря в учебном процессе.

- Сопоставление словарных статей из разных словообразовательных словарей русского языка. На основе проведённого анализа готовится презентация типовой структуры словообразовательного словаря: введение или предисловие, раздел «Как пользоваться словарём», собственно словарь, дополнительный материал, т. е. различные приложения, и т. п. И далее – характеристика каждого структурного компонента словообразовательного словаря.

- Составление краткого электронного словообразовательного словаря русского языка (коллективная работа в группах).

- Подготовка и написание рефератов (реферативных сообщений, докладов, тезисов) по проблемам дериватологии (на материале словообразовательных словарей).

- Составление авторских словообразовательных словариков, например, «Словаря словообразовательных разборов» (составляется или коллективно в группе, или самостоятельно каждым студентом или школьником).

- Составление планов-конспектов уроков по русскому языку для средних общеобразовательных учреждений, а также планов-конспектов практических занятий по русскому языку для педагогических вузов по теме «Словообразовательные словари русского языка».

- Тестирование (для тестирования используем задания из учебных

пособий Н. М. Маториной [2; 3; 4]).

- Планирование работы лингвистического кружка по дериватологии (на материале словообразовательных словарей).

- Составление кроссвордов, ребусов, викторин и других лингвистических задач по теме «Словообразовательные словари».

- Подготовка и написание курсовых, дипломных и магистерских работ (на материале словообразовательных словарей).

- Аналогичная работа может быть организована на материале анализа словообразовательных словарей в сопоставительном аспекте (русско-украинские соответствия). Это особенно актуально в связи с выходом современных словообразовательных словарей украинского языка:   
◇ Сікорська З. С. Українсько-російський словотворчий словник / Сікорська З. С. – К. : Рад. школа, 1985. – 188 с.;   
◇ Карпіловська Є. А. Кореневий гніздовий словник української мови / Карпіловська Є. А. – К. : Укр. енциклоп., 2002. – 912 с.;   
◇ Колоїз Ж. В. Тлумачно-словотвірний словник okazіоналізмів / Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : Явва, 2003. – 168 с.;   
◇ Клименко Н. Ф. Шкільний словотвірний словник сучасної української мови: 15600 слів у складі 127 гнізд / Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, Л. П. Кислюк. – К. : Наук. думка, 2005. – 264 с.;   
◇ Петрова Г. Латинсько-український словотвірний словник / Петрова Г. – К., 2010. – 880 с.

Знакомство с деривационными словарями на занятиях по языку в вузе или школе способствует развитию речи, мышления, познавательных интересов студентов и школьников, открывает перспективы интеграции широкого круга дисциплин. Формами фиксации результатов работы студентов и школьников со словообразовательными словарями являются устные ответы на уроках, практических занятиях; конспекты, тезисы научно-методической литературы; письменные работы различных видов; краткие устные сообщения; реферативные сообщения; тесты; терминологические диктанты; ответы на экзамене; внеаудиторные мероприятия (на словообразовательном материале); рейтинг-контроль; итоговые научно-исследовательские работы студентов и т. п. Эффект от словообразовательной работы можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения. В этом случае обращение к словообразовательному словарю (как впрочем, и к любому другому типу словарей, начиная с орфографического и заканчивая любым специализированным изданием) станет для студентов и школьников необходимостью, рефлексом.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Кубрякова Е. С. Ещё раз о месте словообразования в системе языка / Е. С. Кубрякова // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент : Укитувчи, 1975. – С. 48–52.

2. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Славянск : Канцлер, 2007. – Ч. 1. – 203 с.

3. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 2. – 241 с.

4. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – изд. 2-е, перераб. и доп. – Славянск, 2009. – Ч. 1. – 219 с.

*Левченко А. А.*

## ПАРАМЕТРИ СПІВВІДНОШЕННЯ ОКСИМОРОНА І ПАРАДОКСА У ПОЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА

**Науковий керівник –**

доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

З парадоксом оксиморон має більш давні, глибокі і міцні взаємовідношення, тому що він парадоксальний у самому широкому сенсі. Тим не менш, не можна оксиморон зводити до різновиду парадокса в силу того, що останній є складним багаторакурсним поняттям. При первинному аналізі подані явища можуть збігатися. Наприклад:

У мою б увірвалася мову,

Щоб сказати в тривожну мить:

– *Ненаглядна, злюща, чудова,*

*Я без тебе не можу жити!*.[7, с. 63]

Ці вислови цілком можна сприймати як парадокс: їх зміст глибоко оригінальний; вони несуть в собі руйнування вже існуючих канонів і традицій сприйняття; стверджують істинність і логічність несумісних понять, подаючи їх з несподіваної, неймовірної точки зору. Але в той же час ці вислови можна віднести і до оксиморона, бо вони цілком відповідають його вимогам: алогічні, анормативні, антитетичні; у них є ефект семантичної зухвалості; в них на рівноправних засадах поєднуються метакультурно суперечливі та протилежні один одному поняття.

Відомо, що парадокс – це «щось дивне», «дике», «що розходиться із загальноприйнятою думкою», але це ще й «явище, що здається неймовірним», «неочікуваним», «оригінальним», «дивним» [8, с. 171]. Д. П. Горський вважає, що «поки не відкрито жодного парадоксу, для якого не було б знайдено жодного дозволу» [5, с. 144]. І це є одним з ключових моментів у розумінні сутності парадокса. Поняття парадокса і ставлення до нього історично мінливі: якщо до цього часу парадокс сприймався як перешкода на шляху пізнання, то зараз найбільш глибокі і складні проблеми нерідко гостро встають у парадоксальній формі.

Парадокс з поетичною та естетичною точкою зору має деякі свої специфічні принципи аналізу. В. С. Біблер вказує, що «парадокс означає просто будь-яку органічну неузгодженість, невідповідність... але таку неузгодженість, яка не може бути усунена, без якої... естетичне перестає бути естетичним, мистецтво зсихається до моральних норм і філософських максим. Це те значення парадокса, яке дано вже етимологічно: «парадокс» – це те, що «біля істини», поруч з нею, інтуїтивно збігається з істиною, але логічно руйнує будь-яке істинне твердження» [1, с. 198].

Парадокс за своєю природою наближається до каламбуру, гри слів, гостроти, афоризмів [2; 3]. У зв'язку з цими характерними рисами парадокс, по-перше, близький до художньої іронії, і, по-друге, до комічного. Але реалізація його змісту не залежить від контексту й інтонації, як в іронії. Парадокс більш чітко сформульований і логічно завершений. На думку Е. Г. Шестакової, парадокс ставить адресата перед фактом, позбавляючи його будь-якої можливості вибору, тобто парадокс – це те, в чому ніколи не можна переконатися, примиритися, усвідомити [8, с. 172]. У цьому збігаються, але й одночасно розходяться парадокс і оксиморон. Оксиморонна сутність не руйнує здоровий глузд і життєву логіку і не “працює” в їх межах. Для оксиморона важливіше їх подолання, відкриття в них глибинної аномальної сутності.

На думку Ж. Дельоза, сила парадокса «не в тому, що він суперечливий, а в тому, що він дозволяє нам бути присутнім при генезисі протиріччя» [4, с. 107]. Парадокс – це перегляд одночасно і здорового глузду, і загальнозначущого змісту: з одного боку, парадокс виступає у вигляді відразу двох смислів – божевілля і непередбачуваного; з іншого боку, він проявляється як нонсенс втраченої тотожності і невпізнанного.

Так, на рівні значення парадокс “працює” не стільки на готовому, сформованому і закріпленому протиріччі, скільки намагається продемонструвати його зародження і здійснення. Протиріччя реалізується як результат зняття або руйнування загальнозначущих, загальноприйнятих значень у їх глибинній взаємодії, співіснуванні-знищенні. Унаслідок цього парадокс укладає в собі протилежні, але при цьому об'єднувальні тенденції. У цьому парадокс максимально близький до оксиморона, для якого також значимі не саме протиріччя, а його різні векторні трансформації та генезис.

Дослідники відзначають відмінні риси оксиморона у співвідношенні з парадоксом:

1. Оксиморон і парадокс глибоко індивідуальні та оригінальні за своєю природою і формальними ознаками; логічно доведені. Але парадокс на відміну від оксиморона може бути правильним або помилковим залежно від розвитку свого змісту.

2. Мовна природа парадокса робить можливим перетин його семантичного простору з іронією й оксимороном. Однак якщо парадокс та іронія можуть бути образами, а можуть обходитися без них, то оксиморон завжди є певним образом. Словесні парадокси як одні з виразних засобів спрямовані на висміювання, епатаж, подолання, руйнування догми. Парадокс може приховувати глибоку іронію; він демонстративно оригінальний, причому, це осмислена і спеціально застосована оригінальність. Наприклад:

Завжди у нас була у всьому згода,  
Але довіку, мабуть, не забудь

*Одну веселу і сумну пригоду,  
Коли нас раптом осліпила лють* [7, с. 225].

Оксиморон може бути сприйнятий як парадокс, але, на відміну від останнього, оксиморонний зміст передбачає рівноправ'я здійснення складових понять і зняття протиріччя, а не залежність від нього: протиріччя є не самоціллю, а способом усвідомлення і реалізації явища. Ціннісно значущою в оксимороні є ілюзія, одночасно спокуса і загроза руйнування антитетичності, а не її самоцінність.

3. Парадокс має два плани в тому розумінні, що об'єднані в ньому поняття або думки прагнуть до заперечення, дискредитації тієї думки або поняття, які здаються неправильними, причому незалежно від того, наскільки це правильно. Оксиморон же не може бути побудований на запереченні, оскільки в такому випадку буде порушена тонка, але важлива рівновага як рівноправність взаємодіючих явищ. Наприклад:

*Найпрекрасніша мати щаслива,  
Найсолодші кохані вуста,  
Найчистіша душа незрадлива,  
Найскладніша людина проста* [7, с. 105].

5. Відображення дійсності оксимороном і парадоксом багато у чому збігаються: вони апелюють до нових ціннісно-ієрархічних систем, антиофіційних за своєю суттю. Але парадокс передбачає певну стабілізацію і кінцевий вибір в силу закладеного і розвивального в ньому заперечення. В оксимороні ж відбувається поглиблення антитетичності і заперечення вибору як такого. Наприклад:

*І нащо йому, малому, знати,  
Що печаль сосе, немов змія,  
Що для мене найлютішим катом  
Стане совість змучена моя* [7, с. 51].

Специфіка природи оксиморона полягає в тому, що він постійно аксіоматичний; містить усе, що необхідно для розуміння його складових. Парадокс аксіоматичний лише при первинному сприйнятті. Його аналіз є розтином і знищенням помилкового змісту або глибинно-згубного, що призводить до протиріччя, руйнування вже існуючої традиції або неможливості створення нової.

Отже, основними параметрами співвідношення парадокса й оксиморона повинні бути не тільки загальні формальні ознаки: алогічність, оригінальність, протиріччя, стислість, але більш глибокі, що з'ясовують специфіку поданих понять.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. С. Век Просвещения и критика способности суждения. Дидро и Кант / В. С. Библер // Западноевропейская художественная культура XVIII века. – М. : Наука, 1980. – С. 151–249.
2. Большая советская энциклопедия / под ред. О. Ю. Шмидта. – М. : ОГИЗ, 1939. – Т. 43. – С. 31.

3. Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – М. : Сов. Энциклопед., 1974. – Т. 18. – С. 357.
4. Делёз Ж. Логика смысла / Ж. Делёз. – М. : Раритет, Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 480 с.
5. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
6. Литературная энциклопедия / под ред. А. В. Луначарского / [Электронный ресурс] / А. В. Луначарский. – Режим доступа: <http://alcala.ru/literaturnaia-enciklopedia/literaturna-enciklopedia.shtml>
7. Симоненко В. А. На схрещених мечах: Вибр. Твори / В. А. Симоненко. – К. : Унів. Вид-во «Пульсари», 2004. – 384 с.
8. Шестакова Э. Г. Оксюморон как категория поэтики (на материале русской поэзии XIX – первой трети XX веков) / Э. Г. Шестакова. – Донецк : НОРД-ПРЕСС, 2009. – 209 с.

*Ледняк Ю. В., Ледняк Г. В., Писаренко В. М.*

### **ПРОБЛЕМАТИКА ДРАМИ-ПРИТЧІ М. ФРІША «САНТА КРУС»**

М. Фріш – швейцарський письменник, який став відомим у світі з кінця 1950-х років. Це період розквіту екзистенціалізму в літературі Швейцарії. На думку екзистенціалістів, оточуючий світ ворожий для людини. Люди прагнуть до спілкування, вигадують закони лише внаслідок своєї духовної слабкості. Якщо вони знайдуть у собі сили відмовитися від взаємодії з навколишнім світом, то вони стануть справжніми власниками своєї долі. Екзистенціалісти стверджують, що кожна людина має пройти через прикордонну ситуацію, коли вона має зробити свій «вільний вибір». Цим проблемам присвячені й твори М. Фріша, зокрема його п'єса «Санта-Крус».

Дія п'єси відбувається водночас у теперішньому й минулому. Її зміст – це переживання колись пережитого, що подрібнюється на декілька свідомостей і окреслюється межами Тоді й Тепер. Герої мають двоїстий характер: вони мріють про життя протилежне тому, яке вони ведуть, і це їх притягує один до одного.

Тоді, сімнадцять років тому, капітан піратського судна Пелегрін вкрав чужу наречену Ельвіру, в яку був закоханий і якою натішився однієї безвітряної ночі, а потім кинув, бо більше, ніж кохана, приваблювали його морська широчінь і поклик невідомих далеких країн, а шлюб він сприймав як труну для кохання.

Дівчина повернулася до нареченого, який теж поривався у морські мандри і навіть мало не вирушив у них на кораблі Пелегріна, та, будучи аристократом по крові й лицарем по духу, барон залишився з Ельвірою і взяв на себе відповідальність за неї – жінку, яку він кохав сильніше, ніж море.

За сімнадцять років, що минули відтоді, барон і Ельвіра влаштували цілком респектабельне життя. Вони оточили одне одного ніжною турботою. В їхньому замку панують порядок і затишок, їхні дні

прикрашені венеціанським склом, колекцією гравюр, ударами гонгу, що чинно запрошують до сімейної трапези. Проте за зовнішньою ідилією криється нудьга щоденного життя і туга за життям яскравим – тим, що яскравим метеликом промайнуло перед очима обох у залитому сонцем порту Санта-Крус.

Ця ж сама туга відчувається і в імені їхньої сімнадцятирічної доньки Віоли, названої іменем корабля, на якому її мати провела найщасливішу ніч (що, напевно, й дала життя дівчинці) і на якому її законний батько, Ротмістр, мріяв пуститися в романтичну подорож.

І коли в замку незваним-непрошеним гостем з'являється Пелегрін, струшуючи зі стоптаних черевиків пил утрачених можливостей, те неблагополуччя, що роками приховувалося в засіках свідомості, раптово проривається назовні.

Добре розуміючи, що час смерті наближається, Пелегрін знову хоче побачити Ельвіру, але не для того, щоб з нею залишитися, бо море вабить його більше, ніж одноманітне життя у замку. У розмові з селянами Пелегрін згадує все своє життя, що пройшло у мандрах. Всі знають, що пірат скоро помре, але він обіцяє прислати селянам каву. Знову Пелегрін обирає свободу, море, небезпечне мандрівне життя. Ельвіру ж він знову кидає.

Картини минулого, що начебто осіли у мріях, снах і нападах смутку, не просто воскресають – вони заново проживаються й переживаються кожним учасником подій. І все повторюється, хоча це повторення вже обтяжено досвідом минулих років. На «гральному майданчику» свідомостей Ельвіра знову ступає на м'який килим у каюті Пелегріна, хоча й знає, що розплатою за ніч «невинності й пристрасті» будуть десятиліття потайки пролитих сліз. І Пелегрін, котрий, як і раніше, вважає шлюб сіттю для себе і труною для кохання, знову приносить у жертву морю можливість спільного життя з дівчиною, про яку мріяв. І барон знову звертає зі шляху, що веде до вільного бездоріжжя моря, заради того, щоб лишитися з Ельвірою.

При цьому кожен з героїв поглядає в бік протилежного полюсу буття. Барона таємно вабить до себе морська далечінь, мінлива й повна непередбачуваних можливостей. А Пелегріну відома спокуса сидіти біля домашнього вогнища і читати мудрі книги.

Так зімкнулись море, біля смуги якого двоє чоловіків і жінка пережили драматичну ситуацію вибору власного щастя, і замок, де двоє чоловіків і жінка явили одне одному здійснення свого тодішнього вибору, так зімкнулись минуле й майбутнє, в яких кожен з героїв упізнав свою власну долю. Пелегрін – свою, що символічно означена у п'єсі морем, тобто той спосіб існування, коли вільно, не обтяжуючи себе путами шлюбу, можна линути стихією життя, зупиняючись, де випаде, одним махом спорожняючи келих і тут-таки розбиваючи його, як річ, що

відслужила своє. Барон – свою, символом якої є замок, тобто життя біля сімейного вогнища, в котрому привітно і рівно горить вогонь, життя, що спирається на сталість взаємин, обов'язок перед коханою і щоденну відповідальність за неї.

Ельвіра ж знаходиться між двома полюсами, між мрією і реальністю. Вдень вона віддана дружина барона, помічниця в його справах. Але вночі, уві сні, вона знову повертається в юність, у каюту піратського корабля, у свою беззаконну й безрозсудну любов до Пелегріна.

У драматургії Фріша завжди присутній якийсь магічний прийом, жест, що зрушує дію в сферу умовності, вільного моделювання варіантів, маніпулювання реальністю. У п'єсі «Санта-Крус» це сон, що сполучає різні часові й змістові плани; він воскрешає минуле, наділяє уявне статусом дійсного. Сон реалізує метафору «вічного повернення». Раз за разом Ельвіра віддається своїй мрії й любові, раз за разом Пелегрін, пересичений любов'ю, залишає Ельвіру одну на березі, раз по раз барон, що відправився на пошуки незвіданого, зупиняється на краю авантюри, щоб простягнути руку Ельвірі, підтримати її.

П'єса побудована так, що сцени у замку (акти 1, 3 і 5) чергуються з ретроспективними спогадами про Санта-Крус (акти 2 і 4). Ми бачимо і минуле героїв, і їх теперішнє. У творі співіснує життєподібне й умовне. Сірий побут похмурого замку Фріш відтворює достовірно, реально. А «інший» світ – героїчний і романтичний – представлений як напівілюзорний, майже фантастичний. Проте саме до цього ірреального світу необхідно здійснювати «прорив». «Санта-Крус» звучить проникливою скаргою на людську долю – з її неповнотою, розколотістю.

П'єса сповнена символіки. Символічним є образ замку, що нагадує замок з роману Ф. Кафки та також вказує на відірваність його мешканців від справжнього життя, протиставлення холодної погоди навколо похмурого замку і спеки у краях, що в них жив Пелегрін, де немає зими.

Символічною є й остання умовна сцена смерті Пелегріна. Його оточує десять фігур, що символізують як його минуле, зокрема нереалізовані бажання, й сучасне (матір, що померла, давши йому життя, дівчина Анатолія, якої він так і не торкнувся, та ін., смерть), так і майбутнє (остання фігура говорить: «Я твоя плоть, твоя дитина, Віола, якій судилося все узнати знову і все знову розпочати» [2, 4.html]).

У драмі порушується проблема свободи вибору – одна з центральних для екзистенціалістів. Одна людина обирає спокій, комфорт, «сушу», замок, інша – невідоме й небезпечне, «море». Зіткнувшись знову віч-на-віч, барон і Пелегрін зрозуміли також, що вони – розірвані й розкидані по різних краях світу половинки Цілісного буття. Ця пара втілює ідею одвічного чоловічого вибору: чи чоловіча мрія, що стоїть над жінкою, чи жінка, яка стоїть над чоловічою мрією; чи море, чи замок; чи кава, яку власноруч вирощуєш на фермі десь на Гаваях, чи дитина, яка росте на



твоїх очах.

Барон представляє начало відповідальності, обов'язку, наполегливої, цілеспрямованої праці. Він – діяч і життєвлаштовувач, він невпинно насаджує порядок і цивілізацію в тому життєвому просторі, що оточує його.

Його антагоніст – бродяга й бард Пелегрін, пірат, шукач пригод. У цьому образі персоніфікована туга людського духу за безмежністю, вічною молодістю, абсолютною свободою. Пелегрін жадає увібрати в свій досвід все різноманіття буття й тому боїться зупинитися в своєму бігу, загрузнути в побуті й тривалих людських прихильностях.

З'єднати те й інше, за Фрішем, неможливо, а втім, у кожному з героїв живе його антагоніст: з такою ж заздрістю, з якою Пелегрін оглядає книги барона, які ніколи не читав, барон говорить про те, що Пелегрін живе його другим життям, зробивши з баронової туги парус на своєму кораблі.

Обравши на роздоріжжі молодості свій єдиний шлях, кожен з них тим самим зрікся можливості інакше прожити життя. «Так помирає в нас вічний інший», – скаже у коментарі до п'єси Фріш [цит. за: 1, с. 28].

Однак, пропустивши крізь сумнів своє прожите так, а не інакше життя, віддавши данину смутку нездійсненим сюжетам своїх біографій, вони переконуються у правоті зробленого колись вибору. Наприкінці п'єси кожен із головних персонажів приходять до усвідомлення й прийняття власної долі – як «святого хреста» (саме так перекладається назва порту, а отже, й п'єси) дивного людського життя, огорнутого сонмом нездійснених сподівань на бездоганне щастя, і все ж – благословенного: «Ми могли любити одне одного, всі ми, тепер я бачу, – життя не таке, любов більша, вірність глибша, їй не треба боятися наших снів, нам не треба вбивати свою тугу, не треба брехати...» [2, 4.html].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук Є. Людина у тенетах власної біографії: театр Макса Фріша / Є. Волощук // Вікно в світ. Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. – 2002. – Вип. 1 (16). – С. 25–32.

2. Фриш М. Санта-Крус / М. Фриш [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bookz.ru/authors/fri6-maks/santa>.

*Лисименко І. В.*

### **АВТОБІОГРАФІЧНІСТЬ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

**Науковий керівник –**

канд. філол. наук, доцент **Лисенко Н. В.**

Т. Г. Шевченко – видатний поет, художник, політичний діяч, життя та творчість якого ми пізнаємо з самого дитинства. Всі твори, присвячені Тарасу Григоровичу, – це все, дійсно, добре. Але, щоб нам більше про нього дізнатись, простежити життя митця від малого хлопчика Тарасика до дорослого чоловіка Тараса, то ми відкриваємо книгу народу – «Кобзар». У

ній кожен знаходить все, що потрібно. І це, мабуть, тому, що особисте життя поета було гірким та сумним. Так давайте ж, устами Шевченка послухаємо про його долю, мрії, сподівання та еволюцію цього легендарного образу.

Ми відкриваємо першу сторінку «Кобзаря» і перед нами, як на долоні, дитинство маленького Тарасика. Твір «Якби ви знали паничі...» відкриває нам початок того нелегкого життя маленького «таланту». Вірш розповідає про тяжку долю родини поета, про смерть його батьків, які сконали від важкої праці. Про те, що така ж доля чекає його сестер та братів. Читаючи твір, ми розуміємо, що маленька дитина не бачила нічого, крім тяжкої роботи, лютого зла, яке жило в маленькій хатиночці край села, та гірких сліз, які дали початок життя Тараса. Звідси ми можемо зробити висновок, що маленький Тарасик почав своє життя зі справжнього пекла.

Мотив сирітства продовжується у поезії «І золотої й дорогої». В образі самотнього хлопчика, який тулиться до тину в старій ряднині, поет бачить себе. У самоті, в злиднях, без любові проходило його безрадісне дитинство.

Дізнавшись про раннє дитинство майбутнього поета, перегортаємо сторінку далі і знайомимося з таким твором, як «Мені тринадцятий минало». У цьому творі перед нами відкривається душа маленького хлопчика. Душа, налаштована на добро, яке відлунює словами молитви: «Тоді так приязно молилось...» [3, с. 330]. Це – світ душі самого автора, Тараса-хлопчика, малого сироти. Та цей «рай» існує в серці героя, в його мріях, у його думках, у його вірі. Самісіньке серце торкає внутрішній світ цієї тринадцятирічної дитини. В цей час все навколо повинно бути для людини справжнім щастям, а для Тараса – це лише сльози. Але все-таки на хвилинку над хлопчиком з'являлося «господнє небо». Ось як це відображено у творі: «Мені так любо, любо стало...» [3, с. 331]. Та блаженний рай був недовго: «недовго сонце гріло... запекло, почервоніло і рай запалило». Потім поет сам же робить висновок:

*Чому Господь не дав дожити  
Малого віку у тім раю.  
Умер би орючи на ниві,  
Нічого на світі не знав,  
Не був би в світі юродивим,  
Людей і бога не прокляв! [3, с. 331]*

Наступна сторінка нашої книги відкриває внутрішній світ вже дорослої людини і її думки про своє життя. Для цього нам потрібно скористатися триптихом Шевченка «Доля», «Муза», «Слава». Розглядаючи дитинство, ми могли передбачити й майбутнє Тараса. У своєму творі він звертається до долі й говорить: «Ти не лукавила зо мною» [3, с. 509]. В цих

словах відчувається таємна подяка до своєї нелегкої долі. І як в підтвердження написаному, автор виголошує такі рядки:

Ходімо ж, доленько моя,  
Мій друже вбогий, нелукавий! [3, с. 509]

Вже в ранніх романтичних поезіях-думах («Тече вода в синє море», «Тяжко-важко в світі жити») ліричний герой близький до фольклорного образу козака-сироти, втілював тодішні почуття Шевченка (самотність, туга за рідними, Україною), хоча ці переживання були лише однією з граней багатого емоціями світу молодого поета й художника.

Навіть декілька років, проведених Шевченком на відстані від України не віддалили його від неї. І якими б важкими обставини життя цієї людини не були, вона ні на мить не забувала рідної країни. Гарячу, вічну любов до Батьківщини показує поезія «Лічу в неволі дні і ночі». Читаючи її, ви обов'язково почуєте пригнічений стогін зраненої душі:

І я кривавими сльозами  
Не раз постелю обмочу [3, с. 471].

У вірші «Гоголю» яскраво відбито тяжкий душевний стан Шевченка в ті роки:

За думою дума роєм вилітає,  
Одна давить серце, друга роздирає,  
А третя тихо, тихесенько плаче  
У самому серці... [3, с. 217].

Поетові боляче, що «всі оглухли, похилились в кайданах» [3, с. 217], що нікому стати «за честь, славу, за братерство, за волю України».

Однак всі страждання пересилювали мрії побачити рідну землю: «Може ще я подивлюся на мою Україну» [3, с. 470]. І, мабуть, в нагороду за невтішні його думи, мрії Шевченка здійснилися.

У таких поезіях, як «На вічну пам'ять Котляревському», «Думи мої, думи мої, лихо мені з вами!», «До Основ'яненка» ліричного героя, крім романтичних рис, наділено й рисами великої життєвої конкретності. Він є перехідним до так званого авторського «я», яке з'явилося в ліриці періоду «трьох літ».

Та ми перегортаємо наступну сторінку «вічної» книги та зустрічаємо поезію-послання «До Основ'яненка». Епіграфом до цієї сторінки і взагалі до всього життя Тараса Григоровича можуть слугувати такі рядки:

Наша дума, наша пісня,  
Не вмре, не загине... [3, с. 59].

Ми відчуваємо, з якою гордістю і щедрістю написані ці слова. Багато творів Тараса Григоровича показують всьому світові, що найціннішого для поета, ніж його Україна та народ цієї країни, нічого немає. Мрії про кращу долю своєї Батьківщині майже не давали часу на

мрії про власне життя. Але серед всіх творів Шевченка яскраво виділяється поезія: «Не молилася за мене», в якій автор розмірковує над своїм життям. Він показує своє дитинство і мріє про спокійну долю, про

Одну хатиночку в гаю,  
Та дві тополі коло неї,  
Та безталанною мою,  
Мою Оксаночку... [3, с. 474].

Але, звісно, безтурботне життя такої людини неможливе без щасливого життя всього рідного народу. Та будемо сподіватися, що:

І забудеться  
Давня година,  
І оживе добра слава,  
Слава України... [3, с. 272],

що люди врешті-решт на цій, вже вольній землі, згадають заповіт Шевченка:

Обніміться ж, брати мої,  
Молю вас, благаю! [3, с. 272]

і пам'ятатимуть «незлим тихим словом» ту людину, яка зробила перший і найважчий крок до відродження України.

Повернувшись до Санкт-Петербурга, змужнілий і загартований поет у вірші «Подражаніє 11 псалму», афористично проголошує гасло всієї своєї творчості:

... Возвеличу  
Малих отих рабів німих!  
Я на сторожі коло їх  
Поставлю слово [3, с. 513].

Сторінками «Кобзаря» промайнуло все життя Тараса Шевченка, від маленького хлопчика до зрілого чоловіка, за плечима якого багатий і гіркий життєвий досвід.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анісов В. Літопис життя і творчості Т. Г. Шевченка / В. Анісов, Є. Серeda. – К. : Дніпро, 1976. – 392 с.
2. Білецький П. О. Апостол України. Життя і творчість Шевченка / П. Білецький. – К. : Стилоc, 1998. – С. 182.
3. Шевченко Т.Г.. Кобзар. Вступна стаття О. Гончара / Т. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1980. – 613 с.

*Марченко Е. Ю.*

#### **ЕЩЕ РАЗ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Вопросами методики преподавания английского языка занимались такие ученые, как Д. Н. Богоявленский, Н. И. Жинкин, С. Ф. Жуйков, А. К. Маркова, А. А. Леонтьев и др. Наиболее популярными методиками на сегодняшний день являются классическая методика преподавания английского языка и коммуникативный метод.

Д. Н. Богоявленский и Н. И. Жинкин отмечали, что классическая методика наиболее часто используется в языковых вузах и школах. Изучение английского языка при данном подходе начинается с азбуки, с алфавита и фонетики. Внимание уделяется всем четырем компонентам изучения: аудированию, чтению, письму и говорению. Процесс происходит планомерно и дает стабильные фундаментальные знания. Данная методика преподавания английского языка позволяет формировать не только грамотную устную речь, но и письменная речь не представляет для учащихся сложности [1, с. 12; 2, с. 24].

С. Ф. Жуйков указывал, что коммуникативный метод изучения языка сравнительно недавно получил признание. Коммуникативная методика – это, прежде всего, практика общения и тренировка восприятия иностранной речи на слух. Применение этого метода в процессе обучения в более короткие сроки помогает преодолеть языковой барьер. Имея даже небольшой словарный запас, учащиеся могут пробовать свои силы в процессе общения на иностранном языке буквально с первых занятий. Эта методика изучения английского языка дает неплохие результаты именно потому, что она направлена на создание искусственной языковой среды. Посвящая общению более 80 % учебного времени, учащиеся, попадая в реальные условия общения, не испытывают особых трудностей.

В последнее время мы все больше слышим об интенсивном методе. По нашему мнению, этот метод хорош в экстремальных ситуациях, но системы знаний он не дает. Тем более говорить о богатом словарном запасе не приходится [3, с. 4].

А. К. Маркова исследовала многообразие методик преподавания английского языка; эта информация позволяет преподавателю выбрать наиболее эффективный вариант, подходящий конкретной группе учащихся. А иногда именно совокупность методов обучения, с учетом плюсов и минусов всех используемых на занятиях методик, дает плодотворные результаты [5, с. 12].

Квалификационная характеристика выпускника среднего профессионального учебного заведения предусматривает высокий уровень общей культуры и знание иностранных языков. Поэтому обучение иностранному языку рассматривается как необходимое звено в общей программе гуманитаризации образования.

А. А. Леонтьев указывал, что основной целью обучения студентов английскому языку в среднем профессиональном учебном заведении является достижение ими практического владения этим языком, что предполагает формирование умения самостоятельно читать литературу по специальности с целью извлечения информации из иноязычных источников [4, с. 21].

Поскольку основной целевой установкой обучения является получение информации из иноязычного источника, особое внимание

следует уделять чтению текста. Понимание иностранного текста достигается при осуществлении двух видов чтения:

- чтение с общим охватом содержания;
- изучающее чтение.

Понимание всех деталей текста не является обязательным. Читая текст, предназначенный для общего понимания, необходимо, не обращаясь к словарю, понять основной смысл прочитанного.

Чтение с охватом общего содержания складывается из следующих умений:

- догадываться о значении новых незнакомых слов на основе словообразовательных признаков и контекста;
- видеть интернациональные слова и устанавливать их значение;
- находить знакомые грамматические формы и конструкции и устанавливать их эквиваленты в русском языке;
- использовать имеющийся в тексте иллюстративный материал, схемы, диаграммы и др.;
- применять знания по специальным предметам в качестве основы смысловой и языковой догадки.

Точное и полное понимание текста осуществляется путем изучающего чтения.

Изучающее чтение предполагает умение самостоятельно проводить лексико-грамматический анализ, используя знание специальных предметов. Итогом изучающего чтения является точный перевод текста на родной язык.

Проведение этого вида работы предполагает развитие навыков адекватного перевода текста (устного или письменного) с использованием отраслевых, терминологических словарей, словарей сокращений.

Для студентов лингвистических специальностей рассматриваются темы, максимально приближенные к практике. Тексты берутся в основном из оригинальной английской и американской научно-популярной литературы. Некоторые тексты сокращаются и адаптируются. К каждому тексту даются пояснения и минимум слов, подлежащих активному усвоению. Тексты для чтения могут быть использованы как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и для внеаудиторного чтения.

При разработке заданий используются элементы функционально-коммуникативного обучения иностранному языку, при котором явления языка (лексика и грамматика) рассматриваются не только как система языковых правил, но и как система коммуникативных функций. Объем и содержание лексического и грамматического материала определены программой по английскому языку для средних специальных учебных заведений (неязыкового профиля).

В рекомендациях предлагаются различные виды упражнений – лексические, грамматические, фонетические. Как правило, к каждому тексту даются вопросы. Если текст сложный, ответы лучше давать в письменной форме. Степень трудности упражнения диктует формы его выполнения. Более легкие упражнения выполняются устно. Сложное упражнение студенты выполняют сначала устно с помощью преподавателя, а затем в письменной форме. При выполнении грамматических упражнений следует повторить пройденный грамматический материал.

Е. А. Куличкова на завершающем этапе работы по темам предлагает диалоги. Тексты для диалогов можно заимствовать из различных учебных пособий, а также составлять самим на базе изученной лексики. Работа с диалогами преследует несколько целей. Прежде всего она развивает навыки устной речи студентов, помогает развить беглость речи, облегчает постановку правильного произношения и интонации, способствует накоплению языкового материала, в том числе оборотов, идиоматических выражений, речевых образцов. По своей форме и содержанию диалоги должны быть приближены к ситуативной беседе, чтобы их можно было использовать в разговоре. Поэтому читать их лучше в лицах. Короткие, простые диалоги следует выписывать, отдельные части – заучивать наизусть после фонетической отработки [6].

Следует отметить, с точки зрения психологии овладение диалогическим языком – это одна из граней формирования личности. Она изучает процессы общения между людьми, механизмы речи (говорения, т. е. выражения мысли).

Е. А. Куличкова отметила, что важным этапом в работе с текстами, содержащими технические термины, является введение новой лексики. После записи слов необходимо уделить внимание фонетике – хоровому и индивидуальному повторению слов. Для закрепления новых слов рекомендуется делать выборочный перевод на русский язык предложений, в которых они встречаются, это экономит время на уроке. Аудирование, а также перевод с русского предложений, содержащих новые слова, является важным видом работы для закрепления новой лексики [7].

Философская теория познания утверждает, что путь к истине проходит этапы чувственного и рационального (логического) познания и завершается проверкой на практике. Рациональное познание осуществляется средствами языка, и все огромное информационное богатство, накопленное человечеством и каждым отдельным народом, сохраняется и передается новым поколениям с помощью языковых единиц – слов, их сочетаний, предложений, текстов. Усвоение языка – это связь времен, это овладение духовным наследством многих поколений.

Следует подчеркнуть, что в зависимости от цели урока методы и приемы проведения урока должны быть разнообразными. Правильно

выбранные методы обучения позволяют при наименьших затратах времени достичь более высоких результатов.

Хочется надеяться, что материал данных тезисов окажет действенную помощь в учебном процессе в вузе преподавателям английского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Богоявленский Д. Н. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР , 1959. – 342 с.
2. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Жинкин Н. И. // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
3. Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / Жуйков С. Ф. – М. : Просвещение, 1964. – 300 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Леонтьев А. А. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К. – М. : Просвещение , 1983. – 192 с.
6. <http://engblog.ru/teaching-technique>
7. [http://gana4vas.moy.su/publ/g\\_g\\_granik\\_psikhologicheskie\\_zakonomernosti\\_formirovaniya\\_orfograficheskoy\\_gramotnosti/11-1-0-111](http://gana4vas.moy.su/publ/g_g_granik_psikhologicheskie_zakonomernosti_formirovaniya_orfograficheskoy_gramotnosti/11-1-0-111)

*Matorin Ye. B.*

#### **THE FORMATION OF PROSPECTIVE EDUCATION MANAGERS' PROFESSIONAL COMPETENCE AS A TERMINOLOGICAL PROBLEM**

The system of concepts and terms is an indispensable research tool. The process of the formation of the prospective education managers' professional competence at a teachers' training university has only recently become the subject area of scientific research. Hence, it is obvious that one of the urgent objectives of the research into theory of education is the systemic theoretical analysis of concepts and terms used to denote this phenomenon, of the ways of their formation in the theory of professional competence, of peculiar usage of categories and notions of other sciences in the corresponding theoretical and applied studies. This problem is extremely topical and is brought to the focus in practically every text-book, manual, academic article etc.

The main objective of our paper is to study the whole body of terms used to denote the process of the formation of prospective education managers' professional competence at a teachers' training university. These terms are being used effectively in scientific papers and the majority of them have not yet been fixed in dictionaries or other terminological references. It should be noted that scholars do not often present their own interpretations of the term as a lexical scientific nomen but resort to the description of the term worked out by terminological science. We assume that the term is a language sign that denotes a scientific notion of a special professional branch of knowledge, consequently, pedagogical term denotes a pedagogical notion and is strictly confined from the point of view of theory and practice.

The diversity and inhomogeneity of phenomena related to the process of



the formation of the intended education managers' professional competence at a teachers' training university led to the creation of a layer of contradictory terminology designating this concept.

The results of the conducted analysis make it possible to conclude that the corresponding terms may often be used as identical, synonymous or ambiguous; moreover, different authors assign different notions to one and the same term or the meaning of the term may vary in different investigations. We have traced the simultaneous occurrence of several terms used to denote one and the same phenomenon under investigation which can function even in the same study. Frequently the interpretation of terms differs essentially.

The objective of our study has been to reveal the nature and to state the level of general acceptance of the terminological system used in the sphere of the formation of prospective education managers' professional competence. For the purpose of the detailed analysis of the terminological research tools the following groups of notions have been singled out:

– concepts indicating the specific integration of the theory of management, semantic and notional context of the research (*administration, governing, management, education manager, leader, self-management, educational environment, functional system*);

– concepts that define and are employed in studying of the process of the formation of prospective education managers' professional competence, its structural elements (*continuing education, innovative management, prospective manager, Master's degree programme for education managers, pedagogical career guidance, pedagogical counselling*);

– concepts denoting basic research criteria (*motivation, self-development, leadership potential, reflection, values of personality, administrative abilities, managerial style*).

Having analysed the whole set of scientific sources and papers dealing with the ways of organizing intended education managers' professional training we have worked out the system of fundamental notions of the research. These notions are treated as topical and significant within the framework of the presented study. They also provide for the integrity of the semantic and notional context of the investigation, they have been specified and interpreted by the author of the presented research aimed at the comprehensive study of the process of the formation of prospective education managers' professional competence at a teachers' training university.

**Маторин Б. И., Однорог О. В.**

### **О ДЕРИВАЦИОННЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Деривационный словарь (или словообразовательный словарь) – словарь, в котором показана словообразовательная структура дериватов, демонстрируются их связи с производящей основой и однокоренными дериватами.

Приведём примерный перечень деривационных словарей, которые следует использовать в учебном процессе.

◇ Двумя изданиями (в 1961 г. и 1964 г.) вышел «Школьный словообразовательный словарь» З. А. Потихи<sup>1</sup>. В указанном словаре показано морфемное строение слов, а не способы их образования. Словарь ошибочно назван словообразовательным, поскольку в 60-е годы XX века морфемика и словообразование только формировались как самостоятельные разделы языкознания, а, следовательно, словообразовательная терминология еще не сложилась. В 1987 году автор словаря исправил ошибку, опубликовав второе издание книги – «Школьный словарь строения слов русского языка»<sup>2</sup>.

◇ Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка (1978<sup>3</sup>) [16]. В словаре показана словообразовательная структура около 40000 слов, вошедших в словообразовательные гнезда. Во главе каждого гнезда стоят исходные слова, расположенные по алфавиту, в производных словах, образованных от исходных слов, выделены все элементы слова (приставки, суффиксы, окончания), участвующие в словообразовании. Слова снабжены ударениями, в необходимых случаях – грамматическими комментариями. В конце книги помещены «Основные правила русской орфографии», с помощью которых учащийся сможет понять и запомнить, почему именно так пишется то или иное слово.

◇ Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка (в двух томах) (1985) [14; 15]. В словаре описана словообразовательная структура более 145000 слов. Первый том – словообразовательные гнезда, представляющие собой совокупность однокоренных слов. Исходные слова гнезд даются по алфавиту, и каждому гнезду в составе одной буквы присваивается порядковый номер. Второй том – алфавитный список всех размещенных в гнездах слов с указанием буквы и номера гнезда, по которому можно найти интересующее слово в гнездовой части.

◇ Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка (1997) [1]. Словарь помогает правильно определить строение слова, способ его образования, учит словообразовательному разбору, обогащает словарный запас. Пособие способствует повышению орфографической грамотности: нем размещены проверочные слова при написании слов с безударными гласными и проверяемыми согласными в корнях.

---

<sup>1</sup> Потиха З. А. Школьный словообразовательный словарь / Зиновий Аронович Потиха. – М.: Просвещение, 1961. – 259 с.; Потиха З. А. Школьный словообразовательный словарь / Зиновий Аронович Потиха. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1964. – 392 с.

<sup>2</sup> Потиха З. А. Школьный словарь строения слов русского языка / Зиновий Аронович Потиха. – М.: Просвещение, 1987. – 319 с.

<sup>3</sup> Указывается год первого выхода в свет лексикографических источников; названные словари могли быть переизданы (и не один раз!) позднее.

◇ Борисовская Е. Н. Словообразовательный словарь русского языка для школьников (2003) [2]. Словарь является гнездовым. Это позволяет четко представить ступенчатый характер русского словообразования, увидеть все элементы, которые участвуют в создании слов.

◇ Ширшов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка (2004) [18]. В словарь включено около 37000 слов русского языка, объединенных в более чем 2000 словообразовательных гнезд. Словарная статья включает сведения по словообразовательной структуре заголовочного слова, а также по его словообразовательной истории. Все вошедшие в словарь слова истолкованы, причем толкования впервые в отечественной лексикографии построены так, что они соответствуют словообразовательной структуре и истории толкуемого слова. Слова снабжены акцентологической, грамматической, стилистической информацией, последовательно иллюстрируются, в том числе цитатами из классических произведений русской литературы.

◇ Грузберг А. А., Грузберг Л. А. Словообразовательный словарь (2009) [3]. В словаре показана словообразовательная структура около 8000 слов. Тщательно отобранный материал позволит обогатить словарный запас, сделает речь более выразительной, а также позволит узнать много нового и важного о строении и образовании слов русского языка.

◇ Ковригина А., Суетина М. Словообразовательный словарь русского языка для школьников (2009) [7]. В словаре около 2000 словообразовательных гнезд, отражающих исходные формы и новые слова, которые от этих форм образованы. В самой словарной статье представлен ход образования нового слова. Элементы, с помощью которых происходит этот процесс, выражены графически, что позволяет легко ориентироваться и запоминать особенности словообразования. Для анализа подобраны наиболее употребительные слова современного русского языка.

◇ Елынцева И. В., Копылов И. Л. Словообразовательный словарь русского языка (2010) [5]. Словарь представляет собой справочник, в котором показано, каким способом и при помощи каких словообразовательных средств образуются слова в русском языке. Включает около 30000 словообразовательных пар.

◇ Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный (2010) [6]. Словарь состоит из двух частей. Первая содержит около 20000 слов, повторенных дважды в левой и правой колонках: левая демонстрирует морфемный состав слова, а правая – схему словообразовательной структуры этого же слова. Между колонками указываются фонетические процессы, которые наблюдаются при соединении морфем в слове: чередование гласных и согласных, выпадение гласных и согласных и т. п.

Вторая часть содержит около 1200 словообразовательных единиц, расклассифицированных по частям речи и сопровождающихся краткими толкованиями и примерами. Аналогов в учебной лексикографии словарь не имеет.

◇ Тихонов А. Н., Беркович Т. Л. Все трудности русского словообразования. Словарь-справочник (2010) [13]. Словарь описывает около 10000 производных слов современного русского языка, которые образуются не от одного слова, а от двух или трех однокоренных слов, поскольку по своему значению эти производные слова могут соотноситься не с одним производящим словом, а с двумя или тремя. Такие слова имеют две или три словообразовательные структуры, т. е. являются полиструктурными. Словарь наглядно (графически) показывает, от каких производящих и с помощью каких словообразовательных элементов (приставок, суффиксов и т. д.) создаются в языке разные словообразовательные структуры таких полиструктурных слов как, например, *операбельный* – образуется и от *операция*, и от *оперировать*; *обессилеть* – и от *бессильный*, и от *бессилеть*, и от *сила* и т. д.

◇ Круковер В. И. Школьный словообразовательный словарь русского языка (2011) [9]. Базовый словник словаря включает более 3000 наиболее употребительных слов русского языка, отобранных на основании данных популярных частотных словарей. Словарь включает четыре компонента: морфолого-акцентологический, словообразовательный, морфемный, фонетико-графический. Все варианты морфемного членения приводятся со ссылками на авторитетные словари морфем. Просмотр гнезда позволяет ознакомиться со множеством однокоренных слов. В словообразовательном гнезде выделяются словообразующие элементы, а также чередующиеся гласные и согласные. В некоторых случаях дано толкование малознакомых слов.

◇ Фёдорова Т. Л., Щеглова О. А. Словообразовательный словарь русского языка (2011) [17]. Словарь содержит около 8000 словообразовательных гнезд, которые дают представление о возникновении различных слов и об их морфемной структуре. Для словообразовательного анализа взяты наиболее употребительные слова современного русского языка и их производные.

◇ Гуркова И. В. Морфемно-словообразовательный словарь. Как растёт слово? 1–4 классы (2012) [4]. Словарь представляет собой многофункциональное издание, включающее не только справочную информацию, но и игровые задания. Он содержит около 800 словообразовательных гнезд, где впервые показан механизм словообразования с традиционным выделением всех словообразующих морфем. Словарь включает иллюстрированные игровые задания, а также специальные обучающие упражнения для развития и закрепления навыков словообразовательного и морфемного анализа слов.

◇ Николаев В. И. Школьный словообразовательный словарь (2012) [10]. Работа со словарем поможет при словообразовательном анализе, разборе слова по составу, усвоении правил русской орфографии.

◇ Попова Т. В., Зайкова Е. С. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка. 5–11 классы (2012) [11]. Словарь включает около 600 слов, взятых из упражнений школьных учебников, входящих в обязательный словарный минимум. Впервые для каждого слова проводится морфемный и словообразовательный анализ, что помогает учащимся разобраться в этих сложных темах. Также к каждому слову дано лексическое значение и морфологическая характеристика.

◇ Руднева А. В. Словообразовательный словарь (2012) [12]. В словаре представлено морфемное строение слов, показано, каким способом и при помощи каких словообразовательных средств (приставка, суффикс и т. д.) образуются наиболее употребительные слова русского языка.

◇ Круковер Б. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка (2013) [8]. Словарь призван облегчить школьникам словообразовательный анализ и разбор слов по составу, поиск способов образования новых слов. Словник включает наиболее употребительные слова русского языка и рассчитан на школьную программу изучения русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1997. – 347 с.
2. Борисовская Е. Н. Словообразовательный словарь русского языка для школьников / Е. Н. Борисовская. – М. : Славянский Дом Книги, 2003. – 346 с.
3. Грузберг А. А. Словообразовательный словарь / А. А. Грузберг, Л. А. Грузберг. – Пермь : ПГПУ, 2009. – 157 с.
4. Гуркова И. В. Морфемно-словообразовательный словарь. Как растёт слово? 1–4 классы / И. В. Гуркова. – М. : АСТ-Пресс, 2012. – 192 с.
5. Елынцова И. В. Словообразовательный словарь русского языка / И. В. Елынцова, И. Л. Копылов. – М. : ТетраСистемс, 2010. – 528 с.
6. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010. – 704 с.
7. Ковригина А. Словообразовательный словарь русского языка для школьников / А. Ковригина, М. Суетина. – М. : Дом Славянской Книги, 2009. – 352 с.
8. Круковер Б. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / Б. Н. Круковер. – М. : Феникс, 2013. – 288 с.
9. Круковер В. И. Школьный словообразовательный словарь русского языка / В. И. Круковер. – М. : Виктория плюс, 2011. – 608 с.
10. Николаев В. И. Школьный словообразовательный словарь / В. И. Николаев. – М. : Центрполиграф, 2012. – 511 с.
11. Попова Т. В. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка. 5–11 классы / Т. В. Попова, Е. С. Зайкова. – М. : АСТ-Пресс Книга, 2012. – 272 с.
12. Руднева А. В. Словообразовательный словарь / А. В. Руднева. – М. : ЭКСМО, 2012. – 288 с.
13. Тихонов А. Н. Все трудности русского словообразования : словарь-

справочник / А. Н. Тихонов, Т. Л. Беркович. – М. : АСТ, Астрель, 2010. – 816 с.

14. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 1. – 854 с.

15. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 2. – 885 с.

16. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1978. – 727 с.

17. Фёдорова Т. Л. Словообразовательный словарь русского языка / Т. Л. Фёдорова, О. А. Щеглова. – М. : ЛадКом, 2011. – 768 с.

18. Ширшов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка / И. А. Ширшов. – М. : АСТ, Астрель, Русские словари, Ермак, 2004. – 1024 с.

*Маторин Б. И., Федорова К. А.*

### ПУТИ И СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА

Особую группу слов в русском языке составляет сленг, который является «особым языком», способным передавать мысль глубже, острее, эмоциональнее и лаконичнее. Под сленгом в лингвистике понимают относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт, компонент экспрессивного просторечия, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией.

Э. М. Береговская выделяет несколько способов образования функциональных единиц сленга, тем самым подтверждая тезис о постоянном обновлении словарного состава сленга:

– иноязычные заимствования, причем исключительно преимущественно англоязычные заимствования (*герла*, *стрит*, *зиппер* «молния», *лукнуть* «смотреть», *дринк* «спиртной напиток», *кантри* «дача», *спич* «разговор» и др.);

– аффиксация (*брендовый* «совершенно новый», *гасилово* «драка», *прикольно* «весело, оригинально» и др.);

– метафорика (*горшок* «мотошлем»);

– заимствование блатных арготизмов (*беспредел* «разгул»);

– развитие полисемии (*ништяк* – 1) все в порядке! все хорошо!; 2) это неважно! это несущественно; 3) неплохо, сносно; 4) великолепно!; 5) пожалуйста!; 6) ладно, договорились!);

– антономасия – имя собственное как имя нарицательное (*наташа* «девушка», *знать муму* «врать» и др.);

– синонимическая или антонимическая деривация – один из компонентов фразеологизма заменяется близким или противоположным по значению словом из общенационального языка;

– усечение корней – апокопа (*юг* «югослав»);

– сложение корней (*чикфаер* «зажигалка»);

– аббревиация (*зоя* «злюка» – змея особо ядовитая) и нек. др. [1,

с. 33–34].

Как видим, пути и способы образования молодежного сленга на базе английского языка весьма разнообразны, но все они сводятся к тому, чтобы приспособить английское слово к славянской действительности и сделать его пригодным для постоянного использования.

Назовем основные способы образования сленга, которые, по нашему мнению, охватывают большинство ныне существующей сленговой лексики:

- калька (полное заимствование);
- полукалька (заимствование основы);
- перевод;
- фонетическая мимикрия.

1. *Калька*. Этот способ образования включает в себя заимствования, грамматически не освоенные русским языком. При этом слово заимствуется целиком со своим произношением, написанием и значением. Такие заимствования подвержены ассимиляции. Каждый звук в заимствуемом слове замещается соответствующим звуком в русском языке в соответствии с фонетическими законами. Эти слова кажутся иностранными в произношении и написании, они соответствуют всем нормам английского языка (именно в этой группе имеет место русское или просто неправильное прочтение английского слова; порой ошибка становится привлекательной до того, что овладевает массами).

Примечательно, что стилистически нейтральные в английском языке слова, перейдя в систему сленгизмов русского языка, приобретают иронически-пренебрежительную или просто разговорную окраску. Например: «Когда получишь мою *мессагу* [сообщение – Б. М.; К. Ф.] – отпишись, чтобы я не волновалась!».

2. *Полукалька*. При переходе термина из английского языка в русский последний «подгоняет» принимаемое слово под нормы своей фонетики и грамматики. При грамматическом освоении английский термин поступает в распоряжение русской грамматики, подчиняясь ее правилам. Существительные, к примеру, приобретают падежные окончания: application *апликуха* (прикладная программа) – *апликухи* (Р. п.), *апликуху* (В. п.) и т. д.

Слова этой группы образуются следующим образом: к первоначальной английской основе прибавляются словообразовательные аффиксы русского языка. К ним относятся прежде всего уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных *-ик-*, *-к(а)*, *-ок* и др.: disk drive *дискетник*, User's Manual *мануалка*, ROM *ромка*, CD-ROM *сидиромка* и т. д., также встречается суффикс *-юк*, характерный в русском языке для просторечий: CD [compact disk] *сидюк* и т. д.

Вследствие того что исходный (английский) язык является аналитическим, а заимствующий – синтетическим, имеет место добавление

флексий к глаголам: to connect *коннектиться* (соединяться при помощи компьютеров), to click *кликать* (нажимать на клавиши мыши).

3. *Перевод*. Не всегда в русский молодежный сленг попадают слова, заимствованные из английского языка. Очень часто сленговая лексика образуется способом перевода английского профессионального термина. Существует разные способы перевода, например, один из них включает в себя перевод слова с использованием существующих в русском языке нейтральных слов, которые при этом приобретают новое значение со сниженной стилистической окраской: *virus живность*.

4. *Фонетическая мимикрия*. Этот метод наиболее интересен с точки зрения лексикологии. Он основан на совпадении семантически несхожих общеупотребительных слов и английских профессиональных терминов: error – Егор; jumper – джемпер; button – батон; shareware – шаровары.

Слово, которое переходит в сленг, приобретает совершенно новое значение, никаким образом не связанное с общеупотребительным. Возможны как случаи, основанные на фонетическом совпадении английского и стандартного слов, так и случаи, основанные на совпадении части слов. В этом случае сленговое слово дополняется оставшейся частью слова, заимствованной методом кальки из английского оригинала: break point – брякпойнт, Windows – винدوز.

Итак, можно сделать вывод, что современный молодежный сленг образует динамическую систему, постоянно развивающуюся на базе общенародного русского языка, а также в результате заимствования, калькирования из других языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Береговская Э. М. Молодежный сленг : формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.

*Маторина Н. М.*

#### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «СЛОВАРЯ БАЗОВЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ ПО МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Одним из актуальных вопросов современной методической науки является проблема взаимосвязи уроков русского языка и литературы. Необходима такая связь в первую очередь потому, что рождает мотив изучения русского языка и как следствие – желание читать. В исследованиях на эту тему можно выделить такие направления: 1) создание единого курса русской словесности (А. И. Власенков, А. И. Горшков, А. Д. Дейкина, А. Ю. Купалова, С. И. Львова, Т. М. Пахнова и др.); 2) пересмотр содержания и направленности современного курса русской литературы, в котором усиливается внимание к языковому анализу изучаемых художественных произведений (М. Л. Гаспаров, С. И. Гиндин, Л. А. Новиков, В. И. Тюпа, Н. М. Шанский и др.); 3) значительное преобразование курса русского языка,



предполагающее повышенное внимание к вопросам употребления языковых средств в художественной речи (Г. Г. Граник, А. К. Михальская, Б. С. Мучник, Г. Я. Солганик и др.); 4) разработка специальных уроков, на которых в определенной последовательности рассматриваются выразительные средства русского языка и реализация их в художественных произведениях и текстах других стилей речи (Е. С. Антонова, Н. А. Борисенко, В. Я. Гурова, Е. В. Маркина и др.). Первые три направления создают новые учебные курсы – «Словесность», «Художественная литература» и «Риторика». Четвертое направление позволяет в рамках существующих программ русского языка и литературы восстановить связь между текстом художественного произведения и изучаемой системой родного языка.

Серьезным подспорьем в решении рассматриваемой проблемы может стать, по нашему мнению, учебный комплексный словарь терминов и понятий по методике преподавания русского языка и литературы в средних общеобразовательных учреждениях [1], который поможет начинающим учителям-словесникам организовать целенаправленную самостоятельную работу по овладению методикой преподавания языка и литературы в школе, а опытным педагогам – углубить и систематизировать свои знания одновременно по двум методическим дисциплинам.

«Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы» содержит описание терминологии по методике русского языка и литературы как совокупности специальных названий (терминов), употребляемых в данных науках. Служит для обозначения понятий методики и обеспечивает научную точность изложения. В лексикографическое издание включены как собственно методическая (узкоспециальная) терминология, так и общие со смежными для методики русского языка и литературы науками – педагогикой, языкознанием, психолингвистикой, лингвостилистикой, литературоведением, логикой и пр. – ключевые термины и понятия.

«Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы» – первый опыт комплексного словаря-справочника, в котором предлагаются интерпретации устоявшимся в методике русского языка и литературы понятиям, раскрывающим основное содержание, формы, методы и приемы, средства преподавания русского языка и литературы, а также поясняются новейшие понятия, связанные с инновационными явлениями в методической науке и практике. Помимо этого словарь содержит указания на источники, которые помогут читателям самостоятельно ориентироваться в терминологическом пространстве. Словарные статьи, как правило, объединяют лингвистическую и энциклопедическую информацию.

Предлагаем возможные варианты использования «Словаря базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы» в учебном

процессе на занятиях в вузе.

Примеры заданий теоретического характера: 1) опишите словарь по плану: а) назначение словаря; б) характер и содержание словника; в) порядок расположения слов; г) структура словарной статьи; д) система помет; е) система иллюстраций; ж) правила пользования словарем; 2) каким образом отражается методическая терминология в известных вам словарях терминов и понятий по методике русского языка и методике литературы?; 3) назовите объективные критерии для оценки термина; 4) сформулируйте критерии терминов применительно к методической терминологии; 5) обозначьте структуру и значение двухосновных терминов в методике языка и литературы; 6) в чем выражается системность методической терминологии?; 7) какие факторы повлияли на включение того или иного термина в словарь?; 8) прокомментируйте структурное устройство словаря и т. д.

Подготовка и написание рефератов (реферативных сообщений, докладов, тезисов) по проблемам методики русского языка и литературы (с использованием словаря). Примерный перечень тем для исследовательских работ студентов: «Средства и способы активизации процесса обучения русскому языку в школе»; «Аудиовизуальные средства обучения русскому языку и литературе в школе»; «Внеаудиторная работа с учащимися как значительный резерв обучения и средство достижения целей обучения»; «Виды диктантов по русскому языку и методика их проведения»; «Дидактический материал краеведческой направленности на уроках русского языка»; «Нестандартные домашние задания по русскому языку и литературе как средство активизации познавательной активности школьников»; «Материалы по занимательной грамматике для работы по русскому языку на уроке и во внеурочное время»; «Игровые формы работы при обучении русскому языку и литературе»; «Возможности использования игровых технологий на уроках русского языка и литературы»; «Использование компьютерных технологий в учебном процессе по русскому языку и литературе»; «Возможности применения компьютера на уроках русского языка и литературы в школе»; «Лингвистическое краеведение во внешкольной работе по русскому языку»; «Методика внеклассной работы по русскому языку как отрасль методики русского языка»; «Методика изучения частей речи в общеобразовательной школе»; «Методика изучения имени существительного (любой другой части речи – на выбор) в общеобразовательной школе»; «Методика изучения синтаксиса в общеобразовательной школе»; «Методика изучения синтаксиса простого предложения в общеобразовательной школе»; «Методика изучения синтаксиса сложного предложения в общеобразовательной школе»; «Методика изучения однородных членов предложения (любой другой темы по синтаксису русского языка) в общеобразовательной школе»;

«Использование на занятиях по русскому языку и литературе неязыковой наглядности как средства повышения интереса к занятиям и их эффективности в целом»; «Тесты как способ контроля знаний учащихся на уроках русского языка и литературы»; «Использование ресурсов Интернет при подготовке к урокам русского языка и литературы»; «Учебные словари различных типов на уроках и во внеклассной работе по русскому языку и литературе в школе»; «Языковой анализ как средство понимания культуры»; «Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в школе» и пр.

Составление авторских словариков базовых терминов и понятий на материале разделов курсов методики русского языка и литературы, например: «Общие вопросы методики русского языка и литературы: словарь базовых терминов и понятий»; «Методика грамматики: словарь базовых терминов и понятий»; «Методика словарной работы: словарь базовых терминов и понятий»; «Содержание и структура курса литературы в современной школе: словарь базовых терминов и понятий»; «Нестандартные формы проведения уроков русского языка и литературы в современной школе: словарь базовых терминов и понятий»; «Литературное развитие школьников: словарь базовых терминов и понятий»; «Обзорные уроки по литературе: словарь базовых терминов и понятий» и пр.

Примеры заданий практического характера (познавательные задачи, проблемные вопросы, занимательные задания и пр.).

1) Расположите методические термины по алфавиту: *грамматико-орфографические упражнения, герой, говорение, грамматико-морфологические ошибки, грамматическая игра, грамматико-синтаксические ошибки, грамматическая компетенция, грамматический навык, грамматический разбор, грамота, грамматика школьная, грамотность, графика (в школе), графопроектор, герой произведения, грамматическая ошибка, грамматические упражнения, группировка, графические ошибки, грамматический материал, графический навык, графическая наглядность* и др.

2) Дайте определения следующим методическим терминам и понятиям: *алгоритм в обучении русскому языку, беседа по литературному произведению, видеоконференция, диктант литературный, занятие учебное, инсценировка, киноурок, лексический минимум, морфологические умения учащихся, негрубая ошибка, орфограмма, проблемный вопрос, речевые недочеты, стилистическая фигура, техника чтения, урок библиотечный, факультатив литературный, художественное иллюстрирование, цели литературного образования, чутье языка, этапы урока литературы, языковой анализ* и др.

3) Подберите синонимы к следующим терминам: *автобиографический жанр, азбука, акт, алогизм, анкетирование, аноним,*

*аудирование, билингвизм, брейнсторминг, внеаудиторная работа, всемирная литература, герой, герой произведения, графопроектор, двуязычные упражнения, диапозитив, динамические таблицы, дистанционное обучение, изложение сжатое, комментированное письмо, комплекс учебный по русскому языку, компьютерная мультимедийная презентация, компьютерный учебный курс, контрольный диктант, лексические ошибки, лингвистическая компетенция, метод проектов, методика преподавания языка, методическое пособие, методические разработки, лингвистика, методика каллиграфии, морфемный разбор, неязыковая наглядность, орфографический режим в школе, педагогическая практика, подробный пересказ, презентация, словообразовательный разбор, творческий пересказ, учебная дисциплина, языковое чутье, языковой анализ.*

4) Расшифруйте следующие аббревиатуры: АОС, АВСО, ВЛ, ИЛ, КТСО, ЛК, МАПРЯЛ, МПЛ, НИТ, СМИ, ТЛ, ТСО, ЯСМИ.

5) О каком особом виде упражнений писал Д. Б. Эльконин: «... – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир человека вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. Так что нет ничего страшного, если на каком-то этапе ... сочетается с трудом, ведь благодаря именно ей дети овладевают новыми знаниями, умениями и навыками»?

6) Какой фактор в обучении русскому языку характеризуют новизна, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям?

7) Назовите приемы постижения авторской позиции (приёмы истолкования литературных произведений) и эмоционально-образного постижения литературного произведения (приёмы активизации сотворчества читателя).

8) Назовите типы игровых уроков по литературе; виды докладов, рефератов, конспектов.

9) Расположите термины от более узкого к более широкому: проблемный вопрос, проблемно-тематический анализ произведения, проблемная ситуация, проблемный анализ, проблемное обучение.

10) Какие виды литературных кружков вы знаете?

11) Составление кроссвордов, ребусов, викторин и других заданий по теме «Термины и понятия по методике преподавания языка и литературы в школе» (на материале словаря).

Формами фиксации результатов работы студентов со словарем являются устные ответы студентов на практических занятиях; конспекты, тезисы научно-методической литературы; письменные работы различных видов; краткие устные сообщения; реферативные сообщения; тесты; терминологические диктанты; ответы на экзамене; внеаудиторные

мероприяття (на матеріалі методическої термінології); рейтинг-контроль; итоговые научно-исследовательские работы студентов и т. п.

Эффект от такой работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы / [авт.-сост. : Маторина Н. М., Рубан А. А.]. – Славянск: ЧП Маторин Б. И., 2014. – 160, [1] с.

*Маторина Н. М., Галамбица Ю. А.*

#### О НАРЕЧИИ ЗАНИМАТЕЛЬНО

Наречие – это «знаменательная часть речи, выражающая общеграмматическое значение непроцессуального признака другого признака или предмета» [1, с. 193–194]. Сочетаясь с глаголом или предикативом, наречие обозначает признак процесса или состояния: *хорошо работает, очень жаль*. В сочетании с прилагательным или наречием оно называет признак качества или свойства: *слишком яркий, очень громко*. Примыкая к существительному со значением процесса или качества и (очень редко) к существительному со значением конкретного предмета, наречие обозначает непроцессуальный признак предмета: *чтение вслух, езда шагом, совсем ребенок, почти старик, шашлык по-карски, дом напротив*.

Общеграмматическое значение наречия не имеет специального формального выражения, так как оно сопровождается неизменяемой формой.

Наречие как часть речи характеризуется следующими частнограмматическими признаками:

а) неизменяемостью, т. е. отсутствием форм склонения и спряжения;  
б) особыми суффиксами (-о, -е, -и, -ому, -ему) и префиксом по-: *крепко, могуче, дружески, по-волчьи, по-старому, по-нашему*;

в) соотносительностью с другими частями речи – с существительным: *шагом, вверх, навстречу, сбоку, впотьмах*; с прилагательным: *красиво, досыта, впустую, по-прежнему*; с числительным: *вдвое, дважды*; с местоимением: *по-моему, по-нашему*; с глаголом: *сидя, стоя*.

Наречие оформляет свою синтаксическую связь с другими словами путем примыкания. В предложении оно обычно функционирует как обстоятельство (места, времени, причины, цели, совместности, образа и способа действия, меры и степени): *идет направо, работал вчера, сказал сгоряча, делал назло, работали втроем, шли пешком, напился досыта*. Реже наречие выполняет роль несогласованного определения: *движение вперед, глаза навывкате, судак по-польски*. При переходе в другую часть

речи оно выступает в функции подлежащего, дополнения (при субстантивации), сказуемого (при переходе в предикатив): *Твое «хорошо» двусмысленно; Твоему «завтра» никто не верит; Ведь я ей несколько сродни* (А. Грибоедов).

О наречии написано немало. Есть интересные научные исследования об этой части речи, есть полезные методические рекомендации, например те, которые опубликованы в журнале «Русский язык в школе». Но в том-то и особенность нашего языка, что он неисчерпаем. Неисчерпаемы, как нам кажется, и возможности наречий, неисчерпаемо и то, как показать их роль в речи, устной и письменной.

В тезисах предлагаем образцы занимательных заданий и вопросов, которые можно использовать на занятиях по языку при изучении наречий в школе и вузе.

1. В каком наречии нужно заменить шипящую согласную другой шипящей, чтобы из предметов, идущих друг за другом, получить беспорядочную смесь?

2. Напишите четыре наречия сравнительной степени, которые имели бы букву *ь* перед шипящей согласной.

3. Писатель А. Фадеев, редактируя свой роман «Разгром», в предложении «Мечик навзничь упал на землю и уткнулся лицом в ладони» зачеркнул наречие «навзничь» и заменил его другим. Каким именно и почему?

4. В каком наречии 10 одинаковых букв *Ю*?

5. Какое наречие состоим из птицы и бесформенного куска?

6. Дано предложение: «Сто рублей с лишком – это слишком дорого». Объясните правописание слов «с лишком», «слишком».

7. Дано предложение: «Иди-ка прочь, мне зла не прочь». Какими частями речи являются одинаково написанные слова?

8. Как нужно написать: «По чему ты стучишь?» или «Почему ты стучишь?»

9. Даны два предложения: «Мы назавтра отправились в путь» и «Не откладывай дела на завтра». Почему одинаково звучащие слова написаны различно?

10. Почему в сочетаниях «смотрит вдаль» и «всматривается в даль» слова «вдаль – в даль» написаны слитно и раздельно?

11. В предложении «Оставаться тебе незачем» возьмите наречие и превратите его в местоимение с частицей и предлогом. Придумайте с этой целью другое предложение.

12. Можно ли в сочетании «прятаться было *не за чем* (незачем)» написать выделенные слова и слитно, и раздельно?

13. Подберите несколько наречий, две конечные буквы которых составили бы соединительный и в то же время противительный союз.

14. Подберите несколько наречий, две конечные буквы которых

составили бы противительный союз.

15. Подберите несколько наречий, конечной буквой которых был бы противительный союз. Кстати скажите: с какими приставками пишутся наречия этого типа?

16. Подберите несколько наречий, две конечные буквы составили бы отрицательную частицу.

17. Подберите несколько наречий, конечной буквой которых было бы междометие, выражающее сильное чувство. Кстати, скажите, с какими приставками пишутся наречия этого типа?

18. В конце какого наречия есть населенный пункт?

19. Определите, какой частью речи являются однокоренные слова в следующих предложениях: «Девочка рассеяна», «Зерно рассеяно», «Отвечал рассеяно». Объясните правописание этих слов.

20. Даны сочетания: «намного опередил меня», «на много лет». Почему одинаково звучащие слова написаны различно?

21. Как написать «Зачем (или за чем) ты сюда пришел»?

*Ответы:*

1. В наречии *вперемежку* надо сменить букву *ж* на *ш*, получится наречие *вперемешку*, т. е. в беспорядке, в смешанном виде.

2. Тоньше, раньше, меньше, мельче.

3. Наречие *навзничь* имеет значение *лицом вверх*. А. Фадеев заменил его наречием *ничком*, которое имеет значение *лицом вниз*, так как нельзя уткнуться в ладони, лежа лицом вверх.

4. В наречии *десятью*, например *десятью десять*.

5. Гуськом.

6. В первом случае «слишком» – наречие означает *чересчур, свыше меры*.

7. Наречием и повелительной формой глагола *прочить*.

8. Оба варианта возможны. Например: «По чему ты стучишь?» – «По столу». Слова *по чему* являются местоимением с предлогом. «Почему ты стучишь?» – «Хочу, чтобы мне открыли дверь». Слово *почему* здесь является наречием.

9. В первом предложении слово *назавтра* – наречие, во втором случае наречие приобрело значение существительного *на завтра*, т. е. на завтрашний день.

10. Такое написание легко доказать. Смотрит (куда?) *вдаль*, слово *вдаль* – наречие, всматривается (во что?) в даль (сравните: всматривается в куст, в кочку); слово *даль* – существительное.

11. Спрятаться мне было не за чем (не было никакого предмета).

12. Можно. В слитном написании «прятаться было *незачем*» выделенное слово означает «бесцельно, не было надобности». В раздельном написании *не за чем* местоимение с частицей и предлогом.

13. Таким союзом является союз *да*: в значении *и он*

соединительный, в значении *но* – противительный. Наречий с конечным слогом *да* много, например: *иногда, тогда, всегда, никуда* и др.

14. Таких наречий тоже много, например: *яростно, искусно, ужасно, прекрасно* и др.

15. *Издавна, досыта, справа, сначала*. Они пишутся с приставками *из-, до-, с-*.

16. *Искренне, внешне, втайне, вполне* и др.

17. *Набело, насухо, заново, влево* и др. Они пишутся с приставками *на-, за-, в-*.

18. *Весело*.

19. В первом предложении слово *рассеянна* – краткое прилагательное, пишется с двумя *нн*, так как образовано от основы с *нн*; во втором предложении слово *рассеяно* – краткое причастие, пишется с одним *н*; в третьем предложении слово *рассеянно* – наречие, пишется с *нн*.

20. Следует отличать наречие *намного* от сочетания слов, в котором при слове *много* стоит зависящее от него существительное в родительном падеже множественного числа: *намного превосходить, на много минут позже пришел*.

21. Можно написать слитно: «*Зачем ты сюда пришел?*» (с какой целью?) – «*Книгу почитать*»; можно написать и раздельно: «*За чем ты сюда пришел?*» (за какой вещью?) – «*За книгой, за портфелем*».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гужва Ф. К. Морфология русского языка / Ф. К. Гужва. – К. : Рад. школа, 1987. – 233 с.

*Маторина Н. М., Кулик И. Ю.*

### ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ИСПРАВЛЕНИЮ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Ошибки учащихся, допускаемые в письменных работах и в устной речи, подразделяются на орфографические; пунктуационные; орфоэпические; речевые ошибки и недочеты, среди них выделяются стилистические; в сочинениях – логические, композиционные и ошибки в содержании; ошибки словообразования; грамматические: синтаксические – в построении предложений, морфологические – в образовании форм слов. К числу ошибок учащихся по русскому языку относят также ошибки чтения (неправильное прочтение слова или текста); каллиграфические недочеты – неправильные начертания букв; графические ошибки – пропуски букв, замены и пр. Особо выделяются ошибки диалектные, просторечные (т. е. допущенные под влиянием диалекта, просторечия). Изучением ошибок учащихся, их типов, причин, частоты, возможных путей исправления и предупреждения, диагностикой занимается *ошибковедение* (отдел методики русского языка) [1; 2; 3].

В данных тезисах предлагаем упражнения, которые можно



использовать на занятиях по языку в вузе и школе для работы по предупреждению и исправлению синтаксических ошибок в речи студентов и школьников. В современной классификации ошибок, на основе которой определены нормативы оценки письменных работ, синтаксические ошибки не выделяются в особый класс и специально не учитываются: они входят в число тех ошибок, которые обозначены термином «грамматические ошибки». Очевидно, это одна из причин отсутствия специальных работ, посвященных классификации синтаксических ошибок отдельно от других видов.

Синтаксические ошибки в речи – вид грамматических, речевых ошибок. В их числе: нарушения согласования; нарушения управления предложного и беспредложного; нарушения связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают; местоименное дублирование подлежащего, других членов предложения; пропуски членов предложения (неоправданные); синтаксические повторы, однообразие синтаксических конструкций; неверный порядок слов в предложении; неточное употребление союзов в сложносочиненном и сложноподчиненном предложении; несоотнесенность форм глагола в предложении; смешение форм прямой и косвенной речи и пр. Следствием синтаксических ошибок могут быть пунктуационные ошибки.

Итак, предлагаем дидактический материал для занятий по языку в вузе и школе.

◆ Правильно постройте предложения. Сопоставьте варианты. Какой из них лучше и почему?

1. Мне спектакль очень понравился. Мнение у меня о нем хорошее.
2. Поднять руку – это значит ты хочешь высказать свое мнение, ответить на вопрос учителя ясно и правильно.
3. Вниз парка идет стройка.
4. Там есть маленькое озерце, в нем водятся лебеди, жители приезжают отдохнуть в парк.
5. Это место очень красиво зеленью и запахом цветов.
6. В этом бассейне много рыбы, когда подойдешь к воде, бросишь немного хлеба, рыбы подплывут на поверхность и едят его.
7. Еще есть в парке дом, в котором помещены очень интересные игры, в которые нужно опустить 25 копеек и играть, плывут корабли и ты должен лопасть в них 10 раз, если ты попал, получишь приз, выдается из автомата.
8. Учился бы я на токаря у ветерана труда...
9. Моя сестра училась на крановщицу.
10. За свое время на заводе она [о ветеране труда] выучила 25 учеников.
11. Раз я спросил для интереса у сестры, что у вас на работе было.
12. Если бы я был учителем, я бы учил детей родному языку и литературе. Чтобы они хорошо знали свой родной язык.
13. Однажды в гостях мне попалась прелюбопытная коробка. В которой были пуговицы, булавки, броши.
14. Мне было радостно смотреть на героев войны, которые своей грудью защищали Родину.
15. Они с тревогой смотрели в небо и думали: «Чтобы не было бомбежки».
16. Идя домой, мы с братом смеялись с этого

странного получившегося случая. 17. Он снова настаивал вернуться в свою часть. 18. В госпитале, когда ему делали операцию, он ничего не говорил против того, что ему больно. 19. Мужество его проявляется во всем, даже в каждом его шаге, ползущего с ранеными ногами к своим. 20. Особенно интересно в парке зимой на Новый год.

◆ Перед упражнением-описанием любимого занятия поупражняйтесь в правильном построении предложений. Исправьте обнаруженные вами ошибки.

1. Книги бывают про Великую Отечественную войну, про жизнь рабочих людей до революции. 2. Когда я читала эту книгу, где смеялась, где и плакала. 3. Бабушка научила меня правильно за цветами ухаживать, как надо их поливать, через какое время. 4. Лилии красные и красивые. Они пахнут. 5. Если цветы поливать одинаково, то много цветов бы вымерло. 6. Из ландышей делают лекарства для людей, которые больны сердцем. 7. Есть такая музыка, что надо призадуматься. 8. Иногда из окна смотрю на природу, и мне кажется, что моя самая любимая музыка звучит по всему миру. 9. Меня привлекло играть давно, но я играю не очень давно. 10. Играть хочется больше мне веселую музыку, чем грустную. 11. Когда выпилишь какое-нибудь изделие, мне делается весело. 12. Это есть моя Мурка. 13. Васе я покупаю молоко, а кроликам хожу за травой. 14. Когда он [кот] вырос и стал уходить далеко, а вечером приходил. 15. Когда он бежит, то лапки у него кажутся в беленьких носках.

◆ Исправьте предложения из изложения по рассказу «Муму» И. С. Тургенева. Что изменилось в предложениях?

1. Ему не хотелось топить, но приказ барыни был Герасиму законом. 2. Потом Герасим взял Муму наверевочку и пошел. 3. Когда Герасим шел к лодкам, он вскочил в одни из них с Муму. 4. Он начал сильно грести против течения, что в одно мгновение умчался саженой за 100.

◆ Потренируйтесь в правильном построении предложений из сочинений по повести А. С. Пушкина «Дубровский». Докажите преимущества нового варианта.

1. Гости, которые были у Кирилы Петровича, они завидовали ему, а Кирила Петрович расспрашивал о здоровье больных собак. 2. Кирила Петрович обратился к Дубровскому, или ему нравится псарня. 3. Он [Троекуров] использовал их [медведей] как причину шутки. 4. Сын Дубровского воспитывался в Петербурге. 5. Когда Володя [Дубровский] приехал, то он видел, как на его руках умер его отец. 6. Дубровский был не революционером, а человеком, который полный мести за отца.

◆ Исправьте ошибочно построенные предложения из сочинений по повести М. М. Пришвина «Кладовая солнца».

1. Травку привлекло такое внимание к Митраше, что она забыла про зайца. 2. Ее ноги вязли в болоте и, если она так будет стоять, так можно их и не высунуть. 3. Травка вытянула маленького друга из болота на поляну,

там, где были следы человека. 4. Но тут Митраша, ухватившись за задние лапы Травки, она рванула из болота и вытащила Митрашу. 5. Эту любовь и ласку не раз Настя и Митраша видели ее. 6. Зайцу повезло на этот раз. Когда он увидел нашу добрую собаку Травку, которая делала свой круг по елани, с чем-то там встретила и услышала человеческий голос, сразу осталась на своем месте.

◆ Поупражняйтесь в правильном построении предложений, составленных учащимися при изучении «Повести о настоящем человеке» Б. Н. Полевого. Отредактируйте их.

1. В этой книге рассказывается о том, как советский летчик Мересьев научился летать, потому что он знал, что советский человек, что советские люди перенесут все тяжести и будут бить ненавистного врага. 2. В госпитале Алексей долго лечился с ногами. 3. Когда Мересьев говорил: «Что не взлететь ему больше в воздух, нет, нет», то комиссар Воробьев показал А. Мересьеву, что один летчик взлетел в воздух на самолете без ступни, и это подействовало на А. Мересьева, и он перестал думать, что больше не взлетит. 4. Мне в книге понравился тот эпизод, когда А. Мересьев, выбиваясь из сил и боли в ступнях, через линию фронта пробирался, потому что очень хотел жить. 5. Алексей смог себя преодолеть, что без двух ног стал летать в те времена на современных самолетах. 6. Меня книга научила смелости, мужеству и отваге. Находчивости в трудную минуту. Быть храбрым, как Алексей Мересьев – настоящий советский человек.

◆ Помогите авторам сделать их высказывания ясными и выразительными. Обоснуйте свою точку зрения.

1. Вот, например, дали человеку задание, который не имеет среднего образования... 2. В школе его учат, чтобы он после ее окончания поступил в институт, техникум, университет, если он захочет дальше учиться и больше знать того, что он узнал в школе. 3. Некоторые девочки и мальчики младших классов пришли уже из школы, которые учатся в I смену. 4. Я живу в городе, у которого на знамени сияет орден. 5. Большой стол стоит посреди деревьев, на котором висит скворечник и тянутся провода. 6. Красиво было на 200-летию города! 7. На главной улице растут красивые зеленые акации, стриженные в виде шаров. 8. Есть люди, которые любят природу, и тому, кто сломал веточку на ихних глазах, они готовы его судить. 9. Знания нужны в жизни, чтобы поступить на завод или учиться в институте, или в учреждении. 10. Если человек любит Родину, хорошо учиться, то с такого человека Родина может получить многое. 11. Человек учится для того, чтобы постигать все явления, происходящие под землей и над водой, а также солнечную систему. 12. Те люди, которые не хотят учиться, у них нет к тем предметам любви к уроку, который объясняет учитель. Они думают о том, быстрее бы кончился урок, год, и даже эти десять или восемь лет. 13. Но мастер вместо того, чтобы учить его

ремеслу, он заставлял выполнять Ваньку разную черную работу и бил его.

◆ В сочинениях-описаниях по картине некоторые шестиклассники не сумели четко выразить свои мысли, правильно построить предложения. Помогите им это сделать.

1. И на картине мы видим холодный и как бы передающий настроение ребят колорит. 2. Ворота у них [о футболе] – портфели, лежащие на земле. 3. Мне очень хотелось бы стать с ними друзьями. 4. Картина хорошая, на которой изображен веселый мальчик. 5. На первом плане изображена женщина, сидящая на скамейке, вторая стирает белье в корыте. 6. И художник В. Маковский под одним мальчиком Васей изобразил таких мальчиков. 7. Вася находится в темной комнате, которая не освещена. 8. Лицо у Васи овальное, одет Вася в старый темно-зеленый пиджак, розовая рубашка. 9. Художник выбрал не яркие краски, которые могли бы передать все содержание съезда [молодежи]. 10. Алеша одет в белой изношенной кем-то или им шубе, подпоясан ремешком, на голове белая шапка, так, как и шуба, старая.

◆ По материалам сочинения-описания внешности потренируйтесь в редактировании приведенных ниже предложений.

1. Моя мама все может, кроме не стареть. 2. Когда мама чистила лук, она отворачивалась, мочила нож в холодной воде, а потом пошли слезы. 3. Напишу я о своей сестре. Которая учится во II классе. 4. Особенное в моей сестре это то, что она никогда не плачет. 5. Читает она быстро, сидя на стуле, при чтении у нее, бывает, изменяется лицо. 6. Кроме техникума, она еще очень любит спорт. 7. Одет Валера обычно в светло-коричневый костюм, с желтыми блестящими пуговицами, резко бросающимися в глаза. В зеленую рубаху и красный галстук. 8. Лоб у него слегка загорелый, слегка прикрытый волосами. 9. Когда он читает книгу, он сидит полулежа, этим он отличается от многих.

◆ В сочинении-рассуждении о миниатюре В. А. Сухомлинского «Презрение» не все учащиеся сумели четко выразить свои мысли. Исправьте их ошибки, правильно постройте предложения. Докажите преимущества своего варианта.

1. Перед тем как ее хотели срубить, позвали всех на обед [обеденный перерыв]. 2. Но хотя Федя срубил вишню, ему надо было чуть призадуматься над этим поступком. Он вел себя как ни в чем не бывало. 3. Федька был, наверное, плохим человеком, ему деньги дороже вишни. 4. Федька за то, что срубил дерево, он думал, что ему заплатят. 5. Он делал работу за деньги, а не с душой, а только, чтоб у него было больше денег. 6. Основная мысль в миниатюре – это душа добрых людей и противоположная им личность бездушного человека. 7. Главную мысль рассказа Сухомлинский сводит к тому, что нашелся человек, который не пожалел срубить вишню. 8. Как всем было жалко вишню, что после этого с ним никто не хотел даже встречаться. 9. Даже экскаваторщик на экскаватор лез

как-то неохотно. Потому что это было очень молодое и красивое дерево.

◆ Переведите с украинского языка на русский. Какой вывод вы сделали, сопоставив словосочетания с предложным управлением в русском и украинском языках?

Вирвавшись із тісних обіймів Карпат на рівнину, стрімка і буркотлива Тиса з полегкістю випрямляється і немов завмирає, її після гір важко впізнати.

Немов прощаючись з рідним краєм, де народилась, найбільша притока Дунаю розливається тут безліччю рукавів, утворює багато заплавл... Саме у цих місцях розкинулись земельні угіддя колгоспу з промовистою назвою «Прикордонник» (*І. Сідей*).

◆ Переведите с украинского языка на русский. Найдите случаи расхождения в предложном управлении, характерном для обоих языков. Какой вывод вы из этого делаете?

«Педагогічне мистецтво має багато спільного з театральним. Його ще часто називають театром одного актора. Тому для педагога важливо знати принципи театральної дії, її закони. В цьому педагогу допоможе система К. С. Станіславського... Вона не тільки наука про акторську творчість, а й наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, ростити, розвивати, збагачувати різні здібності, а не тільки сценічність». Ці рядки належать перу І. А. Зязюна. І написав він їх не для красного слівця.

...У багатьох школах області [Полтавської] створено педагогічні класи, наукові предметні гуртки, численні дитячі колективи, об'єднані спільними інтересами, а також різновіковий факультатив «Юний педагог». Для всіх цих занять залучають учнів 8–11-х класів. При самому інституті діє факультет майбутнього вчителя, який став органічним продовженням профорієнтаційної роботи з юнню в школі (*Б. Адамович*).

◆ Переведите с украинского языка на русский, добиваясь точности с помощью словаря.

Свято рідної мови. У навчальних закладах Нікополя пройшли свята рідної мови під девізом: «Мужай, прекрасна наша мова, серед прекрасних братніх мов». Учні виступали з літературними монтажами, виконували народні пісні, сценки, хороводи, танці, читали вірші, гуморески.

◆ Переведите с украинского языка на русский, подберите синонимы к прилагательным. К каким из них это сделать невозможно? Почему?

Вживаючи усталений вислів «Шевченків край» в його географічному розумінні, ми маємо на увазі ту територію, той куточок України, де провів свої дитячі і початок юнацьких років Т. Г. Шевченко. В минулому це Звенигородський повіт Київської губернії, нині ж – Звенигородський, частково Лисянський, Городищенський і Корсунь-Шевченківський райони Черкаської області. У становленні Шевченка як людини і митця вирішальну роль відіграла школа життя, яку пройшов саме тут. Відірваний на довгі роки від батьківщини, він завжди пам'ятав про неї, і ці спогади

живили його творчу уяву, давали натхнення, формували світогляд. А короткочасні відвідини рідного краю уже в зрілому віці були яскравими спалахами в творчій біографії Кобзаря. Отже, без зв'язку з рідною землею неможливо навіть уявити творчість Кобзаря (*Из газеты*).

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

2. Маторина Н. М. Учебно-справочные материалы по методике русского языка и литературы : пособие [для студентов-филологов и учителей-словесников] / Н. М. Маторина, А. А. Рубан. – Славянск: Изд-во Б. И. Маторина, 2014. – Ч. 1. – 163 с.

3. Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы / [авт.-сост. : Маторина Н. М., Рубан А. А.]. – Славянск: Издательство Б. И. Маторина, 2014. – 160, [1] с.

*Маторина Н. М., Петренко А. В.*

#### **ПУНКТУАЦИЯ НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННАЯ.**

#### **ПУНКТУАЦИЯ АВТОРСКАЯ**

Пунктуация – это 1) собрание правил постановки знаков препинания; 2) расстановка знаков препинания в тексте; 3) то же, что знаки препинания. Наряду с графикой и орфографией пунктуация является одним из основных элементов письменного языка: она делит текст на предложения, а также расчленяет предложения на синтаксические части и таким образом помогает читающему воспринимать те смысловые отношения и оттенки, которые не передаются (или передаются слабо) словарным составом и грамматическим строем текста.

Наряду с пунктуацией, регламентированной правилами [4], существует пунктуация нерегламентированная. Последняя представляет собой разнообразные отклонения от общих норм [1; 2; 3]. Отклонения в употреблении знаков препинания могут быть вызваны разными причинами, в том числе и своеобразием авторской манеры письма. В целом нерегламентированная пунктуация объединяет разные явления, среди которых вычленяется собственно авторская пунктуация, т. е. непосредственно связанная с индивидуальностью пишущего.

1. В пунктуации наряду с нормами общими, обладающими определенной степенью стабильности, существуют нормы ситуативные, приспособленные к функциональным качествам конкретного вида текста. Первые включаются в обязательный пунктуационный минимум. Вторые обеспечивают особую информативность и экспрессивность речи. Ситуативные нормы диктуются характером текстовой информации: знаки препинания, подчиненные такой норме, выполняют функции логико-смысловую (проявляется в разных текстах, но особенно в научных и официально-деловых), акцентно-выделительную (преимущественно в текстах официальных, частично в публицистических и художественных), экспрессивно-эмоциональную (в текстах художественных и публицистических), сигнальную (в текстах рекламных). Знаки,

подчиненные ситуативной норме, не могут быть отнесены к авторским, поскольку они отражают общие стилистические свойства функционально различающихся текстов. Такие знаки регламентированы характером этих текстов и существуют наряду с общепринятыми.

2. Изменения в употреблении знаков происходят постоянно, они отражают жизнь синтаксической структуры языка и его стилистической системы. Так, в последнее время все чаще представлено тире (на месте двоеточия) между частями бессоюзного сложного предложения при обозначении пояснения, причины во второй части, при обобщающих словах перед перечислением однородных членов и т. д. Такие отклонения от правил отражают общие тенденции в развитии современной пунктуации и постепенно готовят почву для изменения или уточнения самих правил: индивидуально-авторскими они не являются. Это свидетельство отклика авторов на потребности сегодняшнего дня.

3. Среди не регламентированных грамматическими условиями предложений знаков препинания особое место занимают знаки, избираемые в зависимости от конкретных задач высказывания, знаки, проявляющие смысловой принцип пунктуации. Такие знаки контекстуально обусловлены, подчинены задачам авторского выбора.

4. Нерегламентированная пунктуация часто обнаруживается и при пунктуационном оформлении разговорной речи. Имитация разговорной речи в речи письменной приводит к членению текста на основе живого произношения, с многочисленными паузами, интонационными нюансами. Прерывистость речи, а часто ее затрудненность передаются знаками, причем их выбор диктуется не структурой предложения, а чисто интонационной стороной речи. Такая пунктуация не может считаться авторской, поскольку здесь нет индивидуального применения знаков препинания: передается лишь прерывистый характер живой речи, причем предусмотреть позиции прерывания речи фактически невозможно. Они непредсказуемы.

5. Наряду с такими случаями нерегламентации существует особый тип нерегламентации, включающийся в систему индивидуальных литературных приемов.

Авторские знаки препинания в собственном смысле этого слова всецело зависят от воли пишущего, воплощают индивидуальное ощущение их необходимости. Такие знаки включаются в понятие авторского слога, они приобретают стилистическую значимость.

Однако даже такая авторская пунктуация, вследствие того что она рассчитана на восприятие и понимание, бывает предсказуемой, поскольку не теряет своей собственной функциональной значимости. Ее отличие от пунктуации регламентированной заключается в том, что она глубже и тоньше связана со смыслом, со стилистикой конкретного текста. Отдельные пунктограммы авторской пунктуации, так же как, например,

лексические и синтаксические средства языка, способны наряду с основным своим значением иметь значения дополнительные, стилистически значимые. Индивидуальная пунктуация правомерна только при таком условии, когда при всем богатстве и разнообразии оттенков смысла в пунктуации не утрачивается ее социальная сущность, не разрушаются ее основы.

Итак, индивидуальность в применении знаков препинания заключается отнюдь не в коренном нарушении пунктуационной системы, не в пренебрежении традиционными значениями знаков, а в усилении их значимости как дополнительных средств передачи мыслей и чувств в письменном тексте, в расширении границ их использования. Индивидуализированная пунктуация несет в себе заряд экспрессии, она стилистически значима, включается в систему литературных приемов, помогает писателю и поэту в создании художественной выразительности. А это в свою очередь повышает степень развитости и гибкости пунктуационной системы языка. Так творческая индивидуальность, пользуясь выразительными и изобразительными возможностями пунктуации, одновременно обогащает ее.

Необычное, с точки зрения применения знаков, оказывается обычным, с точки зрения функциональных возможностей современных знаков препинания.

Предлагаем в приведенных ниже предложениях и отрывках из текстов разной стилистической принадлежности найти случаи нерегламентированной (в том числе и авторской) пунктуации.

*У Блока было все, что создает великого поэта, – огонь, нежность, проникновение, свой образ мира, свой дар особого, все претворяющего прикосновения, своя сдержанная, скрадывающаяся, вобравшаяся в себя судьба* (Б. Пастернак).

*Все на нем было отглажено, франтовато. Кривоватые – тоже от отца – ноги приводили его в отчаяние* (В. Каверин); *Печь когда-то треснула, ее, по белому, замазали глиной* (И. Бунин); *И оттого, что он так охотно и радостно слушал, рассказывали – с радостью тоже – новые истории* (М. Шолохов).

*Для начала... такие... формальные вопросы* (В. Шукшин); *Давно это... в вираж вошел?* (В. Распутин).

*Мы, помню, забылись, маленько распались – полосуем их почем зря, только калганы летят... А их за речкой, в леске, – видимо-невидимо. А эти-то нас туда заманивают. Половина наших уж перемахнули речку – она мелкая, а половина ишо здесь. И тут Иван Тимофеич, покойничек, царство небесное, как рявкнет: «Назад!» Мы опомнились ...А из лесочка-то их туча сыпанула. А я смотрю: Стеньки-то нету со мной. Все рядом был – мне Иван велел доглядывать за тобой, Тимофеич, дурной ты какой-то тот раз был, – все видел тебя, а тут как сквозь землю провалился.*



*Может, за речкой? Смотрю – и там нету. Ну, думаю, будет мне от Ивана. «Иван! – кричу. – Где Стенька-то?» Тот аж с лица сменился... Глядим, наш Стенька летит во весь мах – в одной руке баба, в другой дите. А за ним... не дай соврать, Тимофеич, без малого сотня скачет. Тут заварилась каша... (В. Шукшин).*

*Когда мы вернулись из деревни, нас встретила – война (А. Ахматова); А феи – всегда красивы? (М. Горький); Вон – тощей вербы голый куст (А. Блок); Вот – сидим с тобой на мху (А. Блок); Я могуч и велик ворожбою, но тебя уследить – не могу (А. Блок).*

*Бесцветный дождь... как гибнущий патриций,*

*Чье сердце смерклося в дар повествований...*

*Да солнце... песнью капель без названья*

*И плачем плит заплачено сторицей.*

*Ах, дождь и солнце... странные собратья!*

*Один на месте, а другой без места... (Б. Пастернак).*

*Смерть разула стоптанные лапти, прилегла на камень, и – уснула (М. Горький); Чьи песни? И звуки? Чего я боюсь? Щемящие звуки и – вольная Русь? (А. Блок); Старый, старый сон. Из мрака фонари бегут – куда? Там – лишь черная вода, там – забвенья навсегда? (А. Блок).*

*Как дитя – собою радость рада (М. Горький); И стоит Степан – ровно грозный дуб, побелел Степан – аж до самых губ (М. Цветаева); Други его – не тревожьте его! (М. Цветаева); Крик разлук и встреч – ты, окно в ночи! Может – сотни свеч, может – три свечи... (М. Цветаева).*

*Я только улыбаюсь; с разинутым ртом; слаб и счастлив. // Есть у меня и другой свитер, более теплый; и более густого цвета. На худоцавую фигуру в самый раз. // Надо признать, Вик Викыч осторожничал и лишний раз побаивался знакомить нас со своей женщиной (меня; и мужчин вообще). (В. Маканин).*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного языка / Г.Н.Акимова. – М. : Высшая школа, 1990. – 159 с.
2. Валгина Н. С. Трудные вопросы пунктуации / Н. С. Валгина. – М. : Высшая школа, 1983. – 176 с.
3. Гужва Ф. К. Трудные вопросы синтаксиса и пунктуации / Ф. К. Гужва. – К. : Рад. школа, 1981. – 256 с.
4. Правила русской орфографии и пунктуации. – М., 1956. – 176 с.

*Маторина Н. М., Синицина А. В.*

#### МЕСТО ПАРОНИМОВ СРЕДИ ДРУГИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

Паронимы – это однокоренные слова, которые принадлежат одной части речи, имеют сходство в звучании (в связи с общим корнем или основой), но различаются своими значениями. Паронимы часто становятся источником речевых ошибок: сходство слов нередко оказывается причиной их смешения (например: *надеть – одеть*).

Системное изучение лексики приводит к выявлению языковых универсалий, к установлению иерархических уровней между лексическими единицами. Идея рассмотрения паронимов в кругу других лексико-семантических явлений была высказана Ш. Балли, который, в частности, паронимы называет *псевдоомонимами* [см. об этом: 3, с. 89]. Современные исследователи, продолжая мысль Ш. Балли, относят паронимию к явлениям, смежным с синонимией, антонимией и омонимией, ибо такое рассмотрение в конечном счете «должно выявить специфические черты паронимии, что в свою очередь позволит установить реальные закономерности функционирования паронимов в речи» [там же, с. 111]. Конкретизируя это положение, следует рассмотреть паронимию в семантическом плане, выяснить взаимозависимость и соотношение паронимии и синонимии, паронимии и омонимии, паронимии и антонимии, паронимии и фразеологии.

Итак, рассмотрим отношение паронимов к омонимам.

Напомним, что омонимами (греч. *homonyma*, от *homos* – одинаковый и *ónyma* – имя) называются «одинаково звучащие слова, у которых нет общих семантических признаков, дающих возможность считать соответствующие значения значениями одного слова» [2, с. 178], т. е. омонимы – это слова, одинаковые по звучанию и/или написанию, но не связанные по значению. Это дает основание некоторым ученым рассматривать паронимию как некую разновидность омонимии, а паронимы, следовательно, как «псевдоомонимы», указывая на их формальную близость. Однако при омонимии наблюдается полное совпадение в произношении разных по значению слов, а паронимичные формы имеют некоторые различия не только в произношении, но и в написании. К тому же семантическая близость паронимов объясняется этимологически: изначально у них был общий корень. А сходство слов-омонимов чисто внешнее, случайное (за исключением тех случаев, когда омонимия развивается в результате распада значений многозначного слова).

Среди различий между омонимами и паронимами следует также назвать:

- неодинаковое строение словообразовательных рядов;
- возможность образования гнезд паронимов и отсутствие гнезд среди омонимов (если мы образуем гнезда омонимов, то входящие в них слова уже не будут омонимами, ср.: *лук*<sup>1</sup> – *лучный*, *лучник* и *лук*<sup>2</sup> – *луковица*, *лучок*, *луковый*);
- связь лексического значения омонимов с речевой ситуацией, когда оно реализуется контекстом; отсутствие непосредственной связи между лексическим значением и контекстом у паронимов – оно отнюдь не вытекает из контекста (хотя правильное употребление соответствующего паронима лексической пары служит уточнению смысла того или иного

выражения).

Добавим, что имеются случаи, когда паронимы образуются от омонимов: *рак*<sup>1</sup> – болезнь и *рак*<sup>2</sup> – животное и соответственно *раковый*, *рачий*.

Паронимы необходимо отличать и от синонимов, хотя иногда сделать это бывает затруднительно.

Синонимы (от греч. *synonymos* – одноименный) – «слова одной и той же части речи, у которых лексические значения полностью или в большей своей части совпадают» [1, с. 38].

При разграничении синонимов и паронимов следует иметь в виду, что расхождение в значениях паронимов обычно настолько значительно, что замена одного из них другим невозможна. Смешение паронимов приводит к грубым лексическим ошибкам: «*Мать одела (надо надела) на ребенка пальто*»; «*В вестибюле гостиницы сидели командировочные*» (надо *командированные*). Синонимы же очень часто взаимозаменяемы. При всем своеобразии семантических структур они предоставляют автору право широкого выбора наиболее подходящего по значению слова, не исключая вариантов синонимической замены.

В то же время известны случаи перехода паронимов в синонимы. Так, сравнительно недавно слово *смириться* имело значение «стать смиренным, покорным, смиренным»; употребление его в значении «примириться» считалось недопустимым. Однако в разговорной речи это слово все чаще стало обозначать – «привыкнув, примириться с чем-нибудь»: *смириться с бедностью, смириться с недостатками*. Современные толковые словари русского языка отмечают это значение как основное. Таким образом, бывшие паронимы, в результате их смешения в речи, могут сблизиться и в конце концов превратиться в синонимы. Однако следует иметь в виду, что взаимозаменяемость недавних паронимов допустима лишь в том случае, если развившееся у них новое значение закреплено в языке.

Итак, синонимы – это не однокорневые гнезда слов с общим ядром значений, где каждое из слов, входящих в это гнездо, служит уточнению одной и той же мысли: *больной, нездоровый, хворый*, а паронимы – однокорневые слова, обозначающие не только разные явления деятельности, но иногда и противоположные.

Смысловое различие паронимов не простирается, как правило, до предельной противоположности, т. е. паронимы не вступают в антонимические отношения (напомним, что антонимы (от греч. *anti* – приставка, означающая противоположность, и *ónoma* – имя) – это слова одной и той же части речи, имеющие противоположное значение). Они могут быть противопоставлены только в контексте: «*Долг, а не должность*»; «*Служение, а не служба*» (заголовки газетных статей). Однако подобное противопоставление паронимов не отражается на их

системных связях в лексике и носит окказиональный характер.

Антонимы и паронимы имеют свою специфику. Антонимы – слова с полярным значением, входящие в «явления одного рода». Например, *белый – черный* объединяются понятием цвета. Для паронимов характерны близость в звучании и семантическая разобщенность. Употребление одного слова вместо другого, стимулирующее паронимию, обусловлено тем, что говорящий не учитывает семантических разграничений в паре слов. Это имеет место не только в сфере однокорневых слов. Ср. фигурирующие в «Очерках по стилистике» А. Н. Гвоздева в качестве паронимов примеры *Швеция – Швейцария, Австрия – Австралия*. Ограничимся несколькими паронимами, которые по противопоставленности их значений напоминают слова-антонимы: *адресат* – лицо, которому адресовано почтовое отправление, *адресант* – лицо, посылающее почтовое отправление; *полый* – пустой, ничем не заполненный, *полный* – содержащий в себе столько, сколько может вместить; *иммигрант* – иностранец, поселяющийся в какой-либо стране на постоянное жительство, переселенец, *эмигрант* – человек, переселяющийся из своего отечества в другую страну. Те же параллели дает и украинский язык: *адресат – адресант, іммігрант – емігрант*.

Становится очевидным, что антонимы, лексические значения которых выражают разнонаправленные логические понятия, могут группироваться в паронимические пары. Это обуславливается двумя факторами: особенностями лексического значения слов-антонимов и звуковым оформлением слов-паронимов.

Среди фразеологизмов русского языка наряду с фразеологическими синонимами, фразеологическими антонимами и фразеологическими омонимами имеют место и фразеологические паронимы. Например: *ни рыба ни мясо, ни то ни се, ни богу свечка ни черту кочерга* – синонимы; *язык проглотил // язык проглотит* («молчит», «вкусно»), *руками и ногами // с руками и с ногами* («охотно, с большим удовольствием», «полностью, целиком») – паронимы. Значения компонентов любой паронимической пары – как в лексике, так и в фразеологии – характеризуются тем, что они не совпадают (как у синонимов), не противопологаются (как у антонимов), их внешний вид (оболочка) не накладывается один на другой (как у омонимов). В языке это находит специфическое проявление в виде невозможности совпадения значений или пересечения их. Подтвердим примерами: *длинный // длительный* – лексические паронимы («имеющий большую длину, протяженность; медленно тянущийся» – «долговременный»). Ср.: 1) Я заглянул туда и, когда глаза несколько привыкли к темноте, увидел сводчатую пещеру с длинными бородами каменных сосулков. (Ю. Нагибин); 2) На этот раз длительные рукоплескания превратились в овацию. (Л. Леонов).

*Язык проглотить // язык проглотит* – фразеологические паронимы

(«молчать, перестать говорить» – «очень вкусный»): 1) Он решил проглотить язык и молчал до самой больницы. (К. Паустовский); 2) Марья на ужин состряпала такие пельмени, что язык проглотишь. (Д. Мамин-Сибиряк).

Как видим, компоненты созвучных пар соотнесены между собой как самостоятельные единицы, различающиеся по выражаемому ими содержанию и по форме. Они характеризуются и полной семантической самостоятельностью, которая позволяет каждому из них иметь свои синонимы и антонимы. Так, в паре *в кулаке // в кулак* синонимом фразеологизма *в кулаке* является *в руках*, а фразеологизм *в кулак* не имеет своего синонима; в паре *в голос // в один голос* антонимом к фразеологизму *в один голос* является *кто в лес кто по дрова*, а у фразеологизма *в голос* фразеологического антонима нет.

Взаимозамена фразеологических паронимов может привести к искажению смысла высказывания. Следовательно, паронимы различаются синтагматически. Поэтому различными оказываются и постоянные проводители каждого паронима. Они характеризуются тем, что, как и проводители лексических паронимов, подчеркивают смысловый объем и лингвистическую природу каждой из единиц пары. Например, постоянными проводителями фразеологических паронимов *в голос // в один голос* («очень громко» – «все вместе, одновременно, единодушно») являются соответственно: *выть, плакать, стонать, кричать, рыдать* и т. п. и *отвечать, повторять, спрашивать, утверждать, одобрять* и т. п. Самостоятельность семантического содержания каждого компонента таких, например, фразеологических паронимов, как *ломать язык // сломать язык* очевидна. И столкновение их в тексте часто используется как своеобразный стилистический прием, служащий для создания сатирического или комического эффекта.

Паронимичность фразеологизмов обуславливают следующие факторы: дифференциация в порядке следования одних и тех же единиц в их компонентах; дифференциация форм одного и того же существительного или глагола; дифференциация предлогов; наличие – отсутствие числительного (или местоимения) в одном из компонентов паронимической пары; наличие тавтологических сочетаний одного и того же слова с разными предлогами, но в том же падеже.

Перечисленные факторы подтверждают принципиальное отличие фразеологических паронимов, например, от фразеологических вариантов, поскольку варианты фразеологических единиц – это единицы с переменным составом компонентов при одном и том же значении и одинаковой степени семантической сложности (*еле дышать – чуть дышать; взяться за ум – схватиться за ум; заснуть вечным сном – заснуть последним сном*). Паронимические же фразеологизмы при своем «внешнем» сходстве характеризуются тем, что не являются

разновидностью одной и той же единицы в смысловом отношении: *статья в сторону // статья на сторону; в редкость // на редкость; в руках // на руках.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Касаткин Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант. – М. : Высшая школа, 1991. – 383 с.
2. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин. – М. : Сов. энциклопедия, 1979. – 432 с.
3. Сопоставительное исследование русского и украинского языков. – К. : Наукова думка, 1975. – 287 с.

*Маторина Н. М., Шпатусько А. А.*

### **О МЕСТЕ ОБОБЩЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СРЕДИ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

Интенсивное и плодотворное исследование теоретических проблем синтаксиса в последние десятилетия оказывает заметное влияние на практику изучения этого раздела в педагогических вузах в курсах современного русского литературного языка и современного украинского литературного языка. Серьезное внимание на изучение синтаксиса обращено в программах для общеобразовательной школы, в школьных учебниках имеется соответственно раздел «Синтаксис». Вопросы синтаксиса занимают значительное место в других разделах школьного курса русского языка.

Изучение синтаксиса способствует повышению пунктуационной грамотности, развитию языкового чутья к закономерностям языка, повышает культуру речи. Поэтому будущему учителю необходимо знать синтаксис в конкретном всестороннем описании.

Предметом рассмотрения в данных тезисах стали обобщенно-личные предложения как один из типов односоставных предложений. При подготовке публикации мы использовали материалы лингвистических изысканий В. В. Бабайцевой [1], Г. И. Блинова [2], Ю. Т. Долина [3], А. Ф. Калинина [4; 5; 6], В. Т. Красильниковой [7], Г. П. Соколовой [8], П. И. Тарасова [9] и нек. др.

Обобщенно-личные предложения занимают особое место среди односоставных предложений. Это объясняется тем, что обобщенно-личные предложения не имеют собственных форм, и, таким образом, основным критерием их выделения является смысловый признак.

Значение обобщенности может быть свойственно предложениям разной структуры:

*И какой же русский не любит быстрой езды* (Н. Гоголь) (двусоставное предложение);

*В поисках слов нельзя пренебрегать ничем* (К. Паустовский) (безличное предложение);

*Сердцу не прикажешь* (пословица) (определенно-личное по форме предложение).

Обобщенно-личными считаются только те предложения, которые по форме являются определенно-личными или неопределенно-личными, но обозначают действия или состояния обобщенно мыслимого лица. Это предложения, в которых формулируются наблюдения, связанные с обобщающей характеристикой определенных предметов, жизненных явлений и ситуаций:

*Береги честь смолоду* (пословица);

*Что имеем – не храним, потерявши – плачем* (пословица);

*Цыплят по осени считают* (пословица);

*Снявши голову по волосам не плачут* (пословица).

Наиболее типичной формой является форма 2-го лица единственного числа настоящего или будущего простого изъявительного наклонения:

*Отдаёшься невольно во власть окружающей бодрой природы* (Н. Некрасов); *...В редкой девице встретишь такую простоту и естественную свободу взгляда, слова, поступка* (И. Гончаров); *На чужой роток не накинешь платок* (пословица).

В отличие от внешне сходных с ними определенно-личных предложений с глаголами в форме 2-го лица, в предложениях обобщенно-личных никогда не говорится о конкретных действиях собеседника, субъект действия мыслится в таких предложениях обобщенно, как любое лицо.

Основное назначение обобщенно-личных предложений – образное выражение общих суждений, больших обобщений, поэтому они так широко представлены в народных пословицах:

*Из песни слова не выкинешь; С кем поведешься, от того и наберешься; Что посеешь, то и пожнешь; Без труда не вынешь и рыбку из пруда; Что написано пером, не вырубишь топором; Любишь кататься – люби и саночки возить; Шила в мешке не утаишь; Скажешь слово – не воротишь.*

Предложения данного типа распространены и в описаниях.

Например:

*Прислушаешься – и как будто нет ничего, а звенит* (И. Тургенев); *А то велишь заложить беговые дрожки и поедешь в лес на рябчиков* (И. Тургенев); *Идешь вдоль опушки, глядишь за собакой, а между тем любимые образы, любимые лица, мертвые и живые, приходят на память* (И. Тургенев); *Глянешь с горы – какой вид!* (И. Тургенев); *Бродишь часами, не замечаешь, как время летит* (И. Тургенев); *Разве сдержишь смерч, чтоб вихрем не кипел?!* (А. Новиков-Прибой); *Словно смотришь в бинокль перевернутый – все, что сзади осталось, уменьшено* (К. Симонов); *Бывает:ходишь в двери иль за угол свернешь, и вдруг – глазам не веришь, стоишь – себе не веришь, что другу руку жмешь* (С. Щипачев).

Такие предложения имеют особый характер, в них обычно сообщается о действии конкретного лица, но выражается оно обобщенно,

как совершающееся или совершавшееся часто; для обозначения повторяемости действия в прошлом употребляется частица *бывало*: *Встанешь, бывало, поутру и словно с горы на салазках покатишься...* (И. Тургенев).

Глагол может обозначать обобщенное действие и в форме 3-го лица множественного числа изъявительного наклонения. Например: *Снявши голову, по волосам не плачут* (пословица); *А дуги гнут с терпеньем и не вдруг* (И. Крылов); *После драки кулаками не машут* (пословица); *Ах, он любил, как в наши лета уже не любят* (А. Пушкин).

Иногда встречается и форма 1-го лица множественного числа изъявительного наклонения. Например: *Что имеем – не храним, потерявши – плачем* (пословица); *Простим горячке юных лет и юный жар, и юный бред* (А. Пушкин).

Довольно распространены обобщенно-личные предложения с глаголом в форме повелительного наклонения. Например: *Век живи, век учись*; *Не спеши языком – торопись делом*; *Семь раз отмерь – один раз отрежь* (пословицы).

Обобщенно-личные предложения с главным членом – глаголом в форме повелительного наклонения могут формально выступать в качестве придаточных частей предложений, но фактически они превращаются в устойчивые сочетания и теряют значение придаточных; затемняется и отнесенность действия к какому бы то ни было лицу, даже обобщенному: *И бороду так приморожу к возжсам – хоть руби топором!* (Н. Некрасов); *Хоть убей, следа не видно* (А. Пушкин); *Куда ни сунься – тут как тут* (А. Грибоедов); *Что ни говори, а работа выполнена хорошо*; *Хоть глаз выколи, ничего не видно*.

Обобщенно-личные предложения обычно бывают односоставными, поскольку в них сообщается о действиях и состояниях безотносительно к определенному лицу. Однако иногда они могут иметь форму двусоставного предложения, где подлежащее, выраженное личным местоимением, употребляется в значении обобщенного лица. Например: *Охотно мы дарим, что нам не надобно самим* (И. Крылов). Распространен такой вид предложений и в художественных описаниях: *Вы входите в лес. Вас сразу охватывает прохлада. Вы медленно идете по опушке* (И. Тургенев); *Вы бросаетесь на землю, вы напилась, но вам лень пошевелинуться. Вы в тени, вы дышите пахучей сыростью; вам хорошо, а против вас кусты раскаляются и словно желтеют на солнце* (И. Тургенев). Во всех этих случаях дается описание состояния и действий вообще, любого человека, без отнесенности к конкретному лицу.

Характерны подобные конструкции и для разговорно-обиходного языка: *ну что ты с ним (ней) сделаешь, ну что ты скажешь, хоть ты семи пядей во лбу будь* и др.; *Вот не доедешь, да и только, домой! Что ты прикажешь делать?* (И. Тургенев).



ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В. В. Односоставные предложения в современном русском языке / В. В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1968. – 234 с.
2. Блинов Г. И. Изучение обобщенно-личных предложений / Г. И. Блинов // Русский язык в школе. – 1974. – № 5. – С. 24–31.
3. Долин Ю. Т. Об обобщенно-личных предложениях в русском языке / Ю. Т. Долин // Русский язык в школе. – 2002. – №6. – С. 78-80.
4. Калинин А. Ф. Двучленные односоставные предложения / А. Ф. Калинин // Русский язык в школе. – 1999. – № 4. – С. 82–84.
5. Калинин А. Ф. Обобщенно-личное предложение среди других типов простого предложения / А. Ф. Калинин // Русский язык в школе. – 2000. – № 4. – С. 84–87.
6. Калинин А. Ф. Типология обобщенно-личных предложений / А. Ф. Калинин // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 77–81.
7. Красильникова В. Т. Урок на тему «Односоставные предложения с одним главным членом в форме сказуемого» / В. Т. Красильникова // Русский язык в школе. – 1990. – № 1. – С. 40–41.
8. Соколова Г. П. Изучение односоставных предложений / Г. П. Соколова // Русский язык в школе. – 1990. – № 3. – С. 43–45.
9. Тарасов П. И. О некоторых семантико-стилистических особенностях односоставных обобщенно-личных предложений / П. И. Тарасов // Русский язык в школе. – 1988. – № 6. – С. 73–77.

*Маторін Б. І., Колесникова О. В.*

**ІДЕЇ ІНТЕРАКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Історія виникнення інтерактивних методів бере початок ще з часів китайського мислителя та філософа Конфуція приблизно 2400 років тому. Він відкрив першу приватну школу, основану на традиційних ученнях, де людина могла відкривати свої власні здібності. Там навчалися тисячі людей, а афоризми Конфуція популярні й досі. Так, Конфуцій уперше намагався розкрити суть інтерактивних методів: «Те, що я чую, я забуваю; те, що я бачу, я пам'ятаю; те, що я роблю, я розумію».

Цю та інші ідеї продовжили деякі учні й послідовники Конфуція. У невеликому трактаті невідомого автора «Записки про навчання» (III ст. до н. е.) читаємо: «Благородна людина навчає, виховує, але не тягне за собою, стимулює, але не заставляє, вказує шлях, але дозволяє учневі йти самому. Оскільки він веде, а не тягне, він перебуває у згоді з учнем. Оскільки він лише вказує шлях, він надає учневі можливість роздумувати. Згода між учителем і учнем, легкість учення й можливість думати самому й складають те, що називається успішним навчанням».

У Стародавній Греції основними діячами були Сократ, Платон, Арістотель, а в Стародавньому Римі – Квінтіліан.

Сократ (469–399 рр. до н. е.), який розробив евристичний метод навчання, названий їм маевтикою, за яким учитель повинен доводити хибність уявлень учнів, а відтак підводити їх до правильного розуміння істини. Цей метод навчання розвиває мислення, активність, сприяє

розумовому розвитку. Головними завданням для себе Сократ убачав у навчанні людей уміння мислити за допомогою дискусій і бесід. Сократова бесіда здійснюється шляхом постановки викладачем певної логічної послідовності таких запитань, які потребують від учня не готових відповідей, а аналізу певних явищ і фактів і висловлювання власних поглядів. Саме мистецтво вести суперечку він називав діалектикою [див про це: 1].

Платон доводив, що продуктивність навчання зростає, коли учні, наслідуючи своїх учителів, спостерігають за їх суперечками, занурюються в суть проблеми. Дискусії Платона будувалися на основі розробки системи аргументів (доказів). Логічний підхід до методу характеризувався жорстким аналізом та аргументацією, завдяки чому учасники, дотримуючись прийомів формальної логіки дискусії, приходили до певного остаточного висновку. Поширеними способами аргументації в дискусіях були «супровідні» методи: ілюстрації, конкретизації за допомогою фактів, аналогії, розподілу на види, приведення до роду, знаходження суперечностей [2, с. 66].

Арістотель (384–322 до н. е.) стверджував, що будь-які знання починаються з відчуттів, але для отримання наукових знань одних відчуттів замало, тому його цікавили й операції розуму, й логіка висловлювань, і логічні закони [див про це: 1].

Квінтіліан (I–II ст.) вирішував проблему заохочення учнів до учіння.

У середні віки ідеї розвиваючого навчання було заборонено, почали нове життя вони лише в епоху Відродження.

Ідея розвитку в процесі навчання найбільш повно була розгорнута французьким письменником та філософом М. Монтенем у його «Дослідженнях». Він іронічно описує схоластичний метод навчання, коли без відпочинку «бдженьять у вуха», заставляючи лише вислуховувати та запам'ятовувати інформацію в готовому вигляді. Натомість філософ наголошував на тому, щоб розвивати розум; щоб вихователь «не вдовбував» знання в голову учня, а навчав їх пошуку, й щоб учні самі робили висновки про істинність пізнаного і вдосконалювали таким чином розумові сили.

Наступниками М. Монтеня були Ж.-Ж. Руссо, який бачив головним у процесі навчання не заповнення голови учня через заучування, а устремління й готовність його самостійно знаходити істину (навчання, на його думку, потрібно будувати через справи спільного пошуку, вільно і без насилля, шляхом пробудження і вдоволення цікавості), І. Песталоцці, Дж. Дьюї. Усі вони пропонували групове навчання.

Різновидом групового навчання в межах класно-урочної системи стала белланкастерська система (походить від прізвищ пастора-педагога А. Белла й учителя Дж. Ланкастера). Розвиваючи ідеї Я. Коменського, автори цієї системи запропонували систему взаємного навчання. Заняття

проводилися в залах з трьомастами й більше учнів, поділених на групи по 10–15 осіб, закріплених за моніторами (старшими учнями), які щоденно отримували завдання від учителя й працювали з молодшими. Учні в таких школах швидше, ніж у звичайних, оволодівали вміннями й навичками, однак їхніх знань було недостатньо для подальшого навчання.

На початку ХХ ст. виникла система індивідуалізованого навчання, так званий Дальтон-план, назва походить від американського міста Дальтон (штат Маєсачусетс). Автор цієї методики – педагог Елен Паркхерст – запропонувала її як альтернативу урокам заучування і опитування. Учні мали можливість вибирати зміст заняття, варіювати предмети. Увесь матеріал ділився на частини – завдання. Кожна з них виражалася на окремій картці у формі короткого письмового завдання з постановкою питань і визначення джерел, де учні можуть знайти відповіді на поставлені питання. Кожен учень погоджував з учителем контракт про самостійне опрацювання матеріалу в певний час. Виконувалося завдання в доступному для кожного темпі самостійно або в групі (по 3–5 учнів). Облік навчальної роботи вівся на картках: лабораторній картці вчителя, індивідуальній обліковій картці учня й обліковій картці класу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Звідси походить і назва – лабораторний план. Проте Дальтон-план породжував серед учнів нездорове суперництво, стверджував індивідуалізм, нераціонально використовувалася час.

У колишньому Радянському Союзі (30-ті роки – початок 40-х ХХ ст., у Східній Україні) виникла ідея бригадно-лабораторної форми навчання, яка називалася «бригадно-лабораторний метод».

Ця форма роботи стала надто популярною й поступово перетворилася на універсальну форму організації навчального процесу. Основною одиницею навчального процесу учнів, що вивчають матеріал і виконують завдання, була бригада (група, ланка). Керував такою групою бригадир, якого обирали з-поміж себе самі учні. Робота в групах (бригадах) організовувалася за різними варіантами: порівнювалися результати різних завдань; колективно обговорювався однаковий матеріал, де тільки одне питання відрізнялося. Це спонукало до жвавої дискусії, оскільки кожна група мала новий для себе матеріал. Потім порівнювалися результати, отримані групами. На жаль, ці нові форми навчання впроваджувалися без належної експериментальної перевірки. Тому їх застосування швидко виявило суттєві недоліки: зниження ролі вчителя, відсутність в учнів мотивації навчання, неекономне використання часу, тобто помилки, які були характерні і для Дальтон-плану. Про ці недоліки йшлося в постанові ЦК ВКП (б) «Про навчальні програми й режим у початковій і середній школі», де бригадно-лабораторний метод було засуджено. Утрачено й ті раціональні зерна, які ці методики містили. Авторитарна шкільна політика призвела до того, що до кінця 50-х років

XX ст. учені, педагоги-практики не могли експериментувати в цьому напрямку.

На Заході групові форми роботи з учнями активно розвивалися.

У 30-50-х роках XX ст. навчання в школах СРСР йшов розвиток на основі класно-урочної системи, яка пропонувала переважно фронтальну організацію занять. Лише в 60-х роках у радянській дидактиці з'явився інтерес до групової форми навчання у зв'язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів. У працях учених цього періоду (Л. Аристов, Н. Данилова, Б. Осипова, І. Передова та ін.) зазначалося, що коефіцієнт роботи учнів на окремих уроках становить від 40 до 60 %, що зумовило появу групової форми роботи на уроках [див. про це: 3].

Російський учений, професор Е. Голант уже в 60-ті рр. XX ст. зміг розділити типи та методи навчання на активні та пасивні залежно від участі учнів у навчальній діяльності.

У 70-і роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання було пов'язано з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, Х. Лийметс).

Групова форма роботи компенсує всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. На жаль, у психолого-педагогічній літературі немає єдиного визначення групової навчальної діяльності. На нашу думку, групова навчальна діяльність є формою організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою з непрямым керівництвом учителя й у співпраці з учнями. Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі. Відносини між учителем і учнем набувають ознак співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому випадку, якщо в учнів виникають питання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, а, навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. Відомо, що учням буває психологічно складно звертатися за роз'ясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників. Психолого-педагогічні дослідження показують, що групова навчальна діяльність активізує учнів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору; розвиває в учнів навички культури ведення діалогу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М., 2002. – 264 с.

3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 412 с.

*Медяник Г. М.*

## **OVERVIEW ON IDIOMS AND THE PROBLEMS OF THEIR TRANSLATION**

**Науковий керівник –**

канд. пед. наук, доцент **О. В. Радзієвська**

It is obvious that language plays the lead role in communication all over the world. However, the effectiveness of communication depends directly on the common understanding of both the speaker and listener who try to convey their meaning. It is noticeable that language and culture are inseparable, and they both stand in the social context. Thus, bringing the culture elements in teaching becomes more and more important. Having enough knowledge about the second language's culture, the learner can comprehend that language precisely.

Among all the elements of language concerning culture, idioms are worth taking into account. Idioms are used very often in everyday communication, and fulfill the most important parts of typical conversations. Due to the difficulties of such idioms to learn and comprehend as a result of their confusing nature, English teachers must be aware of teaching the language culture as well as knowledge about that language.

An idiom is a phrase or a fixed expression that has a figurative, or sometimes literal, meaning. An idiom's figurative meaning is different from the literal meaning. There are thousands of idioms, and they occur frequently in all languages. It is estimated that there are at least twenty-five thousand idiomatic expressions in the English language. Idioms are classified as figurative language, which is the use of words in an unusual or imaginative manner. Figurative language includes the use of metaphors, similes, personification, hyperbole, euphemisms, and pun.

Idioms are generally a part of language, and it is not right to restrict it to just English. To express the meaning, idioms are more vivid, and of course more brief, comparing to the literal explanation. For example, it is told that an idiom gives all information which is needed but condenses it by giving a mental image that explains everything, so idioms give the meaning 'in a nutshell'. Idioms highly enrich the English language, and although it is possible to communicate correctly in non-idiomatic English, a student with only a superficial knowledge of English idioms will find him/herself at a serious disadvantage in his/her reading comprehension, and even more so while taking part in discussions and debates.

Idioms are one of the main categories of a language. So to communicate with foreign language speakers, we have to know the idioms. But we should use them when we're sure that we're using them correctly; we may use an idiom that is not right for the situation, and it sounds rather strange, it may mean something

different to our intended use.

Idioms can be a single word, a phrase or clause, or they can be a complete sentence or expression. People often explain their use as figures of speech. Many are indeed figurative, sometimes simply visually exaggerated. For example, it must be raining very heavily in order to describe it as "raining cats and dogs." Idioms can be metaphorical, polysemic, opaque or transparent, and are often colloquial or cultural [1].

These phrases or sentences are peculiar, enigmatic expressions of a given language. At face value, based solely on the literal definitions of the expression's words, idioms often make no sense. Usually, the expressions have a hidden cultural context, such that only a native of the language and of the culture from which the phrase arose can understand its meaning. They are a significant field of study for theoretical linguists and educators of foreign languages.

Many idioms are metaphorical. Several adages are derived, for example, from the metaphor of time as a currency. Some of the metaphors are obscure analogies, but others may be broadly universal. "Spending time" with children is a phrase that can probably be understood in any language translation.

The most common type of idiom are polysemes. They are words – often verbs – and phrases with multiple, somewhat related meanings. An example is the verb "run;" to "run with a smart idea" or "run a computer program" are related to, but quite different from running a foot race.

Although the distinction is not an absolute one, different types of idioms are categorized as either opaque or transparent. The determinant is to what degree the idiom's literal translation reveals, with some thought, its underlying meaning. "Leave no stone unturned," is a transparent idiom for searching thoroughly. The opaque German idiom, "to bite into the grass" might mean various things, but the expression becomes quite clear when explained that it means "to die."

Idioms are almost always colloquial or cultural. Americans are often uncomfortable talking about death, so the cryptic English idiom is "to kick the bucket." This exact same expression in Brazilian Portuguese, however, means "to give up, with emphatic drama." Both were born independently from their respective cultures, and have true meaning only within their local context.

In general, the purpose of translation is to reproduce various kinds of texts—including religious, literary, scientific, and philosophical texts—in another language and thus making them available to wider readers. Once an idiom or fixed expression has been recognized and interpreted correctly, the next step is to decide how to translate it into the target language. The difficulties involved in translating an idiom are totally different from those involved in interpreting it. Here, the question is not whether a given idiom is transparent, opaque, or misleading. An opaque expression may be easier to translate than a transparent

one. Let us consider some types of translations [2].

*Using an Idiom of Similar Meaning and Form*

By using this strategy, the translator tries to find an idiom in the target language which is equivalent to the source language both in terms of meaning as well as lexical items. This strategy is hardly achieved because languages differ radically in the way they identify a single concept. However, it is regarded as the ideal strategy for translating idioms.

**e.g.** an old dog will learn new tricks – старого пса новим фокусам не навчиш

strike while the iron is hot – куй залізо, доки гаряче

*Using an Idiom of Similar Meaning but Dissimilar Form*

In this case the meaning of the target idiom is the same as that of the original idiom but the lexical items are different. Here you are provided with some examples.

**e.g.** absence makes the heart grow fonder – відстань посилює почуття  
the leopard cannot change his spots – кривого дерева не виправиш //  
горбатого могила виправить // з чорного кота білого не зробиш

*Word-for-word translation.*

**e.g.** little pitchers have long ears – у малих дітей великі вуха  
one swallow does not make a summer – одна ластівка літа не робить  
to carry coal to Newcastle – ніхто не возить вугілля в Ньюкасл або  
робити щось безглузде // недоцільне.

*Descriptive translation*

If English idiom doesn't have an analogue or an equivalent in the target language and word-to-word translation can lead to literalism, a translator should use a descriptive translation.

**e.g.** one man's meat is another man's poison – про смаки не сперечаються

to sleep like a log – спати без задніх ног

The way in which an idiom or a fixed expression can be translated into another language depends on many factors. It is not only a question of whether an idiom with a similar meaning is available in the target language. Other factors include, for example, the significance of the specific lexical items which constitute the idiom, i.e. whether they are manipulated elsewhere in the source text, as well as the appropriateness or inappropriateness of using idiomatic language in a given register in the target language.

**LITERATURE**

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л. : ЛГУ, 1963. – 208 с.
2. Bassnett, Susan., Translation Studies: Revised Edition, London and New York: Routledge, 1991.
3. Phythian, B. A., A Concise Dictionary of English Idioms, Hodder and Stoughton Educational, 1989.

Мінко Н. В.

## СУЧАСНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні учням інформації, а в тому, щоб розвивати в них критичний спосіб мислення.*

*Д. Дьюї*

Проблема критичного мислення студентів завжди хвилювала як педагогів, так і науковців: психологів, філософів. Усім відоме висловлювання Виготського Л.С.: «Учение лишь тогда развивает, когда оно активизирует умственную деятельность учащихся» [4, с. 123].

Тому з метою розвитку критичного мислення використовую можливість для створення **діалогічної ситуації**. Дуже важливо під час бесід створювати **проблемну ситуацію**, яка б могла викликати **дискусію**.

Для розвитку критичного мислення студентів, на мою думку, слід частіше проводити уроки-диспути, дискусії, дебати. Одним із можливих варіантів роботи під час диспуту може бути прийом **«Обери позицію»**. Він надає можливість кожному обґрунтувати свою позицію та перейти на іншу, якщо опоненти знайшли переконливіші аргументи [1, с.7].

При вивченні біографії письменника звертаюсь до **рольових підходів**, таких як: «Дебати Ф.Достоевського та Л.Толстого», «Слідча експертиза існування В.Шекспіра», «Кінорепортаж: в гостях у О.Пушкіна», «Галерея творчості французьких письменників», «Інтерв'ю з письменником О. Генрі» тощо.

Поряд з цим постійний зв'язок тримається і з українською літературою, музикою, живописом, – це **інтегровані заняття**: значення символічного образу чуми в однойменному творі А.Камю та образу голоду в «Жовтому князі» В.Барки; краса чистих людських стосунків та пошуки щастя у новелах О.Генрі та Б.Лепкого, міфологічна основа творів М.Коцюбинського «Тіні забутих предків» та К.Гамсуна «Пан»; таємничий образ незнайомки в поезії О.Блока та картині О.Крамського; значення сонати Бетховена в оповіданні О.Купріна «Гранатовий браслет»; «Жіноче питання» в творчості Ольги Кобилянської («Людина») та Гі де Мопассана («Перший сніг») і т.д. Ще однією методичною стратегією розвитку критичного мислення є **«кубування»**, за допомогою якого можна робити висновки, узагальнення.

Наприкінці заняття на етапі закріплення та усвідомлення вивченого застосовую стратегії **„доповідач – респондент”**, **„сенкан”**.

Результативним для розвитку критичного мислення є прийом **«Збережи останнє слово за собою»**. Студент, який перший розпочав обговорювати питання, передає слово іншому. Після повного обговорення



слово повертається до того, який починав. Таким чином, він отримує право підбити своєрідний підсумок, погодившись із тим, що говорили, чи заперечити, доводячи свою думку.

Прийоми, які забезпечують зосередження уваги на ключових моментах у тексті чи в творчості, акцентують увагу студентів: **читання в парах** (для узагальнення матеріалу про новаторський характер творчості Ш.Бодлера), **твір-п'ятихвилинка** (письмова рефлексія «Чому людина є носієм смерті?») в межах творчості А.Камю), **спрямоване читання** (обдумування поеми А.Ахматової «Реквієм»), **переконуючий лист** («Лист на підтримку Г. Кареніної»), **«Сократівське опитування»** (при визначенні проблеми в творі Г.Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...»)

Досить ефективні під час колективного обговорення прийоми **«Мозковий штурм»** та **«Мікрофон»**. **«Мозковий штурм»** спонукає кожного проявляти свою уяву і творчість, що досягається шляхом висловлення думок усіх студентів. Прийом **«Мікрофон»** дає можливість сказати щось швидко по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Останнім часом на своїх заняттях використовую **метод проектів**. Це будь-яка діяльність студентів, результатом якої є той чи інший продукт. Проекти можуть бути персональними або груповими. Обидва є результативними. Працюючи над створенням проектів, студенти швидко навчаються критично мислити, чітко усвідомлювати, де і яким чином можна застосувати набуті знання, генерувати нові ідеї, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельними, постійно самовдосконалюватися.

Обсяг матеріалу визначає форми роботи. При опрацюванні об'ємних тем найдоречніше застосовувати технології **«Ажурна пилка»** (**«Мозайка»**) або **«Навчаючи – вчуся»**. Наприклад, «Ажурна пилка» була нами застосована при вивченні теми «Соціально-психологічна проза XIX століття». Цей вид діяльності дає змогу працювати разом задля вивчення значної кількості інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує студентів допомагати один одному.

Стратегія **«Кола Вена»** допомагає студентам скласти порівняльну характеристику героїв. У першому колі записуються риси характеру одного героя, у другому – іншого, а в перетині – те, що їх об'єднує.

Отже, методи й прийоми розвитку критичного мислення студентів дійсно мають великий потенціал, реалізацію якого можна безпосередньо пов'язати з формуванням основних груп компетентностей студентів, завданням, що по праву визнається найвідповідальнішими у роботі викладача, бо стосується життєвих умінь молоді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання / Вайнштейн М. // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 49–52.
2. Давиденко О.М. Розвиток критичного мислення на уроках мови і літератури / Давиденко О.М. // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. – № 2. – С. 7–8.

3. Штейнбук Ф.М. Вивчення зарубіжної літератури. 11 клас. / Штейнбук Ф.М. – Харків : Веста: Видавництво "Ранок", 2003. – 256 с.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 3. – 451 с.

*Мишина Л. П.*

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ**

Педагогічний моніторинг у фізичному вихованні – це система збору, обробки, педагогічної інтерпретації та збереження інформації щодо процесу навчання і фізичного розвитку студентів, який забезпечує безперервне відслідкування їх фізичного стану вчасну корективку та прогнозування розвитку.

Результати моніторингових досліджень дозволяють відслідковувати динаміку показників фізичного розвитку студентів, пошуку шляхів оптимізації навчального процесу та збереження індивідуального здоров'я кожного студента; можуть використовуватися як ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до фізичного виховання.

Складовою частиною педагогічного моніторингу в системі фізичного виховання студентів є методика оцінки їх фізичного розвитку та фізичної підготовленості, основу якої складає тестування.

Тестування – один із методів контролю засвоєння знань, рухових вмінь та навиків, оцінювання результатів фізичної підготовки студентів. Застосування тестування у навчальному процесі з фізичної культури дозволяє: оперативно проводити поточну та підсумкову перевірку й оцінювати кожного студента; перевіряти обсяг знань, давати об'єктивну оцінку знань студентів; забезпечити точність обмірів за рахунок диференційованих шкал оцінок; здійснювати збір, обробку та збереження інформації.

Тести мають бути різносторонніми, повинні сприяти підтримці та підвищенню інтересу студентів щодо оцінки власного стану здоров'я та відслідковування динаміки його показників. Проблема тестування фізичної підготовленості людини – одна із найбільш розроблених в теорії та методиці фізичного виховання проблем. Накопичено багато різного матеріалу, який визиває до себе інтерес зі сторони викладачів фізичного виховання, студентів, батьків. Тестування рухових можливостей людини є одним з важливих напрямків діяльності наукових робітників та педагогів в області фізичної культури та спорту. Воно допомагає вирішенню складних педагогічних завдань, виявленню рівня розвитку координаційних здібностей, оцінюванню якостей технічної і тактичної підготовленості.

На основі результатів тестування можна: порівнювати підготовленість окремих студентів та студентів окремих груп; проводити відбір студентів для участі в спортивних змаганнях або занять різними видами спорту; здійснювати об'єктивний контроль у процесі навчання студентів; виявляти перевагу та недоліки засобів, методів навчання, форм

організації занять.

Завдання тестування в педагогічній практиці: навчити студентів визначати рівень фізичної підготовленості і планувати (складати для себе комплекси фізичних вправ); стимулювати молодь до подальшого покращення свого фізичного стану; знати вихідний рівень розвитку рухових здібностей, його змінювання за певний період часу; стимулювати студентів, які досягли високих результатів, на підвищення власних результатів.

Тест – це вимірювання або випробування, яке проводиться для визначення здібностей або стану людини. Але не кожна фізична вправа може бути тестом. В якості теста застосовують лише ту вправу, яка відповідає спеціальним вимогам. Тестування – це система використання тестів у зв'язку з поставленим завданням, організацією умов, виконання тестів студентами, оцінка та аналіз результатів. Результат тестування – це числове значення, яке отримали в ході вимірювання. Наприклад: стрибок у довжину з місця – це тест; процедура проведення стрибків та вимірювання результатів – це тестування; довжина стрибка – це результат тесту.

В якості показників загальної фізичної підготовленості студентів необхідно виміряти параметри сили; швидкісні здібності; гнучкість; координаційні здібності; загальну та спеціальну витривалість.

Для оцінки рівня розвитку окремих фізичних якостей та технічної підготовленості (освоєння рухових вмінь і навичок) студентів використовуються контрольні вправи або тести:

1. Біг на 30 м з високого старту (швидкісні здібності).
2. Підтягування на високій перекладині з вису (юнаки) та низькій перекладині у висі (дівчата) – для оцінки сили та силової витривалості м'язів рук та плечового поясу.
3. Вис на перекладині (дівчата) – тест дозволяє оцінювати силову витривалість м'язів рук та плечового поясу в статичному режимі.
4. Піднімання тулуба з в.п. лежачи на спині за 30 сек. (для оцінки сили м'язів згиначів тулуба).
5. Стрибок у довжину з місця (швидкісно – силові здібності).
6. «Човниковий біг» (бистрота та спритність – вони зв'язані зі зміною руху та чергуванням прискорення та гальмування).
7. Нахили уперед з в.п. сидячи на підлозі (для оцінки гнучкості).
8. Біг на 1000 м або 6 – хвилинний біг (загальна та швидкісна витривалість).

Тестування фізичної підготовленості студентів проводиться 2 рази на рік: на початку та в кінці навчального року. Результати кожного тестування заносяться в протоколи. На основі результатів рівня фізичної підготовленості студентів (вересень, жовтень) викладач фізичного виховання коректує процес фізичного виховання в кожній групі та на курсі. Для цього викладач розробляє комплекси фізичних вправ, домашні

завдання, вправи для самостійних занять. Процес фізичного виховання підлежить корективі якщо 15 % студенті мають низький рівень розвитку фізичних якостей. Якщо виявлено високий рівень розвитку фізичних якостей, тоді застосовуються моделі занять щодо їх удосконалення. Складання показників тестів дозволяє викладачу вести систематичний контроль рівня рухових здібностей студентів та скласти індивідуальну картку фізичного здоров'я для кожного студента.

Успішність з дисципліни фізичне виховання визначається за індивідуальним розвитком фізичних якостей; за якістю та об'ємом знань; міцністю засвоєння рухових вмінь й навичок; рівнем виконання навчальних нормативів. Тому показники фізичної підготовленості студентів не повинні служити викладачу критерієм для виставлення оцінки за семестр або курс.

Ще одним науково обґрунтованим методом відслідкування навчального процесу з фізичної культури є моніторинг рівня знань студентів. Педагогічна функція тестової форми контролю теоретико – методичних знань студентів на заняттях фізичного виховання полягає у забезпеченні зворотного зв'язку між викладачем та студентом, отриманні об'єктивної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу, виявленні недоліків у знаннях студентів. Для контролю та оцінки теоретико – методичних знань студентів можна використовувати тестові завдання закритої та відкритої форми: закрыта форма пропонує наявність варіантів з кількома відповідями, де тільки один є правильним; відкрита форма немає варіантів відповіді, для виконання завдання необхідно продовжити або вставити частину ствердження. Тестові завдання повинні складатися з обліком певних правил, відповідати змісту навчального матеріалу з фізичної культури, бути короткими і зрозумілими для усіх студентів. Застосування тестових завдань необхідно здійснювати в злучені з традиційними формами контролю та оцінки знань: опитування, семінари, співбесіди.

Педагогічний аналіз та своєчасне вирішення проблем сприяє підвищенню якості викладання дисципліни, якісному засвоєнню навчального матеріалу з фізичної культури та підвищенню ефективності контролю знань і рівня фізичної підготовленості студентів.

*Моцейчук Е. А.*

### **ИЗ ЖИЗНИ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**(на матеріалі слів *бикини, монокини, топлекс*)**

**Научный руководитель –**

**канд. филол. наук, доцент Н. М. Маторина**

Существительные, вынесенные в заголовок тезисов, вошли в употребление сравнительно недавно, но уже заняли уверенно свое место в языке. При этом история их появления, а также особенности

функціонування достатньо любопытны. Познакомимся с этими «модными» словечками поближе.

Бикини, несклоняемое существительное среднего рода [англ. *bikini* – по названию кораллового острова Бикини (Bikini) в Тихом океане, где в 1946 г. и 1954 г. США проводили испытания ядерного и водородного оружия].

Женский купальный костюм, состоящий из узкого бюстгалтера и маленьких плавков. Название возникло из сравнения эффекта, производимого одетой в такой купальник женщиной, со взрывом атомной бомбы (появление такого рода купальника воспринималось как взрыв в истории моды).

*Новое бикини. Купаться в бикини. Загорать в бикини.*

*Вокруг тела в рискованных бикини лежали на матрасах надувных.* (Е. Евтушенко. Голубь в Сантьяго).

Существительное появилось в языке во второй половине XX века (впервые зафиксировано в Словаре новых слов, 1971).

Отмечены и производные от этого существительного, не зафиксированные еще в современных словарях: *мини-бикини* и *микро-бикини*.

*В нашем каталоге Вы найдете классические мини-бикини, смелые микро-бикини, модные элитные купальники – монокини* [об этом слове читайте ниже. – Е. М.], *а также мужские плавки и белье.* (Из журнала).

Написание слов колеблется: и *мини-бикини, микро-бикини*; и *мини бикини, микро бикини*.

Интересна история появления существительного *монокини*.

*Монокини*, несклоняемое существительное среднего рода [англ. *monokini* < греч. *monos* один + *bikini* бикини].

Женский купальник, состоящий, в отличие от бикини, только из плавков и оставляющий неприкрытой грудь. Слово возникло в результате ложного (или шутливого) осмысления части *би...* в слове *бикини* как восходящей к лат. *bi...* дву(х)... и самого купальника, называемого бикини, как состоящего из двух частей, и последующей замены *би...* на *моно...*

К этой же тематической группе относится и существительное *топлесс*.

*Топлесс*, а, м. [англ. *topless* обнажающий грудь, без верха от *top* верх, верхушка].

1. Женский купальник, не закрывающий грудь.

*Купальник топлесс.*

2. Обнаженная женская грудь (в общественных местах, чаще на пляже).

*Идеологическая база под праздник подведена прочная. Никаких вредных излишеств. Никаких девушек топлесс, как в том же Рио. Все*

будет выдержано в русском духе. (Из газеты).

Появление женщин топless уже никого не шокирует в Южной Америке. (Из газеты).

Появилось в языке в конце XX века.

Встречается вариантное написание: *топлесс* и *топлес* (см.: Современный словарь иностранных слов. – М., 2006. – С. 948), *topless*.

Слово проявляет невиданную словообразовательную активность, оно становится производным для многих сложных существительных (примеры взяты из периодических изданий, из Интернета):

- топлесс-бар (*Топлесс-бар открыт для посетителей*);
  - топлесс-движение (*Активисты топлесс-движения выступают за право не носить верхнюю одежду*);
  - топлесс-день (*По миру прошла волна шествий в ознаменование Международного топлесс-дня*);
  - топлесс-заплыв (*Скандальная группа с момента своего основания уже организовала два «топлесс-заплыва» в бассейнах на юге Швеции*);
  - топлесс-класс (*Горячий топлесс-класс по-бразильски*);
  - топлесс-клуб (*Требуются танцовщицы для работы в ночном топлесс-клубе*);
  - топлесс-мойка (*Необычная топлесс-мойка машин*);
  - топлесс-пляж (*Журнал Forbes опубликовал рейтинг самых популярных топлесс-пляжей мира*);
  - топлесс-сезон (*Топлесс-сезон в Лас-Вегасе*);
  - топлесс-снимки (*Вопреки судебному запрету на публикации топлесс-снимков Кэмерон Диас, скандальная фотосессия попала в Интернет*);
  - топлесс-тенденции (*Не остается в стороне от «топлесс-тенденций» и концерн Volkswagen*);
  - топлесс-фото (*Лучшие топлесс-фото 2014*);
  - топлесс-шоу (*Исполнение зрелищного топлесс-шоу*);
  - топлесс-этикет (*Правила мирового топлесс-этикета*).
- Этот список, очевидно, можно дополнить. Попробуйте!

*Невзорова Е. В.*

### **КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В СМИ**

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

Крылатые выражения – это устойчивые, афористические, обычно образные выражения, вошедшие в речевое употребление из определенного фольклорного, литературного, публицистического или научного источника, а также изречения выдающихся исторических деятелей, получившие широкое распространение.

Читая газеты или журналы, мы часто встречаемся с крылатыми

выражениями, которые часто влияют на наше отношение к передаваемой информации. Например, в газете «Комсомольская правда в Украине» можно встретить такие выражения как, «цепная реакция», «идти в гору», «желтая пресса», «гвоздь программы», «белая ворона», «играть первую скрипку», «золотая молодежь» и др. Рассмотрим подробнее некоторые примеры.

*Цепная реакция.* Этот термин введен учеными более полувека назад для обозначения последовательного ряда чередующихся химических реакций. А несколько позже, с зарождением и развитием новой науки – ядерной физики, – появился еще один термин: *цепная ядерная реакция*. Им стали называть «самоподдерживающийся процесс деления» атомных ядер. Много лет такое сочетание слов оставалось только на вооружении ученых-химиков и употреблялось всегда в прямом смысле.

Сегодня выражение «цепная реакция» означает любой процесс, над которым человек потерял власть и контроль, все то, что, раз начавшись, развивается все шире и шире, сильнее и сильнее, как пожар или лавина. Одним словом, на наших глазах произошло обычное в языке явление: сочетание слов, почти никому не известное, вдруг стало нужным и знакомым всем, вошло во внезапную моду, и ... началась своего рода «цепная реакция» его употребления.

*Идти в гору.* Казалось бы, что может быть яснее этого простого выражения; человек «растет», «поднимается в глазах общества со ступени на ступень»... Вот про него и говорят, что он «пошел в гору», то есть живет все лучше, прославляется.

Однако все не так просто: выражение это, по словам крупнейшего специалиста по истории русских слов академика В. В. Виноградова, вышло из мира картежников. В XVIII–XIX вв. многие играли в особую игру – «горку». В этой игре «идти в гору» значило *выигрывать*.

*Желтая пресса.* Пресса капиталистических стран служит в большинстве своем корыстным интересам своих хозяев. Стремясь заполучить к тому же больше читателей, буржуазные журналы и газеты нередко идут на фокусы, печатая все, что может вызвать жадный интерес, любопытство. Такую беспринципную, лживую и продажную печать называют «желтой прессой». Почему именно «желтой»? Рассказывают, что лет семьдесят назад одна американская газета пленила публику картинками, изображавшими невероятные приключения малыша, одетого в желтую рубашку. Соперничая с ней, другая газета тоже пустила на свои страницы такого же желтого мальчугана. Возникли спор и судебное дело между редакциями о праве на изображение желтого мальчика. В одном из журналов появилась негодующая статья, в которой печать, не стесняющаяся подобными способами «завоевывать» читателя, впервые была названа «желтой». Прозвище прижилось, и теперь «желтая пресса» означает всякую продажную газету, готовую действовать нечистыми

способами, угождая читателям нелепыми бреднями, потворствуя плохим вкусам публики.

*Золотая молодежь.* Выражение «золотая молодежь» существует уже два века. Так во времена, последовавшие за Великой французской революцией, стали звать сынков нуворишей – разбогатевших мещан, которые разыгрывали из себя людей, уставших от политики и желающих одного – «наслаждаться жизнью».

«О принадлежности к «золотой молодежи», – вспоминал потом не без отвращения великий французский актер Тальма, – узнавали, во-первых, по щегольскому платью и франтоватому виду, затем по прическе... Букву *P* эти юнцы не произносили вовсе, выговаривая, например, «паоль» вместо «пароль».

Интересно, что сейчас золотая молодежь – это люди, безусловно, богатые, но не уставшие от жизни, которые знаю, чего хотят и сколько это будет стоить. Они одеваются со вкусом, получают высшее образование в лучших вузах.

*Играть первую скрипку.* Это то же, что «быть запевалой», «играть первую роль». Так мы говорим про людей, явно главенствующих, руководящих другими. Понятно, почему это так: в оркестрах бывают всегда не одна, а несколько скрипок: прима, или первая скрипка, втора, альт и т. д. Из них *первые скрипки* всегда считаются ведущими; остальные инструменты в какой-то степени следуют за ними и равняются по ним.

*«Я не играю роль первой скрипки. Между нами при этом нет конкуренции в кадре, и мы не играем в «доброе и злое следователя». Наоборот, мы дополняем друг друга, вследствие своих разных темпераментов».*

*Белая ворона.* Каждый из нас видел в своей жизни белых мышей и кроликов. Реже встречали белых дроздов, лошадей, коров, оленей. А в Северной Америке водятся даже белые белки. Газета «Комсомольская правда в Украине» сообщала о подстреленной белой лисице, а журнал «Природа» – о выловленном осетре белого цвета. Труднее представить себе молочного цвета жабу с красными глазами... Есть, однако, и такие.

Чем же вызвана несвойственной перечисленным животным окраска и как это явление называется? Как доказано учеными, это вызвано отсутствием в коже и волосах красящего вещества – пигмента. Животных с такими особенностями называют альбиносами, а самое явление – альбинизмом.

Альбиносы бывают и среди ворон, но это необыкновенная редкость. Именно это обстоятельство позволило римскому поэту-сатирику Ювеналу (I–II вв. н. э.) придумать такое сравнение: «Раб может выйти в цари, пленник – дожидаться триумфа. Только удачник такой редкостней белой вороны...» Выдумка Ювенала понравилась, ее подхватили. С тех пор прошло две тысячи лет, а мы все еще говорим: «Это белая ворона»,



встречая, например, человека, резко выделяющегося из окружающей среды теми или иными качествами. Стоит напомнить, что на Востоке родилось сходное выражение – «белый слон»; слоны-альбиносы с красными глазами очень редко встречаются и поэтому высоко ценятся среди жителей полуострова Индокитай. В современном мире «белыми воронами» чаще всего в прессе называют актеров, игра или голос которых отличается от остальных.

Как отмечалось выше – это небольшая подборка самых известных афоризмов, которые чаще всего можно встретить на страницах газет и журналов.

*Нікітіна Н. П.*

### **МОВНА ОСОБИСТІТЬ: КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД**

Одним із першочергових завдань викладання іноземних мов є пошук шляхів підвищення комунікативної компетенції фахівця

Концепція комунікативної освіти, яка наразі визначає стратегію викладання іноземних мов у вузах, формує здатність студента бути активним суб'єктом у всіх сферах життєдіяльності. Сьогодні є факт, що повноцінна комунікація неможлива без набуття фонових знань, які відбивають позамовну дійсність. Саме тому формування мовної особистості – один з ключових концептів в теорії міжкультурної комунікації, етнопсихології та лінгвокультурології.

Мовна особистість – одна з ключових концептів в теорії міжкультурної комунікації, етнопсихології та лінгвокультурології – має інваріантну загальнонаціональну складову, яка, незалежно від індивідуальних особливостей, дозволяє робити висновки щодо приналежності до тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти. За визначенням Ю.Н. Караулова мовна особистість втілює „багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовленевих вчинків різного рівня складності” [2, с. 52].

Саме інваріантні компоненти детермінують існування загальнонаціонального мовного типу й забезпечують спілкування між носіями різних діалектів, соціальних та культурних кодів.

Важливим є усвідомлення терміну „лінгвокультурна спільнота”. У даному контексті акцентована увага на мовній та культурній єдності її членів на відміну від терміну „етнос”, визначеного дещо іншими конотаціями біологічного, генетичного та географічного характеру. Єдність колективної мовної свідомості обумовлена наявністю когнітивної бази – спільним фондом знань і уявлень. В свою чергу когнітивна база впливає на формування інтегруючої картини світу.

Мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу належної їй мовної культури на її особистісні якості та соціокультурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин.

В умовах соціокультурної трансформації суспільства слід надавати особливу увагу специфіці тезаурусу і мовної практики нових соціальних груп, їх перетворення у традиційні класи та гру з врахуванням флуктації мовного середовища, його інтегруючих та дезінтегруючих тенденцій.

Погляд на світ, відображений у мові особистості, на наш погляд, відображає, насамперед, її ціннісні орієнтації. Мова особистості впливає на її духовний розвиток. Так, В. Фон Гумбольдт ще у XIX сторіччі справедливо відзначив вплив мови на духовний розвиток народу, його культури. У праці „Про різницю будови людських мов і їх вплив на духовний розвиток людства” він підкреслює: ”У кожній мові закладено самобутній світогляд. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні” [1, с. 25].

Неможливо уявити функціонування іноземної мови за межами соціуму. Суспільство вносить власні корективи у спілкування як на рідній, так і на іноземних мовах. Саме тому комунікативна компетентність набуває особливого значення для теорії та практики викладання іноземних мов.

Для максимального поглиблення у мовний процес слід активно впроваджувати комунікативну методика, яка впливає вже з її назви і спрямована саме на можливість спілкування. З чотирьох „китів”, на яких тримається мовний тренінг (читання, письмо, говоріння і сприймання мови на слух), підвищена увага наділяється саме двом останнім.

Комунікативний метод покликаний, у першу чергу, зняти страх перед спілкуванням. Ця методика передбачає максимальне занурення студента у мовний процес, що досягається за допомогою зведення апеляції студента до рідної мови до мінімуму. Основна мета комунікативної методики – навчити студента спочатку вільно говорити мовою, а потім думати на ній. Важливий й те, що механічні відтворення вправ теж відсутні. Їх місце займають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння і зіставлення, що дозволяє включати не тільки пам’ять, але і логіку, вміння мислити аналітично і образно.

При комунікативному підході у центрі процесу навчання перебуває конкретна мовна особистість з її мовно-розумовою діяльністю, комунікативними намірами, а мовна комунікативна діяльність є предметом розвитку у процесі навчання іноземним мовам.

Висунення на передній план комунікативного підходу до навчання іноземним мовам ставить перед викладачем нову мету: засвоєння і оволодіння студентами мовою в обсязі, достатньому для формування власної думки, розуміння співрозмовника, розуміння того, що закономірності організації мови стають зрозумілими при аналізі реального функціонування мовних одиниць, при цьому велику роль відіграють як лінгвістичні так і екстралінгвістичні фактори, цілі та досвід комунікантів.

При комунікативному підході ураховуються прагматичні аспекти, комунікативне призначення висловлювання, його співвідношення з діяльністю людини. Мовна діяльність завжди співвідноситься з поведінкою людини і характеризується певними завданнями.

Доцільним у цьому сенсі є функціонально-комунікативний підхід, при якому робота викладача спрямована на розвиток діалогічної форми мовлення, тому що діалог – це комунікація.

Перевага комунікативного підходу до подолання перешкод під час міжкультурного спілкування полягає у взаємодії двох партнерів: один виражає намір спілкуватись, а інший реагує на цей намір. З точки зору компетентнісного підходу головна мета – формування комунікативної компетентності на таких засадах, як інтерактивність, автентичність спілкування, вивчення мови в культурному контексті.

Основним принципом навчання іноземним мовам є особистісно-орієнтована спрямованість навчання, тобто спрямованість на мовну особистість студента. Мовна особистість є багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовність до здійснення мовних вчинків різного ступеня складнощів.

Реалізація даного положення можлива лише в тому випадку, якщо система навчання предмету буде максимально орієнтована на особистість студента, його реальні мотиви й потреби, соціокультурні та індивідуальні програми розвитку. Тому побудова навчального процесу має здійснюватись з точки зору логіки розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його суб'єктивного внутрішнього стану, його індивідуальної програми засвоєння мови. Щоб реалізувати це положення, необхідно впровадити в практику дидактико-методичні технології, метою яких є постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації особистості кожного студента. Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову як один з аспектів людської діяльності – соціальний (мовна діяльність є розумова і творча діяльність), то навчання іноземної мови, націлене на формування у студентів мовної особистості, являє собою свідомий, тобто когнітивний і творчий процес, а не „запрограмована поведінка”.

Особистоорієнтоване навчання іноземної мови припускає, з одного боку, використання навчального спілкування, співпраці та активної творчої діяльності студента на занятті, а з іншого боку викладачу необхідно знайти спосіб „включити” студента в реальну мовну комунікацію, в інформаційний обмін, не виходячи з аудиторії змоделювати реальний процес входження в культуру.

Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість вивчати практику життя засобами іноземної мови в реальному інформаційному просторі. Об'єктивно існуюче інформаційне середовище включає в себе наступні області: книги (художні, навчальні, довідники,

науково-популярна література), періодична преса, радіо- і телемовлення, мультимедійні апарати і програмні засоби, глобальні та локальні мережі освітнього призначення.

З методичної точки зору головним стає розробка прийомів навчання мовним засобам, які підпорядковані стратегіям і тактикам комунікантів, тобто навчання стверджувати, запитувати, аргументувати та інше, при цьому враховуються як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гумбольдт В. О различии строений человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества (1830–1835) / Гумбольдт В. // Избранные труды по языковедению. – М., 1994. – 176 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

*Нікітіна Н. П., Бельська А. К.*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Сучасний світ все більше набуває глобалізаційного характеру існування. Однією з сутнісних характеристик глобалізації є перетин життєвих смислів як окремих людей, так і цивілізацій. Саме у цивілізованому вимірі особливого статусу набувають ті зміни, основою яких є міжкультурна комунікація, адже потреба народів у культурному порозумінню, прагненні познати духовний світ одне одного, динаміка і суперечливість соціального розвитку призводять до інтенсифікації комунікативних процесів, що набувають системного характеру. Це зумовлює все більше значення дослідження комунікації.

Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни „іноземна мова” з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки „джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування, передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу”[1, с. 21].

Формування вторинної мовної особистості має передбачити не тільки володіння вербальним кодом нерідної мови, уміння користуватись нею під час спілкування, але й формуванням у свідомості картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму. Тому навчання має бути спрямованим не тільки на залучення особистості до концептуальної системи іншого лінгвосоціуму, а й до крос-культурного осмислення вимірів дещо різних соціокультурних спільнот. Так, на думку О.Потебні, національний (етнічний) компонент впливає не лише на формування світосприйняття, але й на сам процес розгортання думки. Людина, яка говорить двома мовами, здійснюючи перехід від однієї до іншої, змінює разом з цим характер і напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі лише змінює колію думки, а на подальше її спрямування впливає лише опосередковано [2, с. 260].

Міжкультурна комунікація – це процес взаємного зв'язку і взаємодії

представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, умінням і навичкам різних типів культури.

Комунікативна компетентність – це вміння використовувати мовні засоби з урахуванням національної мовної специфіки відповідно до ситуації спілкування; володіння мовленнєвими вміннями та навичками в різних видах мовленнєвої діяльності.

Діалог культур припускає взаєморозуміння і спілкування не тільки між різними народами, а й потребує духовного зближення величезних культурних регіонів, які сформували свій комплекс відмінних рис. У зв'язку з цим особливого сенсу набуває проблема розуміння загальнолюдських цінностей, а також відмінностей між народами та їх культурою. Нагальною стає потреба формування людини, яка не тільки володіє іноземними мовами, а й готова до цілісного сприйняття світу, до його розуміння на основі культурного плюралізму та поваги до людської особистості.

Когнітивний розвиток особистості припускає розвиток мовної свідомості, яка складається не тільки з образів свідомості, що утворюються мовними знаками рідної мови, але й їх „привласнених” іншокультурних образів, які постійно включаються у сприйняття і виробництво мовних повідомлень у процесі міжкультурного спілкування. Необхідно відмітити, що у міжкультурній комунікації відбуваються процеси, пов'язані з перетином різних ментальних просторів у їхньому колективному або індивідуальному вимірі і, що головним критерієм ідентичності є ментальність як особливий засіб світобачення та світосприйняття. Таким чином, залучення до іншої мовної картини світу припускає розширення когнітивного простору через перевід ментальності у поняття і терміни іншої культури, порівняння культурних універсалій і стандартів, розвиток когнітивної здібності розуміти та засвоювати концепти іншої культури.

Принципово важливим є то, що культура розглядається не тільки як певні об'єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують. Тобто пріоритетне завдання у навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це прилучення учнів до „мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливості їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лінгвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і завдяки засвоєнню учнями лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню учнів із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої

вивчається.

Іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції потребує відповідної організації навчального процесу. Таким, на думку зарубіжних дослідників (М. Byram, W.Nieke, G.Grosch, W. Apelt, K.Hapgot, Н. Fennes та ін.), є процес міжкультурного навчання.

Дослідження означеної проблеми дозволяє дійти думки, що найбільш адекватним є визначення поняття „міжкультурне навчання” надане Європейською Федерацією Інтеркультурного навчання як „нової навчальної ситуації, під час якої учневі допомагають побачити відмінності та усвідомити їх не просто як перешкоди та відхилення від установлених норм ; ситуації, в якій кожна культура пояснюється в контексті іншої у процесі самопізнання та розуміння під час їх взаємодії. Такий процес повинен втягувати учнів і розумово, і емоційно”[3, с. 64].

У межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють. Ця риса і є характерною ознакою такого підходу. При цьому першочергової уваги заслуговує культура народу, мова якого вивчається, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

Можна також погодитись з точкою зору А.Thomas, який досліджував галузь міжкультурного обміну, про те, що міжкультурне навчання означає не тільки розуміння орієнтаційної системи чужої культури, а й відображення орієнтаційної системи власної культури. А відтак міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку, розуміння й прийняття відмінностей. Тільки тоді, коли відбудеться взаємодія з іншою культурою, в результаті чого реалізуються культурні відмінності, можна усвідомити власну культуру. Такий досвід дає можливість зрозуміти, що було підсвідомим, а що свідомим. Уявлення і розуміння культури тоді стає можливим, коли людина піддається дії іншої культури. Наступним кроком у цьому процесі є не ігнорування цієї культури, яка усвідомлюється як загрозлива, оскільки вона досліджує нові можливості, які не були відкриті у власній культурі [4, с. 34].

Отже можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається, формування його міжкультурної компетенції. Процес міжкультурного навчання ґрунтується на продуктивності взаємодії з іншою культурою т усвідомленні власної, дослідженні нових шляхів співіснування і співпраці з іншими культурами. У зв'язку з тим, що міжкультурне навчання не може бути постійно й обов'язково гармонійним процесом, учителям іноземних мов навчальних закладів України необхідно

звернути увагу на те, що взаємодія двох культур з різними системами цінностей часто спричиняє конфлікт. Природа цього конфлікту – в нерозв'язанні багатьох складнощів, Серед них перед усім треба виокремити різне ставлення до багатьох, притаманних тій чи іншій культурі, цінностей. Міжкультурне навчання – процес двобічний, який потребує пізнання чужого, а, відповідно, й свого власного. Це допомагає відчувати та усвідомити чужу культурну ідентичність, а, отже, краще зрозуміти і свою. Відповідно міжкультурне навчання можна визначити як розвиток здатності учня розпізнавати іншокультурні ознаки і аналізувати їх у порівнянні з рідною культурою для формування здатності до міжкультурної комунікації

Таким чином технологія міжкультурного навчання є фундаментом формування міжкультурної компетенції особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1988 – 1997 рр.) : автореф. дис. канд. пед. наук /А. В. Василюк. – К.,1998. – 21 с.
2. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 260 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : пер. з англ. – К. : Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Thomas A. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken / Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach, 1988. – 189 s.

*Новікова О. В.*

### **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНДИВІДУАЛЬНОГО І ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ**

Індивідуальний і груповий підхід на уроках тісно пов'язаний із методикою проведення занять по спецтехнологіям. Свою роботу планую, враховуючи вікові й індивідуальні особливості дітей, і проводжу навчання так, щоб отримання знань, умінь і навичок стало для них потребою, приносило радість і внутрішнє задоволення. Найскладніше завдання: як досягти цього, якщо в групі є учні з різним рівнем підготовки.

Індивідуальну роботу організовую на усіх етапах навчання, починаючи з етапу пояснення і закінчуючи етапами систематизації, узагальнення і контролю знань. Групову форму організації навчального процесу доцільно використовувати на етапах закріплення вдосконалення.

Роботу в групах частіше використовую на уроках повторення і узагальнення знань, а також на етапі контролю знань. При цьому робота в групах може певним чином перебудовуватися і видозмінюватися залежно від того, у якій групі вона ведеться і які дидактичні завдання вирішуються. Завдання можуть бути як єдині для усіх груп, так і диференційовані, які виконуються спільно під безпосереднім керівництвом консультанта групи або учителя. Групи можуть розрізнятися: за типом роботи, за темою роботи, за рівнем складності. Склад групи непостійний, він підбирається з урахуванням того, щоб з максимальною ефективністю для колективу

могли реалізуватися навчальні можливості кожного члена групи, залежно від змісту і характеру майбутньої роботи. Працюючи в гурті, парі, індивідуально, учні пробують свої сили в якості консультантів, експертів, що допомагає їм розкрити свої можливості, реалізувати індивідуальні особливості.

Розподіл учнів по групах зазвичай робиться залежно від їхньої підготовленості, а також успішності. Це дає змогу планувати методику навчання всій групі, приділяючи увагу кожному учневі. Проте такий розподіл може бути неправильно сприйнятий учнями. Тому, щоб вони не втратили інтерес до занять, у групі має бути лідер, за яким би тягнулися інші учні.

В іграх, що проводяться, і різних тестах групи доцільно робити змішаними завдання по рівню знань, де кожен учень вносить свій вклад в перемогу команди. Тоді слабкіші прагнуть досягти високих спортивних результатів.

Розглядаючи питання індивідуального підходу до навчання та розвитку рухових якостей, застосовую на своїх уроках роботу за картками із завданнями. За об'ємом матеріалу та складності завдання картки можуть бути неоднаковими, щоб кожен учень міг вибрати собі завдання під силу та спокійно працювати над ним, але при цьому він обов'язково повинен виконати матеріал з усіх карток.

Упродовж уроку вчитель є консультантом, допомагаючи учням виконувати складні завдання, навчає новим рухам, страхує їх. При такому підході залишається досить часу для допомоги менш підготовленим учнем, а діти, у свою чергу, можуть самостійно об'єднатися в групи по 2-3 людини, щоб разом працювати над вправою. Хлопці, що виконали завдання на вибраних ними спочатку картках, переходять до наступних, і так далі. Головне в цій методиці – загальна зайнятість учнів на уроці, можливість освоювати доступні на даний момент завдання. Це підвищує їхню зацікавленість і покращує емоційний стан.

*Однорог О. В., Маторина Н. М.*

### **О МОРФЕМНЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Морфемный словарь – это лексикографическое издание, в котором дается членение слова на морфемы с точки зрения современного состояния языка (как правило, в алфавитном порядке). Морфемными словарями можно считать также индексы корневых или аффиксальных морфем, а также частотные словари соответствующих единиц.

Пользуясь морфемным словарём, можно определить: а) орфографический и орфоэпический облики слова, осмыслить его правильное написание; б) морфемную структуру слова; в) фонетические варианты морфем, морфонологические изменения на стыке морфем; г) разницу в морфемном строении омонимов, функциональные различия омонимичных морфем; д) взаимоотношение между местом ударения в



слове и его морфемной структурой; е) приставки или суффиксы, используемые для образования той или иной части речи и т. п. Помимо этих основных сведений морфемные словари содержат дополнительную информацию об отдельных словах: этимологические справки, особенности образования некоторых грамматических форм, лексическое значение и нек. др.

Приведём примерный перечень морфемных словарей, которые следует использовать в учебном процессе.

◇ Двумя изданиями (в 1961 г. и 1964 г.) вышел «Школьный словообразовательный словарь» З. А. Потихи [11; 12]. В указанном словаре показано морфемное строение слов, а не способы их образования. Словарь ошибочно назван словообразовательным, поскольку в 60-е годы XX века морфемика и словообразование только формировались как самостоятельные разделы языкознания, а, следовательно, терминология еще не сложилась. В 1987 году автор словаря исправил ошибку, опубликовав третье издание книги – «Школьный словарь строения слов русского языка» [10].

◇ Потиха З. А. Как сделаны слова в русском языке (1974) [8]. В пособии представлены (с толкованием значения, вносимого ими в слово) приставки, суффиксы и окончания имен существительных, имен прилагательных, глаголов, являющиеся наиболее продуктивными и активно участвующие в современном словопроизводстве.

◇ Потиха З. А. Строение русского слова: учебный морфемно-орфографический словарь для зарубежных школ (1981) [9]. Словарь содержит около 3000 словарных гнезд современного русского литературного языка, в которых слова расчленены на морфемы с помощью вертикальной черточки (/).

◇ Цыганенко Г. П. Словарь служебных морфем русского языка (1982) [15]. Это толково-сопоставительный двуязычный словарь, в котором содержится информация о значении, происхождении, словообразовательных свойствах и функционировании сопоставляемых служебных морфем.

◇ Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка (1986) [5]. Словарь содержит корни, префиксы и суффиксы современного русского языка и отражает их сочетаемость. Состоит из трёх частей: Корневой, Префиксальной и Суффиксальной. Словарь содержит около 5200 слов, а также Указатель – список всех слов, включенных в словарь – и Приложения: 1. Корни русского языка, сведённые в морфемы; 2. Наиболее продуктивные корни русского языка; 3. Омоморфемные корни русского языка; 4. Префиксы русского языка; 5. Суффиксы русского языка; 6. Наиболее активные суффиксы и префиксы русского языка; 7. Наиболее продуктивные модели русских слов; 8. Наиболее активные многоморфемные единства (морфемные блоки).

◇ Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка (1996) [4]. Словарь является первым в истории лексикографии толковым словарем-справочником аффиксальных единиц русского языка и включает 1892 морфемы, функционирующие как словообразовательные единицы четырех частей речи: имени существительного, имени прилагательного, глагола и наречия. Он содержит описание семантики этих единиц, классификацию их на префиксы, суффиксы и циркумфиксы, систематизацию синонимичных и омонимичных отношений между ними.

◇ Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка (1997) [1]. Словарь помогает правильно определить строение слова, способ его образования, учит словообразовательному разбору, обогащает словарный запас. Пособие способствует повышению орфографической грамотности. В нем помещены проверочные слова при написании слов с безударными гласными и проверяемыми согласными в корнях.

◇ Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь (2002) [14]. Слова в словаре разделены на значимые части – морфемы, т. е. разобраны по составу. В словаре впервые интерпретируется морфемное строение значительного массива русской лексики – около 95 тысяч слов.

◇ Попова Т. В., Зайкова Е. С. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка (5–11 классы) (2009) [7]. Авторы словаря реализовали новую лексикографическую концепцию и совместили параметры морфемного и словообразовательного словарей в одном издании. В составе – около 600 слов из упражнений учебников, рекомендованных к использованию в образовательных учреждениях, имеющих государственную аккредитацию. Для каждого слова проводится морфемный и словообразовательный анализ, даны их лексическое значение и морфологическая характеристика. Пособие отличают актуальность включенной лексики, прозрачность и доказательность методики анализа слов.

◇ Рацибурская Л. В. Словарь уникальных морфем современного русского языка (2009) [13]. Словарь является первым в лексикографии научно-справочным изданием, в котором отражён состав уникальных морфем современного русского языка. Словарь содержит более трёхсот уникальных единиц суффиксального, префиксального и корневого характера. Предисловие включает следующие разделы: «Вопрос об уникальных морфемах в современной лингвистике», «Уникальные морфемы и принципы их выделения» и «Типы уникальных морфем».

◇ Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный (2010) [3]. Это первый в русской лексикографии словарь, в котором каждое слово рассматривается одновременно с трёх точек зрения, что дает ответы на 3 вопроса: 1) из каких морфем слово состоит, 2) по какой

словообразовательной модели оно образовано, 3) как эти два фактора отражаются в его написании.

Словарь состоит из двух частей. Первая содержит около 20000 слов, повторенных дважды в левой и правой колонках: левая демонстрирует морфемный состав слова, а правая – схему словообразовательной структуры этого же слова. Между колонками указываются фонетические процессы, которые наблюдаются при соединении морфем в слове: чередование гласных и согласных, выпадение гласных и согласных и т. п. Вторая часть содержит около 1200 словообразовательных единиц, расклассифицированных по частям речи и сопровождающихся краткими толкованиями и примерами. Аналогов в учебной лексикографии словарь не имеет.

◇ Николина Н. А. Школьный морфемный словарь русского языка (2010) [6]. Словарь дает возможность не только понять строение производного слова, но и уяснить его значение и происхождение, а также осмыслить его правильное написание. В основу словника положена лексика, используемая в учебниках русского языка, в произведениях русских писателей, изучаемых в школе. Словарь будет надёжным помощником, в трудных случаях подскажет, как и почему пишется то или иное слово, как его следует употреблять в речи.

◇ Гуркова И. В. Морфемно-словообразовательный словарь. Как растёт слово? 1–4 классы (2012) [2]. Словарь представляет собой многофункциональное издание, включающее не только справочную информацию, но и игровые задания. Он содержит около 800 словообразовательных гнезд, где впервые показан механизм словообразования с традиционным выделением всех словообразующих морфем. Словарь включает иллюстрированные игровые задания, а также специальные обучающие упражнения для развития и закрепления навыков словообразовательного и морфемного анализа слов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1997. – 350 с.
2. Гуркова И. В. Морфемно-словообразовательный словарь. Как растёт слово? 1–4 классы / И. В. Гуркова. – М. : АСТ-Пресс, 2012. – 192 с.
3. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010. – 704 с.
4. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 1996. – 640 с.
5. Кузнецова А. И. Словарь морфем русского языка / А. И. Кузнецова, Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 1986. – 1132 с.
6. Николина Н. А. Школьный морфемный словарь русского языка / Н. А. Николина. – М. : Русское слово, 2010. – 368 с.
7. Попова Т. В. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка (5–11 классы) / Т. В. Попова, Е. С. Зайкова. – М. : АСТ-ПрессКнига, 2009. – 272 с.
8. Потиха З. А. Как сделаны слова в русском языке : справочник служебных

морфем / З. А. Потиха. – Л. : Просвещение, Ленингр. отделение, 1974. – 123 с.

9. Потиха З. А. Строение русского слова : учебный морфемно-орфографический словарь для зарубежных школ / З. А. Потиха. – М. : Русский язык, 1981. – 317 с.

10. Потиха З. А. Школьный словарь строения слов русского языка / Зиновий Аронович Потиха. – М. : Просвещение, 1987. – 319 с.

11. Потиха З. А. Школьный словообразовательный словарь / Зиновий Аронович Потиха. – М. : Просвещение, 1961. – 259 с.

12. Потиха З. А. Школьный словообразовательный словарь. – изд. 2-е, испр. и доп. / Зиновий Аронович Потиха. – М. : Просвещение, 1964. – 392 с.

13. Рацибурская Л. В. Словарь уникальных морфем современного русского языка / Л. В. Рацибурская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 160 с.

14. Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь / А. Н. Тихонов. – М. : АСТ: Астрель, 2002. – 704 с.

15. Цыганенко Г. П. Словарь служебных морфем русского языка / Г. П. Цыганенко. – К. : Рад школа, 1982. – 240 с.

*Орел А. С., Синельченко Ю. В.*

### **К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССАХ ПЕРЕХОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В НАРИЦАТЕЛЬНЫЕ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

В русском языке распространён процесс взаимообмена и взаимодействия между нарицательными и собственными существительными. Такое явление приводит к расширению словарного состава языка, его семантических возможностей. В языкознании слова такого типа принято называть эпонимическими единицами. Данный термин греческого происхождения и переводится как *ερονυτος* (*epi* – из *опута* – имя). Это собственные имена существительные, которые перешли в разряд нарицательных.

Современные лингвисты выделяют три способа преобразования имён собственных в нарицательные:

1. Прямой переход: *ампер, рентген, вольт* и др.
2. Суффиксация: *дальтонизм, христианство, полька*.
3. Образование устойчивых словосочетаний: *базедова болезнь, ахиллесова пята, эзопов язык*.

Процесс перехода имён собственных в нарицательные носит название апеллятивизация (прономинация).

Анализ современных научных источников позволил выделить несколько семантических групп нарицательных существительных, которые появились в русском языке в результате преобразования из имён собственных:

1. Гастрономические названия: *пломбир, шампанское, сэндвич*;
2. Наименования спортивных мероприятий: *спартакиада, марафон*;
3. Предметы туалета и их составные части: *панاما, фигаро, френч, галифе, макинтош, венгерка, сибирка, маренго, кашемир, бостон*;
4. Горные породы и минералы: *уралит, гуацит*;
5. Медицинские термины: *рентген, болезнь Альцгеймера*;
6. Военная лексика: *кольт, маузер, наган, максим, шрапнель*;

7. Научная терминология: *ватт, герц, ампер, джоуль, вольт, паскаль, кулон*, и производные от них *амперметр, вольтметр, омметр*;
8. Историческая терминология: *бонапартизм, конфуцианство*.
9. Термины из области искусства: *баян, полька, полонез*;
10. Качества и свойства человека: *хулиган, отелло, донжуан*;
11. Средства передвижения: *лимузин, цеппелин, мерседес*;
12. Другие наименования: *матрешка, атлас, фара, ватман*.

Количество собственных имён в русском языке велико и они чрезвычайно разнообразны, однако далеко не все могут преобразовываться в нарицательные. Чаще всего подвергаются процессу апеллятивизации слова из разрядов антропонимов, мифонимов, зоонимов и топонимов.

Лингвистами было установлено, что 86% от всех изученных единиц составляют антропонимы. Эта группа включает все собственные имена, которые могут быть приписаны человеку. Подвергаются преобразованию из собственных в нарицательные только имена прославившихся людей, которые известны всем носителям языка. В этот список можно включить имена известных литераторов (*Пушкин, Шекспир, Мольер*), деятелей искусства (*Ален Делон, Ван Дамм, Джеки Чан*), полководцев (*Наполеон, Цезарь, Македонский*), завоевателей (*Гитлер, Аттила, Батый*), политических деятелей (*Черчилль, Линкольн, Лужков*), учёных (*да Винчи, Эдисон, Менделеев, Гиппократ*), а также людей, которые прославились определенным типом поведения (*Чикатило*) и т. д. Употребление данных собственных имён в качестве нарицательных возможно только на основе метафорического переноса свойств с одного объекта на другой.

Отдельную группу образуют антропонимы, которые при переходе из разряда собственных имён в нарицательные начали использоваться для наименования национальной принадлежности (*ганс и фриц* вместо *немец*). Естественно, в таком случае используют только те личные имена, которые наиболее распространены в данной стране или местности.

10% всех изученных единиц составляют так называемые мифонимы. К ним можно отнести все собственные имена, которые встречаются в мифах, сказках, былинах и эпосах. Подавляющее большинство мифонимов составляют апеллятивизированные теонимы, то есть «вид мифонима, собственное имя божества в любом пантеоне» [2, с. 131]. Это собственные имена героев античной мифологии, которые люди начали использовать для названия природных явлений (солнце – *Феб*, луна – *Диана*, заря – *Аврора*, ветер – *борей, зефир, аквилон*), реже – чувства (любовь – *Киприда*), физиологические (сон – *Морфей*), отвлеченные понятия (возмездие – *Немезида*).

Существуют редкие случаи апеллятивизации мифозооима. Ярким примером этого явления является собственное имя сурового пса *Цербера*, который нагонял ужас на людей и чутко охранял врата царства мертвых. Сегодня имя этого пса используют в речи, когда речь идет о стражах,

которые с завидной строгостью выполняют свои обязанности.

Исследователи установили, что зоонимы составляют лишь 3% от всех изученных единиц. Зооним – «собственное имя (кличка) животного, в т. ч. домашнего, содержащегося в зоологическом саду, «работающего» в цирке, охране, подопытного или дикого» [2, с. 58]. Зоонимы, которые перешли из разряда имен собственных в разряд нарицательных, стали использоваться носителями языка для наименования соответствующего представителя животного мира. Данный процесс может происходить только с теми кличками животных, которые часто используются в быту. Возможно употребление имён персонажей из распространенных фольклорных и литературных произведений. Основой возникновения данного явления в языке является генерализация значения. Например: «*Вот бегаёт дворовый мальчик, /В салазки жучку посадив, /Себя в коня преобразив*» (А. С. Пушкин «Евгений Онегин»).

Наименьшую группу из представленных в данной классификации составляют топонимы, они занимают лишь 1% от общего количества всех изученных онимов. Топоним – «собственное имя любого географического объекта (к ним относятся гидронимы, ойконимы, оронимы, спелеонимы, хоронимы, урбанонимы, дромонимы, аргонимы, дримонимы)» [3, с. 135]. Широко известна апеллятивизация самых известных вершин мира, таких как *Эверест, Монблан, Эльбрус и Гималаи*. Указанные собственные имена используются в текстах художественной литературы, в публицистике и разговорной речи как эмоционально окрашенный синоним к фразе «очень много».

По причине действующего в языке процесса перехода существительных из одного разряда в другой не всегда получается провести четкие границы между нарицательными и собственными именами существительными. В том случае, когда собственное имя употребляется в речи в качестве нарицательного, его значение обобщается. Как правило, это явление наблюдается тогда, когда собственное имя связано с широко известным денотатом. Данная связь образуется на основе четких, регулярных ассоциаций, которые возникают между именем и лицом, с которым это имя связано. Таким образом, слово получает дополнительное значение, которое основано на отличительных чертах указанного лица. Регулярность ассоциаций, которые возникают при упоминании определенного субъекта, даёт возможность употреблять его имя для наименования всех людей, которые наделены похожими качествами. Таким способом были образованы слова типа *отелло* и *донжуан*.

Так, например, пьесы английского драматурга В. Шекспира принесли в нашу речь достаточно много новых нарицательных существительных, которые возникли на основе собственных имён героев литературных произведений. Слово *отелло* мы используем в том случае,

когда хотим указать на болезненную ревнивость как черту характера. Это связано с тем, что пером Шекспира был создан герой Отелло, которого автор наделил излишним чувством ревности.

Великий французский драматург Жан-Батист Мольер создал образ легкомысленного молодого человека, который видит смысл своей жизни в постоянных любовных похождениях и наделен удивительным легкомыслием. С тех пор имя *Дон Жуана* из одноименной комедии используется для обозначения именно таких молодых людей, при этом в процессе преобразования в нарицательное существительное титул и фамилия главного героя были объединены, в результате появилось слово *донжуан*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. От собственных имён к нарицательным / Введенская Л. А., Колесников Н. П. – М. : Просвещение, 1989.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М., 1988.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М., 1973.

*Орел А. С., Яковенко Е. Э.*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА

Читая произведения русских классиков, мы удивляемся богатству языка, художественному совершенству, глубине нравственного содержания произведений. Эти литературные шедевры привлекают нас не только богатой образностью, но и обилием слов, непонятных современному читателю, которые отражают колорит эпохи, быт народа. Для того чтобы точно определить смысл этих слов, мы вынуждены обращаться к словарям.

Язык произведений А. С. Пушкина сложен и разнообразен, поэтому изучение и систематизация лексических особенностей языка талантливейшего поэта и прозаика – процесс непрерывный. Общепринятым в лингвистической литературе является утверждение, что именно А. С. Пушкин стал создателем современного русского литературного языка.

На первый взгляд, у современников не возникает затруднений в процессе прочтения произведений А. С. Пушкина. Однако по некоторым причинам читатель все же не так воспринимает его текст, как люди, жившие в XIX столетии. Читатель XXI века не всегда чётко и правильно осознает, что хотел выразить автор с помощью тех или иных слов, словосочетаний, которые для современников писателя были общепринятыми, а в настоящее время устарели и перешли в пассивный словарный запас.

В нашем исследовании подробно проанализированы историзмы и архаизмы, которые используются в произведениях А. С. Пушкина для

наименования предметов одежды, аксессуаров того времени, элементов быта и т. д. Следует отметить, что обилие устаревшей лексики в творчестве писателя обусловлено, во-первых, почти двухсотлетней давностью текста, а, во-вторых, богатством авторского стиля. Роман «Евгений Онегин», например, написан в 1831 году, а читаем мы его в 2015, прошло более 180 лет, и нужно понимать, что слова, которые сейчас называются устаревшими, тогда были в обычном употреблении. Такие лексические явления представляют большой интерес, как для исследователей-лингвистов, так и для современных поклонников классической русской литературы.

Итак, даже поверхностный анализ произведения позволил нам увидеть большое количество историзмов, например, в первой главе романа «Евгений Онегин» мы находим словосочетание *широкий боливар* – шляпа-цилиндр, *брегет* – карманные часы с боем, *панталоны* – узкие мужские штаны, *фрак* – обязательная одежда для приемов и балов, сейчас же это одежда для дирижеров, музыкантов, танцоров. Во второй главе мы находим слово *шлафрок* (или *шлафор*) – это ночной халат, а также *чепец*, *кафтан* и много других наименований исторического гардероба. В романе «Руслан и Людмила» А. С. Пушкина читаем:

«В толпе могучих сыновей,  
С друзьями, в *гряднице* высокой  
Владимир-солнце пировал...»

Слово *грядница* имело значение «помещение, где князь и дружина устраивали приемы и торжественные церемонии». Оно вышло из употребления вместе с исчезновением на Руси таких построек.

В соответствии с традиционной классификацией, историзмы делятся на несколько групп. Так, в произведениях А. С. Пушкина можно выделить:

- историзмы общественно-политического характера, например, *барщица*, *оброк*, *фармазон*;
- названия административных учреждений, заведений, должностей и лиц по роду их занятий, *автомедон*, *извозчик*, *ключница*, *кучер*;
- названия мер длины, денежных единиц, *лепта*, *прогоны*, *сажень*;
- названия воинских чинов, видов оружия, *кавалергард*, *лепач*, *улан*;
- названия предметов быта, одежды, еды, напитков, средств передвижения, *боа*, *возок*, *галоп*, *дровни*, *долгий*, *дуэлист*, *дуэль*, *канapé*, *картель*, *коляска* и т. п.

В классических произведениях мы можем встретить устаревшие слова, вышедшие из употребления, как до момента написания текста (они помогают писателю создать колорит прошлого), так и после их написания. Например, для воссоздания в повести «Капитанская дочка» событий второй половины XVIII в. А. С. Пушкин использовал устаревшие уже в его



время слова: *премьер-майор, стремянный, фортеция, капрал, душегрейка*. А вот общеупотребительные в первой трети XIX в. лексемы *ротмистр, рекрут, трактур, ямщик, секундант* и др., использованные в этой же повести, являются устаревшими в настоящее время.

В составе архаизмов можно также выделить различные группы слов. Одни из них отличаются от современных своих синонимов какими-либо особенностями в звучании, например, неполногласными сочетаниями звуков (*младой* – молодой, *злато* – золото, *брег* – берег, *град* – город, *вран* – ворон; первые слова в этих парах звучат архаично). Подобные архаизмы называются фонетическими. К ним относятся и такие слова, как *клуб* (совр. *клуб*), *номер* (совр. *номер*), *стора* (совр. *штора*), *госпиталь* (совр. *госпиталь*) и др. Они отличаются от своих современных вариантов нередко лишь одним звуком, реже – несколькими звуками или устаревшим ударением (*символ, призрак, эпиграф*): у А. С. Пушкина, *Он знал довольно по-латыни, чтоб эпиграфы разбирать*.

К фонетическим архаизмам относятся и слова, сохранившие звук [e] перед твердым согласным, в то время как в их современных вариантах здесь звучит [o] (пишется ё), например, *раскаленный (раскалённый), просвещенный (просвещённый), обрек (обрёк)*.

Другая группа архаизмов объединяет слова с устаревшими суффиксами, приставками: *музеум* (совр. *музей*), *возблагодарить* (совр. *поблагодарить*).

По своему происхождению как архаизмы, так и историзмы могут быть самыми разнообразными. Среди них встречаются и исконно русские слова (*льзя, дабы, оный, насильство, семо* – сюда, *сполох* – тревога, *заводчик* – зачинщик и т. п.), и старославянские (*глад, лобзать, святыня, глагол* – слово, *вещать* и др.), и заимствованные из других языков (*абшид* – отставка, *вояж* – путешествие, *сикурс* – помощь, *натура* – природа, *политес* – вежливость, *аксамит* – бархат и т. п.).

Оценив выразительные возможности высокой архаической лексики, А. С. Пушкин и в поздний период творчества обращался к ней как к незаменимому источнику возвышенного звучания речи. Кого оставят равнодушным, например, пронизанные старославянизмами строки из пушкинского «Пророка»?

*Восстань, пророк, и виждь, и внемли,  
Исполнишь волею моею  
И, обходя моря и земли,  
Глаголом жги сердца людей.*

Не только А. С. Пушкин и его современники, но и поэты более позднего времени находили в архаизмах средство возвышенного звучания речи. На протяжении всего XIX и даже в начале XX века устаревшие слова воспринимались как поэтизмы и не казались столь архаичными, как теперь.

Устаревшая лексика используется также в художественных произведениях, которые повествуют о прошлом. Историзмы и архаизмы помогают писателю более точно воссоздать колорит эпохи. К приёму исторической стилизации при помощи устаревшей лексики, кроме А. С. Пушкина, обращались очень многие русские классики, например, А. К. Толстой в романе «Пётр Первый», А. Чапыгин в романе «Степан Разин» и др. Иногда такие слова используются в художественных текстах для насмешек, а также иронии.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Современный русский язык : учебник / под ред. Н. С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2002. – 528 с.
2. Современный русский язык : учебник для бакалавров / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков ; под ред. П. А. Леканта. – 5-е изд. – М. : Издательство «Юрайт», 2014. – 559 с. – Серия: Бакалавр. Углубленный курс.
3. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учебник для филологических специальностей вузов / Ю. С. Маслов. – М. : Высш. шк., 1987. – 272 с.
4. Пушкин А. С. Евгений Онегин ; драмы, поэмы, сказки / А. С. Пушкин. – М. : ООО «Фирма “Издательство АСТ”» ; Х. : Фолио, 1999. – 608 с. – (Библиотека мировой классики).

*Орлова Т. В.*

#### **«КОЛОВЕ ТРЕНУВАННЯ» НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Одним із сучасних методів організації і навчання студентів на занятті є метод «колового тренування».

«Колове тренування» виникло як організаційно-методичний метод виконання фізичних вправ, що спрямовані на комплексний розвиток рухових якостей людини.

Вправи комплексів «колового тренування» добре ув'язуються з матеріалом занять, навчальних тем, тим самим, сприяючи не тільки загальному і фізичному розвитку студентів, але і успішному освоєнню ними всіх розділів навчальної програми. Конкретна спрямованість «колового тренування», комплекси вправ, дозування навантаження і інші особливості методики залежать від вікових особливостей студентів і рівня їх підготовленості. З застосуванням цього метода збільшується охоплення студентів з різноманітною і цілеспрямованою роботою з урахуванням індивідуального підходу до кожного студента залежно від досягнутого ними рівня фізичного розвитку. Застосування цього метода ефективно впливає на поліпшення статичної силової витривалості і швидкості рухів, покращення здоров'я.

Використовування методу «колового тренування» на занятті – ефективний розвиток рухових якостей в умовах обмеженого і жорсткого ліміту часу при чіткій регламентації і індивідуальному дозуванні виконуваних вправ. При цьому розвиток рухових якостей доцільно пов'язувати з освоєнням програмного матеріалу. Тому в комплекси «колового тренування» необхідно вводити фізичні вправи, близькі по своїй

структурі до умінь і навичок того або іншого розділу навчальної програми (легка атлетика, гімнастика, настільний теніс). Це сприяє вдосконаленню умінь, що входять в навчальний матеріал. Обов'язкова умова – попереднє вивчення цих вправ всіма студентами. Використовування ж їх в комплексах «колового тренування» сприяє виконанню вивчених вправ в різних умовах, наближених до життєвих, що має дуже важливе значення.

«Колове тренування» як інтегральна форма фізичної підготовки привчає студентів до самостійного мислення при розвитку рухових якостей, виробляє алгоритм наперед запланованих рухових дій, виховує зібраність і організованість при виконанні вправ.

Для проведення занять по «коловому тренуванню» складається комплекс з 8 – 15 нескладних вправ. Кожна з них впливає на певні групи м'язів – рук, ніг, спини, черевного преса. Простота рухів дозволяє повторювати їх багато разів. Виконання вправ в різному темпі і з різних початкових положень впливає на розвиток певних рухових якостей. Об'єднання окремих ациклічних рухів в штучно-циклічну структуру шляхом серійних їх повторень дає можливість комплексного розвитку рухових якостей і сприяє підвищенню загальної працездатності організму.

Метод «колового тренування» застосовується як на заняттях на свіжому повітрі, так і в залі.

Коли заняття проходять у спортивному залі, то роботу студентів методом «колового тренування» ефективно поєднувати з використанням **«персонального листа контролю»**. Такий лист отримує кожний студент, де виставляє за кожен вид діяльності собі сам оцінку і виводить підсумкову оцінку за заняття. У кінці заняття «листи контролю» здають викладачу.

Також пропоную застосовувати для активізації рухової діяльності студентів на занятті фізичної культури **«командний лист контролю»**. У цьому випадку лист видається тільки командирам відділень, який сам виставляє оцінки студентам свого відділення, оцінюючи їх роботу. Командирами відділень назначаються студенти по черзі, незалежно від рівня їх фізичного розвитку.

З досвіду роботи можу сказати, що такий підхід розвиває у студентів навички позитивної взаємодії, які допомагають у спілкуванні, викликають довіру, розвивають уміння вирішувати конфлікти, приймати рішення.

Застосування таких «листів контролю» викликають у студентів інтерес, отже, і активність, дозволяють стимулювати самостійність виконання фізичних вправ, правильно підходити до оцінки своїх умінь, знань і навичок, сприяє формуванню в них прагнення до самостійних систематичних занять фізичними вправами.

**Екстенсивно-інтервальний метод «колового тренування»**. Хочу виділити екстенсивно-інтервальний метод, як найприйнятніший для занять в навчальному закладі. Зміст його полягає в тому що рухи виконуються в

оптимальному темпі, якісно, з великою амплітудою. На вправи і на відпочинок планується однаковий час – по 30 секунд. Стандартна тривалість роботи і відпочинку забезпечує на занятті порядок, дисципліну, дозволяє стежити за точністю виконання завдань. Послідовне чергування роботи і відпочинку при систематичному підвищенні навантаження удосконалює комплексний розвиток рухових якостей – силову витривалість, швидкісну силу.

До комплексу включається 10 вправ (станцій), на кожне витрачається одна хвилина (30 секунд на виконання, 30 секунд на відпочинок), отже, на весь комплекс (одне коло) йде 10 хвилин.

Комплекс може складатися також з 4–8 вправ (скорочене коло). Вправи вибираються найпростіші, щоб протягом 30 секунд можна було їх виконати 10–30 разів. Тому підтягування у висі, наприклад, доцільно замінити згинанням рук у висі лежачи, а згинання рук в упорі лежачи давати на підвищеній опорі (колода, лавка).

До комплексу включаються по дві вправи для розвитку м'язів ніг, рук і плечового пояса, черевного пресу, спини і дві загальної дії.

Екстенсивно-інтервальний метод колового тренування також застосовується як на заняттях на свіжому повітрі, так і в залі при вивченні всіх розділів навчальної програми.

Проте метод колового тренування не може бути універсальним. Це лише один з методів організації і навчання студентів на занятті. Застосування його виключає вивчення нових, технічно складних гімнастичних, легкоатлетичних та інших вправ. Тому він повинен застосовуватись у поєднанні з іншими організаційними методами (фронтальним, груповим та ін.) не тільки на окремих заняттях, а навіть і на одному й тому ж занятті, займаючи якусь одну частину.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Романенко В.А. Круговая тренировка при массовых занятиях физической культурой / Романенко В.А., Максимович В.А. – М. : Физкультура и спорт, 1986 – 43 с.
2. Дубовис М.С. Твій фізичний гарт / Дубовис М.С. – К. : Здоров'я, 1983 – 80 с.
3. Лоза Т.О. Пошук шляхів підвищення якості викладання на факультеті фізичної культури / Лоза Т.О., Затилкін В.В // Теорія і практика фізичного виховання. – 2002. – № 2. – С. 2–4.
4. Холодов. Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.– 480 с.

*Останов Р. Ю.*

### **О СЛОВАРЯХ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ**

**Научный руководитель –**

**старший преподаватель Б. И. Маторин**

Словарь иностранных слов – это справочник, включающий перечень заимствований из разных языков, которые прочно вошли в обиход русского языка. В этом словаре можно найти не только информацию о

написании слова, но и его толкование, справку об этимологии и о том, как правильно это слово произносить, а также примеры его употребления в речи.

Словари иноязычных слов постоянно совершенствуются и дополняются, так как некоторые слова приобретают дополнительные значения, для некоторых же необходимо уточнить написание и т. п.

С каждым годом выходит все больше новых словарей иностранных слов и еще больше переиздается. Но, к сожалению, многие из них содержат ряд недостатков: это и слишком короткие непонятные статьи описаний, и объяснение значения слов с помощью других иностранных слов, что затрудняет его понимание, и словари, в которые входят только очень популярные слова, значение которых и так в большинстве случаев известно.

С одной стороны, самыми надежными считаются словари советского периода. Однако и у них есть недостатки. Во-первых, они не содержат слова, которые вошли в обиход в последние годы (например, те, которые появились в результате роста популярности сети Интернет, такие как «офлайн» и «юзер»). Во-вторых, написание многих слов с того времени изменилось – раньше много иноязычных слов писались с одной согласной, а сейчас – с удвоенной.

С другой стороны, чем новее словарь, тем больше современных слов он включает. Но и тут есть недостатки. К примеру, в разных словарях иностранных слов встречаются различные варианты написания слова «фла(й)ер». Также возникают разночтения в употреблении дефиса: «картофель-фри» или «картофель фри»? А, например, по поводу популярного слова «интернет» до сих пор возникают споры и разночтения даже среди специализированных изданий. Одни из них утверждают, что в зависимости от значения, это слово можно писать как с заглавной, так и со строчной буквы, другие же настаивают, что «Интернет» пишется только с заглавной буквы. А правильно, кстати, «флаер» и «картофель фри».

Возникают различные варианты и несоответствия и в том, что касается ударения слова. До недавнего времени, например, считалось, что в слове «суши» возможно ударение как на первый, так и на второй слог, и это было зафиксировано в «Русском орфографическом словаре РАН». Однако в последних изданиях этого справочника предлагается только один вариант – ударение на первый слог.

Возникает вопрос: «Так какой же справочной литературе можно доверять?» Доверяйте словарям иностранных слов серьезных специализированных издательств, а еще лучше – обращайтесь к нескольким справочникам. Причем часто проверить написание и ударение иностранного слова стоит даже в том случае, если вам кажется, что вы знаете, как оно пишется и произносится, ведь зачастую неправильное написание или ударение прочно закрепляется в речи.

Назовем некоторые из современных словарей иностранных слов, которые обязательно следует использовать в учебном процессе учителю-словеснику:

• *Захаренко Е. Н.* Новый словарь иностранных слов: 25000 слов и словосочетаний / Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. – М. : «Азбуковник», 2003. – 567 с.

«Новый словарь иностранных слов» содержит 25000 слов и словосочетаний. Это слова, вошедшие в русский язык из других языков или образованные в нем от основ, взятых из греческого, латинского и других языков, и устойчивые словосочетания с такими словами. В словаре иностранных слов и представлены слова, встречающиеся в повседневной жизни, а также термины разных областей знания, значительную долю составляют вхождения самого последнего времени. Словарная статья содержит толкование слова и словосочетания, сведения о происхождении (этимологию) и примеры употребления слова. В «Новом словаре иностранных слов» нашли отражение черты нашего времени – конца XX–начала XXI вв. Словарь адресован самому широкому кругу читателей.

• *Груббер Е.* Словарь иностранных слов для школьников и студентов / Е. Груббер. – М. : ЛОКИД, 2005. – 657 с.

Словарь иностранных слов содержит около 9000 слов. В издании содержится общеупотребительная лексика современного русского языка с изменениями и дополнениями в соответствии не только с современными орфографическими нормами, но и с новыми историческими реалиями.

• *Новейший словарь* иноязычных слов и выражений. – М. : АСТ, Харвест, 2007. – 976 с. – (Библиотека словарей).

В словаре содержится свыше 100000 слов и словосочетаний, вошедших в русский язык главным образом в XVIII–XX и начале XXI в.

• *Крысин Л. П.* Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008. – 944 с. – (Библиотека словарей).

В словаре содержится свыше 25000 слов и словосочетаний, вошедших в русский язык главным образом в XVIII–XX и начале XXI в., а также образованных в русском языке от иноязычных основ. В каждой словарной статье дается подробная информация о происхождении заимствованного слова, его значении, правильном написании и произношении, а также об условиях его употребления в речи. В словарь включено значительное число новейших терминов, относящихся к вычислительной технике, медицине, спорту, музыке и другим сферам человеческой деятельности. Особое внимание уделено описанию слов, которые обозначают культурные, исторические, религиозные понятия. Словарь рассчитан на самый широкий круг читателей, интересующихся правильным употреблением заимствованной лексики в русском языке.

• *Булыко А.* Большой словарь иностранных слов / А. Булыко. – М. : Мартин, 2010. – 740 с. – (Словари русского языка).

Большой словарь иностранных слов (35000 слов) представляет собой самый полный в русской лексикографической практике толковый словарь иноязычной лексики. Каждое слово сопровождается толкованием, а также справкой о его происхождении. При составлении словаря были учтены новые лексикографические единицы, вошедшие в активное употребление на протяжении последнего десятилетия. Словарь является популярным, общедоступным изданием, рассчитанным на самый широкий круг читателей.

Перечень современных словарей иностранных слов и выражений можно продолжать и продолжать. Проверьте свои знания современной заимствованной лексики русского языка: определите значения современных иноязычных слов (в случае необходимости за справками обращайтесь к указанным словарям иностранных слов).

*Адвент, антифонарий, антифонное пение, аджорнаменто, вуду, дагоба, десакрализация, дискос, дикирий, инкарнация, киворий, куколь, мекка, минея, оранта, омофор, пантократор, параман, патерик, проскомидия, реинкарнация, саккос, стихира, ступа, тантра, триодь, фелонь, хоругвь; бонсай, гамбургер, гохуа, грин-карта, интифада, караоке, контраст, кунг-фу, ниндзя, пэтчворк, ризотто, суши, тамагочи, таунхауз, текила, уик-энд, фондю, фэн-шуй, хашар, хуа-няо, чизбургер, эмпориум; адрес, архив, библиотека, блок-пост, бокс, брейк, вакцина, вирус, винчестер, гильдия, герольдия, дефиле, диск, дивизион, клуб, комментарий, кондоминиум, логотип, медальон, меню, пароль, пилот, пульт, редактор, резюме, саркофаг, фаворит, фон, эйфория, экология; альтернативная служба, бархатная революция, банк памяти, банк данных, валютный коридор, виртуальная реальность, дистанционное (дистантное) обучение, дисконтная карта, дрейф генов, индустрия услуг, информационная блокада, кабельное телевидение, компьютерная графика, коэффициент интеллектуальности, кредит доверия, лазерная хирургия, ландшафтная архитектура, магнитная карта, мыльная опера, политические дивиденды, сексуальная ориентация, социальный стереотип, суррогатная мать, финансовая пирамида, формат данных, челночный бизнес, экспорт образования, экстремальная медицина, электронная версия; аквапарк, ай-кью, анимация, банкомат, барбекю, биг-мак, блокбастер, боди-арт, бойфренд, бренд, букер, бутик, гёрлфренд, глобализация, гострайтер, грант, джакузи, джекпот, диджей, драйв, имиджмейкер, кампус, квилт, киборг, киллер, клипмейкер, креативный, кутюрье, лейбл, массмедиа, миллениум, номинация, нон-стоп, ноутбук, пазл, памперсы, панк, папарацци, пейджер, пентхауз, пиар, пирсинг, портфолио, прайд, провайдер, промоутер, ремейк, роуминг, саммит, скинхеды, смарт-карта, спичрайтер, татуаж, телетекст, тинейджер, ток-шоу, топ-модель, фан-клуб, фаст-фуд, фитнес, фишбургер, флаерс, хакер, холокост, хоспис, шоп, шопинг, экспресс-информация; броузер, буферизация, дигитайзер,*

джойстик, Інтернет, і-мейл, інтерактивний, кодер, модем, мультимедійний, онлайн, офлайн, пенциум, ПИН-код, утиліта, чат, еквалайзер; аффіліація, бартер, велфер, дефолт, кросс-курс, коспонсор, логістика, макроэкономика, маркетинг, мерчандайзинг, монетаризм, офшорний, промоутер, прайс-лист, секвестрирование, траст, тендер, технополис, франчайзинг, фьючерсна біржа, холдинг; акупунктура, аллоплант, ароматерапія, біостимуляція, імплантат, кардіостимулятор, ліпоаспірація, ліфтинг, мануальний, психосоматический, резистентність, фітотерапія, шунтирование, еваназія; андерграунд, ар брют, арт-дизайн, бард-рок, бич-бит, гиперреалізм, госпел, джаз-рок, інсталляція, кантри-музика, мейнстрім, мураль, неоготика, перформанс, ремейк, рэп, сиквел, симфорок, технорок, триллер, флоризм, фото-арт, фьюжн, фэнтези, екішен; астральное тело, астрологический прогноз, біолокація, полтергейст, телекінез, екстрасенс; айкідо, армрестлінг, баггінг, байкери, джоггінг, кикбоксінг, культуризм, маунтинбайк, параглайдінг, параплан, пейнтбол, скейтборд, сноуборд, софтбол, сумо, тай-брейк, триал, фрістайл, футзал; термінологія, що стосується моди: батник, кардиган, легінси, от-кутюр, парео, прет-а-порте, свінгер, стретч, топ, тренчокот. Удачі!

*Падалка Р. М., Єленко А. О.*

### **АНТРОПОНІМИ РОМАНУ-ДИЛОГІЇ А. ФЕДЯ «ПЕРЕДДЕНЬ ДОБИ ВОДОЛІЄВОЇ»**

Мірилом досконалості мистецького твору є рівень його художності. Важливий зміст належно сприйметься читачем лише тоді, коли буде розкритий, утілений у досконалий і відповідній йому формі. Художність творів А. Федя – це мистецька якість, що полягає в гармонійному поєднанні важливого змісту й відповідної йому досконалої форми. Лише той твір, у якому є повна відповідність поміж усіма його складниками, є гармонія, організована ідейним змістом, можна назвати високохудожнім. А високохудожність – це, насамперед, сила слова. Іноді ця сила в імені. На думку Г. С. Файзулліної, доба Постомодерну продукує нові типи діалогіки культур, наприклад, міжрелігійний діалог, діалог культури й науки, діалог етносу й природи, що характерно для української ментальності. Діалог культур – це спосіб комунікації. Найповніше він реалізується в новітню добу, коли наявна значна кількість різних культур як рівноправних суб'єктів. Порушення цього діалогу призводить до дисгармонії, дисбалансу міжкультурної взаємодії. Ці елементи діалогіки простежуються в багатьох творах А. Федя. Події роману відбуваються на славнозвісній землі, що гартована кров'ю праотців-козаків, яка несе в собі їх енергетичний код, їх Дух і пам'ять. Саме тому нам цікаво простежити вподобаннями самого автора під час уведення у роман імен та прізвищ персонажів та з'ясувати, що є тим самим енергетичним кодом людини.



Об'єктом дослідження став сам роман-диалогія А. Федя, предметом дослідження – антропонімна система роману.

Отже, мета нашої роботи: розпочати дослідження антропонімікону твору як діалогу автора з його персонажами на прикладі філософського роману-диалогії А. Федя «Переддень Доби Водолієвої».

Як зауважувала Г. Файзулліна, у творі розв'язуються проблеми окремого регіону: історія Донецького краю в «межичассі» – довоєнним голодомором і післявоєнним голодом. Автор дуже широко використав загальні назви як омонімічні – *Земля, Небо, Вогонь, Вода, Час, Простір, Тиша, Темінь, Віра, Надія, Любов, Космос, Всесвіт, Вічність, Безмежність, Краса, Сутність, Мікрокосм, Макрокосм, Сонце, Зоря, Галактика, Таїна, Тіло, Людина, Дитина, Начало, Успіх, Природа, Стихія, Космічний Розум, Душа, Дух, Пекло, Рай, Доля, Особистість, Правда, Нечисть, Інший, Світ, Речі, Предмети, Коридор, Кабінет, Водолій, Сірість, Свідомий Вибір* тощо. У книзі вони неодмінно позначені великою літерою, відтак стають метафізичними персонажами роману, отримуючи категоріальність та впорядкованість.

Антропоніміка вивчає функції антропоніма в мові – номінацію, ідентифікацію, диференціацію, зміну імен, яка пов'язана з віком, зміною суспільного чи сімейного стану, життям серед людей іншої національності, вступом в таємні товариства, переходом в іншу віру, табування тощо. Це один з найцікавіших й активно досліджуваних розділів мовознавства. Вона включає в себе особові імена, прізвища, патроніми, прізвиська. Імена діляться на жіночі і чоловічі. За іншою класифікацією вони діляться на канонічні й неканонічні, тобто прийняті церквою й не прийняті.

Спеціально вивчаються особливості імен в епоху соціалізму в силу введенню в ідеологію суспільства нових понять, які дали основу новим іменам. Антропоніми посідають важливе місце в мові. Історія української антропонімії корінням сягає в далеке минуле й найтісніше пов'язана з історією українського народу і його мови. Антропоніміка, так само, допомагає відновити культурно-історичне тло країни того чи того часу. За структурою імена розподілялися за: зовнішніми ознаками дитини, залежно від характеру й поведінки дитини, за внутрішніми якостями, за рахунком народження дитини, за очікуванням і несподіванкою щодо народження дитини, за почуттями батьків до народженої дитини, за обставиною й часом появи дитини в сім'ї, за асоціацією з предметами довкілля, зокрема й іменами, пов'язаними з тваринами й рослинним світом, за асоціацією з предметами побуту, за часом народження і за світовідчуттям, ставленням до життя батьків.

В останні десятиліття вітчизняних учених цікавлять питання становлення регіональної антропонімії. Тільки введення в науковий обіг безлічі текстів різних територій нашої країни, що включають значну кількість особових імен та прізвищ, допоможе уявити реальну картину

формування антропонімійна системи в цілому. Імена «героїв» творів реєональної художньої літератури частково теж є складовою загального атласу антропонімів Донецького краю, бо події роману розгортаються на теренах Слобідської України. У романі-диалогії їх усього 308 номенів. Кожен із них трапляється певну кількість разів. Ми окресли п'ятірку найбільш та найменш уживаних.

Найбільш уживані:

1) *Антон (син Натки)* уживається 313 разів;

2) *Натка («Наталія насправді є пані Наталією, Наталією Єгорівною, уродженцею колись знаменитих на Слобожанщині панів Лавриненків», мати Антона)* – 221 раз;

3) *Феня Дмитрівна («названа сестра Гертруди»)* – 180 разів;

4) *Іжболдін («учитель математики»)* – 125 разів;

5) *Інанна («молодша дочка Фені»)* – 123 рази.

П'ятірка найменш уживаних, що трапилися в романі всього один раз: *Петро (бухгалтер колгоспу), Верка («генеральша»), Степан («генерал...у Германії служить...»), дід Шнурко, Сірко, Бела, Патят («підпасич»), Пилип Стогній, Ситник (односелець), Мишко, піп Никодим та ін.*

Крім авторських: *Зоренас, Астроном, Акулина, Голопупенко, Нетудихата, Бражничка, Брякальша, Баранік, Соска, Сідашов, Довгоносик, Матросов, Сябро, Храмов, Писарчук, Бражник, Рябий, Вобла, Бульба, Безбородько, Царієнко, Прохвятилов, Гамалаяска, Стратон, Шнурко* – для колориту А.Федь уводить персонажів, які вже відомі читачеві. Це:

– політичні діячі, державні діячі: *Гітлер (політичний, державний діяч), Денікін (політичний, громадський діяч), Петлюра (військовий діяч), Скоропадський (політичний, військовий діяч), Іннеса Арманд (революціонерка), Віра Засулич (революціонерка), Ігор Сікорський (авіаконструктор, учений), Богдан Хмельницький (полководець, державний діяч), Павло Полуботок (український військовий, політичний діяч), Петро Калнишевський (кошовий отаман), Григорій XIII (папа Римський), Ленін (політичний, державний діяч), Сидір Артемович Ковпак (командир Путивльського партизанського загону, член ЦК КП України, генерал-майор, Двічі Герой Радянського Союзу), Жуков (маршал, Герой Радянського Союзу), Берія (державний, політичний діяч);*

– історики: *Багалій, Драгоманов;*

– царі, королі, князі: *Микола (цар), Стефан Баторій (король), Олег, Ігор, Аскольд, Дір (князі), Данило Галицький (князь), Ярослав Мудрий (князь), Іван Грозний (князь);*

– відомі діячі культури та мистецтва: *Наталя Ужвій (акторка), Айседора Дункан (танцівниця), Шаляпін (співак), Сальєрі (композитор), Джорджо Бруно (філософ і поет), Доктор Фрейд (психолог), Сократ*

(філософ), Піфагор (філософ, математик), А.С. Макаренко (відомий педагог), Карл Маркс (філософ, соціолог), Енгельс (філософ), Цицерон (філософ);

– історичні постаті: Понтій Пілат (римський правитель);

– міфологічні постаті: Пандора (перша жінка на Землі, створена Зевсом), Прометей (у давньогрецькій міфології титан, захисник людей від свавілля богів);

– літературні персонажі: Дон Кіхот, Ілля Муромець, Євгеній Онегін;

– письменники: Салтиков-Шчедрін, Шевченко, Бодлер, Тичина, Хвильовий, Олесь, Малишко, М. Горький, Лев Толстой, Оноре де Бальзак, Маяковський, Шекспір, Андерсен, Даль, Данте, О. Пушкін, Рильський, Сковорода;

– святі: Св. Ілля, Св. Юрій, Георгій Побідоносець, Св. Володимир, Іоанн Златоуст, Св. Миколай, Св. Георгій.

Отже, антропоніми мають багате й цікаве походження, а також оригінальність вже тим, що вони мають свою специфіку. Особистість автора в момент найвищого творчого вираження вже перестає бути тільки особистістю, але переступає її межі, заміщаючи собою все суще: явища природи, час і простір, ліси і моря. Таким є А. Федь.

*Пампура С. Ю., Соляк Л. В.*

### **ПРИНЦИПИ ЕТИМОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ЗАПОЗИЧЕНЬ**

Систематизація та аналіз опрацьованого матеріалу дає змогу визначити основоположні принципи та критерії етимологічного аналізу запозиченої лексики в різноструктурних мовах. Є підстави стверджувати, що в етимології застосовуються принципи порівняльно-історичного дослідження, до яких відносять принципи історизму, причиновості та системності, що є конкретизацією та виявом принципу загального зв'язку явищ [2, с. 12]. Ці принципи лежать в основі будь-якого етимологічного дослідження та мають бути застосованими разом з принципами відокремлення запозиченої лексики.

Основні принципи та критерії етимологічного аналізу імпліцитно застосовувалися вже у працях перших компаративістів (Р. Раск). Їхній аналіз було здійснено значно пізніше. Формулювання основних принципів етимологічного дослідження (на матеріалі індоєвропейських мов) належить О. Семерній. На цій базі й було визначено такі принципи етимологізації запозиченої лексики, як принцип **самобутності**, принцип **кінцевого джерела**, принцип **неодиночності мови** [4, с. 70; 3, с. 178].

Суть **принципу самобутності** в тому, що дослідник має шукати етимологічне пояснення перш за все серед власних ресурсів певної мови. Якщо будь-яке слово з однаковою мірою ймовірності може бути етимологізованим і як питоме, і як запозичене, і жодне з пояснень не має переваг у доказах, етимолог поводиться правильно, віддаючи перевагу

першому поясненню, не приховуючи друге.

Цей принцип реалізується вже в працях Расмуса Раска, який досить докладно описує розпізнавальні ознаки питомої та запозиченої лексики. Він зазначає, що коли одне й те саме слово зустрічається в багатьох мовах, то слід вважати, що воно належить тій мові, у якій воно має найбільш необхідне, матеріальне, загальне значення, наприклад: шведське *pojke*, данське *raag* із значенням «хлопчик» походять від фінського *poica* тому що там воно має більш поширене, давнє й необхідне значення «син, хлопчик» [5, с. 45].

**Принцип кінцевого джерела.** Деякі слова, запозичуючись із мови в мову, проходять доволі довгий шлях. Семітське слово «смарагд» (аккадське *barraktu*, д.-євр. *baraet*) стало джерелом для д.-інд. *marakata*, від якого походить гр. *σμα'ραδος*, запозичене в персидську мову у вигляді *zumurrud*, звідки воно потрапило в арабську *zumurrud*, потім у турецьку *zumrud* і далі в російську *изумруд*. Від грецької форми походить лат. *smaragdus*, яке було запозичене у германські мови (нім., нідерл. *Smaragd*) і розвилось в італ. *smeraldo*, фр. (*e*)*meraude* (звідки сер.-англ. *emeraude*), ісп. *esmeralda* і т. д. [1, с. 72]. Такі слова іноді називають «мандрівними» (нім. *Wanderwörter*) або *міграційними термінами*. Первісне джерело їх часто буває невідомим.

На твердження Л. Кіша, якщо в суміжних мовах спостерігається наявність спільних, але етимологічно ізольованих слів, то судити про напрям поширення цих слів можна після виявлення кінцевого джерела, тобто мови, для якої це слово є питомим [4, с. 69].

**Принцип неединичності мови,** що запозичує. Запозичення будь-якого слова найчастіше спричиняється не однією мовою, а групою мов, що знаходяться в однакових умовах. Тому слід бути обережним у тих випадках, якщо будь-яке слово, що вважають запозиченим, не має схожих відповідностей-запозичень у мовах відповідного ареалу.

На твердження Л. Кіша турецькі запозичення в балканських мовах, германські та угорські – у мовах Середньої та Східної Європи, італійські – в адриатичних мовах і т. ін. свідчать про те, що запозичення будь-якого слова зазвичай відбувається не в поодинокій мові, а цілою групою мов, які знаходяться в однакових умовах. Отже, слід бути обережним у випадку, якщо слово, яке вважається запозиченим, не має відповідностей-запозичень в інших мовах сусіднього ареалу [4, с. 70; 3, с. 178]. Саме з цієї причини Л. Кіш сумнівається щодо надійності зведення угорськ. *furfang* «хитрість» до італ. *furfante* «шахрай, пройдисвіт»: у словенській, сербській та хорватській мовах (попри багаточисленні італійські запозичення) подібного слова не існує [4, с. 70].

Припускати, що якесь слово є запозиченим, можна в тому випадку, якщо воно має структуру, не характерну для питомих слів даної мови (або має нерегулярні відповідності зі словами близькоспоріднених мов, що

унеможливилює реконструкцію праформи). Проте для того, щоб довести таке припущення, необхідно дотримуватися цілого ряду умов. Світлана Анатоліївна Бурлак та Сергій Анатолійович Старостін вважають необхідним для відмежування запозиченої лексики враховувати наступні принципи, які, на нашу думку, доповнюють вищезазначені:

- **Принцип контактування мов.** Необхідне існування історико-географічних або лінгвістичних пам'яток того, що мова, з якої прийшло досліджуване слово, контактувала (або могла контактувати) з даною мовою. Якщо слово, яке припускається запозиченим, ізольоване, гіпотеза приречена лишитися недоведеною. Так, і.-є. *\*daksru* «сльоза» схоже за формою на єнісейське *\*de-xur* «вода ока». Проте ніяких свідчень того, що праіндоевропейці мали контакти з єнісейцями (і запозичили в них чомусь лише одне слово), не існує [1, с. 73-75].

- **Принцип семантичної схожості.** Необхідна семантична схожість досліджуваних слів. Запозичене слово повинно мати принаймні одне з значень, які воно має в рідній мові. Недотримання цього принципу можливо (наприклад, рос. *азарт* не виявляє близької семантичної схожості зі своїм джерелом – фр. *hazard* «випадок»), проте зустрічається досить рідко. Якщо факт запозичення не є безпосередньо відомим з історії (як у наведеному прикладі, де джерелом є французький вираз *jeu d'hazard* букв. «гра випадку» – рос. *азартная игра* з переосмисленням прикметника), відповідна гіпотеза навряд чи може бути надійно доведеною. Так, досить сумнівною можна визнати широко відому етимологію, за якою праслов. *slonъ* «слон» походить від тюркського *aslan* «лев». Леви жили на півдні Євразії, отже, використання слова «лев» для позначення іншої тварини видається мало вірогідним [1, с. 72].

- **Принцип дії регулярних фонетичних відповідностей.** У досліджуваних словах мають спостерігатися регулярні фонетичні відповідності. При інтенсивних контактах завжди виникають правила «перерахування» з іноземної мови на рідну, і таким чином, звуки іншої мови отримують у мові-реципієнті регулярне відображення. Відсутність регулярних фонетичних відповідностей свідчить про невелику кількість запозичень (з одиничними об'єктами й дослідження буде індивідуальне, а не системне) або про те, що слова належать до різних часових шарів (або до різних діалектів). Припущення про невпорядковані зміни слів при їх запозиченні не вірні [там же].

- **Принцип граматичної адаптації.** Слово, для якого припускається запозичений характер, не має порушувати відомих у мові правил граматичної адаптації. Якщо, наприклад, відомо, що всі запозичення в певній мові відмінюються за класом 1, а досліджуване слово – за класом 2, то це зменшує вірогідність етимології. Слово, яке змінюється за непродуктивною моделлю, запозиченим, скоріше за все, не

є. Проте існують винятки, в основному при запозиченні з близькоспоріднених мов [1, с. 73].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлак С. А. Сравнительно-историческое языкознание : учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. А. Бурлак, С. А. Старостин. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
2. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) / В. А. Глущенко / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; відп. ред О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с. – Бібліогр.: с. 183–216.
3. Илиади А. И. Основы славянской этимологии / А. И. Илиади. – К. : Довіра, 2005. – 270 с.
4. Киш Л. О некоторых принципах этимологизирования заимствованных слов / Л. Киш // Этимология 1967. – 1969. – С. 68–71.
5. Раск. Р. Исследование в области древнесеверного языка, или происхождение исландского языка / Р. Раск // Звегинцев В. А. История языкознания ХІХ-ХХ веков в очерках и извлечениях / В. А. Звегинцев. – Ч. 1, 3-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1964. – С. 40–51.

*Паніна О. В., Боженко Н. В.*

### **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

*Повноцінними є тільки ті знання,  
які дитина здобула власною активністю.*

*Йоганн Песталоцці*

Модернізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі сприяє формуванню та розвитку творчої особистості, спроможної повноцінно реалізуватись у житті. Одним із кроків підвищення ефективності уроку рідної мови є впровадження разом із традиційними методами навчання інтерактивних технологій.

Освіта – найпотужніша та найпотрібніша ланка повноцінного життя людини. Канула в минуле архаїчна формула «Я – вчитель, ти – учень». На противагу їй зайняла тверді позиції формула успіху «Учитель + учні = партнери». Життя доводить, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей, задумів, нових підходів та рішень). Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити за межі того, що бачать сучасники і бачили попередники.

На сучасному етапі модернізація навчально-виховного процесу покликана сприяти формуванню та розвитку творчої особистості, яка спроможна повноцінно реалізуватися в житті. Для цього їй потрібні певні навички: думати, розуміти сутність речей, аналізувати, осмислювати ідеї, шукати потрібну інформацію, тлумачити її, застосовувати за певних умов.

Уроки рідної мови та літератури – це напружена, науково організована й результативна праця всіх учнів у співтворчості з учителем, яка розвиває творчі здібності учнів; сприяє здобуванню знань учнями самостійною роботою думки; диференціює та індивідуалізує процес навчання; стимулює роботу з додатковою літературою; розвиває аналітичне мислення, уміння робити узагальнення; формує в учнів навички самооцінки та самоконтролю своєї навчальної діяльності. Особистістю людина стає поступово, на її формування впливає багато чинників. Серед них провідне місце належить рідній мові, оскільки саме вона найглибше пронизує свідомість і підсвідомість людини, доносить інформацію про навколишній світ. У сучасних умовах гуманізації й демократизації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В.Сухомлинського. У книзі «Сто порад учителю» він писав: «Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...» Завдання вчителя – допомогти учневі знайти себе в житті; пробудити чи розвинути в дитині те творче зернятко, яке є в кожному, бо закладене там природою.

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, щоб розвинути їх у здібності, і удосконалити їх, щоб вони стали творчими. Завдання учителя – управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання. Що таке творча особистість? Як її виховати? Які методи і технології треба використовувати на уроках, щоб допомогти учневі знайти себе, свій творчий потенціал? І єдиним, на нашу думку, найефективнішим засобом досягнення мети є інтерактивні технології навчання. Саме такий підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, сприяє розвитку творчої особистості. Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, що покладена в основу інтерактивних технологій навчання. Багато з них варті уваги сучасного педагога, який прагне дати якісний рівень знань, зробити урок цікавим, досягти максимального взаєморозуміння і співпраці між вчителем і учнем. При підготовці до уроку слід обов'язково врахувати ту модель, де уроком учитель лише керує, а творять урок самі учні. У підготовці до уроку треба продумати систему логічно вмотивованих дій, послідовному переходу від одного елемента до іншого. Ефективним буде той урок, на якому присутні глибокі теоретичні знання, ретельна підготовка, творчий підхід учителя. Важливим є те, що, застосовуючи елементи інтерактивного навчання на уроках української мови та літератури, учні вчаться бути демократичними,

критично мислити, співпрацювати, приймати рішення, спілкуватися з іншими. Основними методами та прийомами інтерактивного навчання є самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання учнів до вчителя та навпаки. Отже, використання інтерактивних технологій не є самоціллю, а лише засобом, який сприяє співробітництву на уроці.

Це такі технології, як «Мікрофон», «Мозковий штурм», робота в парах, робота в малих групах, «Навчаючи – вчусь», «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Незакінчене речення». Наприклад, інтерактивна технологія «Мікрофон» використовується найчастіше на етапі мотивації навчальної діяльності. Учні мають висловити власну думку про те, чого вони очікують від уроку (що дізнатися, чого навчитися, що пригадати), виходячи з теми. У такий же спосіб проводиться етап підсумку уроку. Інтерактивна технологія «Метод ПРЕС» використовується, щоб учням довести і обґрунтувати свою точку зору, відповідаючи на питання за схемою:

- Я вважаю,...
- Тому що ...
- Отже, ....

Найчастіше ця технологія навчання використовується на уроках літератури в 10 класі при обговоренні проблемних питань. Учні класу на основі прочитаного твору можуть свідомо довести чи спростувати твердження, зробити певні висновки.

Вивчаючи в 5 класі правопис префіксів з-, с-, використовується для АОЗ інтерактивна технологія «Мозковий штурм»:

- якого правила стосується сполучення слів «кафе «Птах»;
- сформулюйте це правило;
- наведіть приклади слів на це правило.

На етапі формування вмінь і навичок використовується інтерактивна технологія «Займи позицію». У 6 класі при вивченні теми «Кількісні й порядкові числівники» кожен учень витягає аркуш з написаним на ньому числівником. На дошці – в різних місцях – аркуші з написами: «кількісні», «порядкові». Школяр повинен підійти до відповідного аркуша, назвати свій числівник і обґрунтувати вибір. Сприяють підвищенню творчої діяльності учнів ігрові завдання. По-перше, такі завдання здебільшого є пошуковими. Вони ставлять учня перед необхідністю самостійно знаходити шляхи розв'язання, а отже, розпізнавати, аналізувати мовні факти, зіставляти їх і формулювати висновки. А це розвиває творчі здібності школяра, увагу, ініціативність. По-друге, робота з ігровими завданнями створює позитивну мотивацію навчання, пробуджує бажання знати. По-третє, самостійно відкриваючи для себе певні мовні явища, учень дістає задоволення, упевненість у своїх здібностях, що зумовлює самореалізацію особистості.



Цьому сприяє цілий спектр лінгвістичних ігор: кросворд, вікторина, аукціон, мовний конкурс, лінгвістична загадка, лінгвістична задача, «Сходи», «Перехрестя», ребус, «Ти – редактор», «Зайвина», «Спіймай помилку», «Вірю – не вірю», «Визбирувач», «Сортування», «Найрозумніший», «Мовна дуель», «Останнє слово – за тобою», «Хто швидше», «Лінгвоестафета», «Ти – учитель» тощо. Вони використовуються на різних етапах уроку. У 5 класі при вивченні теми «Антоніми» на етапі актуалізації опорних знань пропонується учням ігрове завдання «Відгадай загадку»:

*Куций хвіст і довгі ноги.*

*Уночі і вдень – тривоги.*

*Миру й спокою не знаю:*

*Всіх боюся, утікаю. (Заєць)*

Підкреслюються крейдою різних кольорів пари слів (куций – довгі, уночі – вдень, тривоги – спокою).

Вправа «Мозковий штурм» допомагає оптимально перевірити домашнє завдання:

- Чому саме ці слова об'єднано вчителем у пари?
- Що можна сказати про значення даних слів?
- Що можна сказати про їх належність до частин мови?
- Як називаються такі слова?

На етапі формування вмінь і навичок застосовуються різноманітні ігрові завдання.

У 5 класі при вивченні теми «Вживання апострофа» учні розв'язують ребуси, пояснюють написання даних слів.

*7Я (сім'я), гір я (підгір'я). під*

У 6 класі при вивченні теми «Написання прізвищ» на етапі закріплення знань учням пропонується розв'язати лінгвістичну задачу

Після закінчення уроку вчителька попросила учня покликати до кабінету Сердюк. Хлопець, вийшовши з кабінету, замислився: кого ж потрібно покликати, адже в класі є і Олена Сердюк, і Олег Сердюк?

**Гра «Аукціон» (Тема: «Фразеологізми» )**

Проводиться у формі аукціону або естафети: за 3 – 4 хв. учні повинні назвати якомога більше фразеологізмів зі словами: голова, язик, око, зуби, ноги.

**Орфографічна естафета.**

Клас ділиться на команди (за рядами). На дошці записано слово з орфограмою (наприклад, директор). Кожен член команди повинен написати слово з орфограмою, яке б починалося буквою, на яку закінчилося попереднє. Виграє команда, яка швидше впорається із завданням. (Наприклад: директор – рукавичка – ательє...). При вивченні теми «Іменник. Повторення» проводиться гра «Зайвина»:

**Визначити «зайве» слово, обґрунтувати свій вибір.**

1. Марш, вежа, круча, плече, надія.
2. Дріжджі, радіщі, окуляри, листки, ножиці.
3. Листоноша, дружина, староста, слуга, сирота.

Також учні отримують домашнє завдання (для виконання за бажанням) творчого характеру: картку – пастку, словниковий диктант, скласти кросворд, ребус, лінгвістичну задачу, «Зайвину». Такі завдання, як правило, діти виконують із задоволенням, докладаючи і знання, і творчі здібності. Так, наприклад, при вивченні теми «Будова слова. Словотвір» частина учнів 6 класу склала лінгвістичну гру для однокласників «Відгадай слово»:

А) Відгадайте слово, у якому: корінь від слова земля, суфікси від слів весняний, ліжко, закінчення від слова лопата (землянка).

Б) Відгадайте слово: державна пісня + частина світу (гімназія).

В) Відгадайте слово: вороняче слово + гральна карта (картуз).

Г) Відгадайте слово, у якому: префікс від слова безбарвний, корінь від слова вода, суфікс від слова парний, закінчення від слова гарний (безводний).

На уроках літератури використовуються такі інтерактивні вправи: «діалог», «синтез думок», «кола Вена», «спільний проект» (із застосуванням комп'ютерних технологій), «коло ідей», «дебати», «асоціативний кущ», «сенкан», «кубування», «метод шести капелюхів Едварда де Боно»:

1. «Діалог». Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення в кінцевому тексті, переліку ознак. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи іншої групи. Усю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

2. «Синтез думок». Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групі і виконання завдання учні не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються.

3. «Спільний проект». Має таку саму мету та об'єднання в групі, що й діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків.

4. «Коло ідей». (Раунд робіт, кругова система). Метою «Кола ідей» є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі.

5. «Дебати». Це один з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли учні

навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватись і публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції.

Проводяться також нетрадиційні уроки: мовний турнір, брейн-ринг, урок-змагання, урок-подорож, урок-вікторина, урок-дослідження, які зацікавлюють учнів і підвищують рівень творчої діяльності при вивченні рідної мови та літератури.

Впровадження таких вправ дає змогу розв'язувати ряд завдань:

- пропонувати свою точку зору з позиції наукового знання, а не змушувати схилитися до запропонованої думки;
- розвивати критичне мислення школярів;
- навчити бачити помилки або логічні порушення у твердженнях інших учнів;
- вміти аргументувати власні думки, змінювати їх;
- диференціювати, індивідуалізувати процес навчання;
- розвивати аналітичне мислення учнів;
- формувати в них навички самооцінки, самоконтролю своєї навчальної діяльності;
- сприяти розвитку творчого мислення, культури спілкування, виховувати активну особистість, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми;
- формувати творче мислення;
- підсилювати уяву, що є потужним стимулом народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу і синтезу, що в майбутньому відкриється основою інноваційного мислення і діяльності;
- сприяти психічному розвитку дітей;
- створювати успішну адаптацію учнів до сучасних соціально-економічних умов життя;
- забезпечувати цілісність педагогічного процесу, єдності навчання і виховання учнів;
- формувати потреби в знаннях, високих мотивів навчання і прагнення до самоосвіти.

Але виникають і певні труднощі, а саме

- іноді важко контролювати процес взаємонавчання;
- результати роботи учнів менш передбачувані;
- організувати роботу всіх учнів;
- навчитися вислуховувати думку іншого;
- навчитися аргументовано висловлювати свою думку.

Отже, готуючись до кожного уроку, слід пам'ятати слова А.Макаренка: *«Діти – це живе життя і життя прекрасне, і ставитися до них треба, як до товаришів і громадян, поважати їхнє право на навчання, радість і обов'язок відповідальності».*

*Пиріг К. М.*

## «ОКОЛИЦЯ» ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ДНА У ТВОРЧОСТІ В. ШЕВЧУКА

Науковий керівник –

доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

Постать Валерія Шевчука – яскрава, таємнича й ніби глибоко вкорінена в рідну землю, рідну історію, рідне слово. Червоною ниткою проходить крізь усю творчість письменника тема дослідження своєї нації та свого коріння в усіх його культурологічних аспектах. Метою статті є дослідження символу околиці як відображення культури соціального дна у творчості В. Шевчука, що допомагає глибше осягнути психологію людей, які є не лише на межі соціального занепаду, але й втратили себе та знаходяться в стані філософської гравітації і пошуків власного «Я».

Окреме місце у творчості В. Шевчука займає тема культури соціального дна, фреймом існування якої виступає околиця. Представники соціального дна – люди, що знаходяться на межі прийняття та відчуження у суспільстві, тобто займають проміжне місце у суспільній ієрархії і визначаються як “маргінали”. Поняття маргінальності служить для позначення суміжності, периферійності чи граничності певного (політичного, морального, духовного, релігійного) явища соціальної життєдіяльності людини стосовно панівної тенденції свого часу чи загальноприйнятої філософської та етичної позиції [2, с. 128]. Соціокультурному статусу маргінальних суб’єктів відповідає їх перебування на “околицях” відповідних культурних систем, частковим перехрещенням між ними і лише частковим визнанням з боку кожної з них. Внутрішній світ людини соціального дна роздирають суперечності через переплетення у її свідомості двох культурних середовищ, що врешті-решт і призводить до внутрішнього конфлікту особистості.

В. Шевчук у своїх творах міняє місцями околицю і центр, таким чином зміщує семіотичні акценти, і віддає роль центру околицям. Як зазначає Н. Городнюк : « Центром художнього простору у текстах автора виступає околиця, а те, стосовно чого околиця є околицею, – тобто місто – виноситься за межі текстового простору, тобто визнається недійсним, заперечується» [1]. Дія більшості творів відбувається у передмісті, а саме на житомирській околиці, а оскільки передмістя є межею, то і самі герої постійно знаходяться у “межовій” ситуації. Автор свідомо робить центром дії околицю, бо місто є для нього відображенням облудних цінностей та ворогом свободі творчості й духу.

Яскравою та показовою в цьому плані є околиця роману «Дім на горі» , де вона постає самостійним міфологізованим простором з власним образом центру. Околиця постає перед нами міфологізованою, наділеною власною космогонією і стає первинною за своєю суттю, одвічною та самодостатньою, тобто відсуває міста і села на другий план, роблячи їх

вторинними. Дім на горі перебуває у центрі простору околиці, проявляючи свої заповітні властивості та є елементом зв'язку між земними і небесними сферами. Жінка – берегиня цього дому, а тому тут здебільшого народжуються дівчатка, через що генетичний міф передається по жіночій лінії. Існує певний ритуал у цьому домі, від якого залежить подальша доля нащадків. Чоловіки, які приходять знизу і п'ють з рук жінки – богині, стають її обранцями, від яких народжуються лише дівчата, які в майбутньому стануть володарками цього дому. Чоловіки, які приходять лише для того, щоб спокусити жінку, а потім зникають, руйнують долю жінки – богині, яка піддавшись спокусі, може народити тільки сина і тим самим приректи себе та свою дитину на поневір'яння. Хлопчики, народжені від таких чоловіків вирізняються бунтарським характером, є неспокійними, прагнуть до відкриття чогось нового та незвіданого. Досягнувши зрілості, вони покидають свій дім та ведуть мандрівний спосіб життя. Саме вони є людьми соціального дна, вони можуть бути як п'яницями та митцями, так і аферистами чи філософами. Чоловіки, які прийшли в цей дім, щоб знайти спокій, прагнуть відтворення себе, життя та Всесвіту (Володимир), а народжені в цьому домі прагнуть пізнання та перетворення себе (Іван Шевчук, Хлопець). Генетичний міф, закладений у домі стверджує його вічність, а отже, і вічність самої околиці, яка є простором, центром якого виступає дім. Не можна не зазначити важливу деталь: околиця відкривається перед нами лише через призму бачення її самими героями, фактично вона “пропущена” через внутрішній світ її жителів. Околиця – своєрідний, замкнутий, чітко організований простір, де кожен мешканець виконує свої функції та займає окреме місце. Таким чином, околиця, представлена у «Домі на горі», являє собою тип простору з власним генетичним міфом та сакральним центром.

Околиця в романі «Стежка у траві. Житомирська сага» набуває іншого ідейно-естетичного забарвлення, тут підкреслено її неідеальність, як моделі світобудови. Як і в попередньому творі, околиця постає перед нами очима її мешканців – людей околиці. Усі герої твору є маргінальними особистостями, тобто людьми соціального дна в силу свого перебування на околиці. Вадим Волошинський, батько героя-оповідача є людиною околиці, типовим маргіналом, який постійно перебуває в стані роздвоєння особистості, це проявляється як в особистому житті – герой живе на дві сім'ї, так і в професійній сфері – герой намагається поєднати творчість і ремісництво. Аполінарія Марцінковська – типовий представник людини соціального дна, в минулому – колишня театральна актриса, а нині – бездомна жебрачка, яка налякана репресіями, після війни не наважилася зголоситися і тепер змушена жити тиняючись по чужих хатах без паспорта і місця проживання. Героїня обирає такий спосіб життя не лише через страх доносів, а робить свідомий вибір людини соціального дна – бути вигнанцем у власній країні. Аполінарія зрікається своєї зовнішності,

становища в суспільстві, перетворюється на безнадійно кинуту, самотню як палець, заради збереження власної сутності. Ще одним маргіналом є Петя Ювпак на прізвисько Горбатий, маргінальною є його зовнішність – гарне довгообразе обличчя з карими оксамитовими очима, рівним носом і чорним кучерявим волоссям у поєднанні з маленьким тільцем і великим потворним горбом. Сама незвичайна зовнішність героя вказує на те, що у ньому стикаються два начала – доброго і лихого: «Він сидів прекрасний, як Бог, і, як чортик, потворний» [7, с. 275]. Мешканці околиці прозвали Петра “Чортиком”, що свідчить про перевагу лихого начала героя. Автор недаремно розмістив усіх персонажів на одній з вулиць Житомирської околиці, лише в різних номерах будинків. В різних будинках живуть різні люди, але усі вони однаково зазнали тиску тоталітарного режиму, зазнали суспільних травм, моральних перетворень і тому ці герої є цілковито відреченими від суспільного тла. Отже, околиця саги з її мешканцями являє собою незвичайний тип простору – суперечливий, розімкнений, двоїстий. Ця Богом забута околиця відділена від безумовно існуючих професійних, суспільних, загальнолюдських інтересів, що завжди були, є, будуть.

Типовою рисою людини соціального дна є її відстороненість, дивакуватість, роздвоєність, химерність, бажання мандрувати і подалі втекти від світу та людей, що і приводить її на околицю, тобто за межі міста. Усі ці риси втілені в головному героєві повісті «Початок жаху». Михайло Вовчанський – самотній, безпритульний, нічого не знає про своїх батьків: «...не відаю, звідки, од кого і як прийшов у цей світ» [6, с. 94]. У нього немає ніякого зв'язку з родом, з самого народження він не має домівки, це виступає одним із чинників відірваності героя від світу, тобто перед нами постає людина соціального дна. Михайло намагається безпристрасно спостерігати навколишній світ і знайти відповідь на питання, яке його мучить: «навіщо в цьому світі існують люди і він сам?» і тому веде мандрівний спосіб життя дяка – філософа [6, с. 104].

Отже, у прозі Валерія Шевчука переосмислюється роль центру, центральним простором стає околиця, на якій і живуть люди соціального дна, що прагнуть бути вільними і зберегти свою власну сутність. Околиця, як знак небарокової маргінальності виступає знаком культури, центром художнього простору, а герої – людьми околиці, особистостями з виразним статусом людини соціального дна.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Городнюк Н. А. Околиця як знак маргінальної культури у творчості В. Шевчука / Н. А. Городнюк // Режим доступу [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Apsf\\_lil/2010\\_23\\_1/gorodnuk.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf_lil/2010_23_1/gorodnuk.pdf).
2. Ильин И. П. Постмодернизм. Словарь терминов / Ильин И. П. – М. : INTRADA, 2001. – 384 с.
3. Павлишин М. «Дім на горі» Валерія Шевчука / Павлишин М. // Сучасність. – 1990. – № 5. – С. 38.

4. Тарнашинська Л. Художня галактика Валерія Шевчука: постать сучасного українського письменника на тлі західноєвропейської літератури / Тарнашинська Л. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 2001. – 223 с.
5. Шевчук В. Дім на горі / Шевчук В. // Шевчук В. Вибрані твори. – Київ : «Дніпро», 1989. – С. 17–446.
6. Шевчук В. О. Початок жаху/ / Шевчук В. О. // Шевчук В. О. У череві апокаліптичного звіра: Історичні повісті та оповідання. – К. : Український письменник, 1995. – 203 с.
7. Шевчук В. О. Стежка в траві. Житомирська сага / Шевчук В. О. – Харків : Фоліо, 1994. – 526 с.

*Піскунов О. В., Єленко А. О.*

### **ПРИЧИНИ ФОНЕТИЧНИХ ЗМІН У ПРАЦЯХ**

**І. О. БОДУЕНА де КУРТЕНЕ, В. О. БОГОРОДИЦЬКОГО**

Метою статті є розкриття однієї з найважливіших особливостей лінгвістичної реконструкції в студіях учених Казанської школи, визначення внеску лінгвістів у розробку відповідного кола питань, оцінка висунутих ученими тверджень з позицій сучасної компаративістики.

Сучасні теоретики мовознавства дуже високо оцінюють намагання мовознавців знайти внутрішні зв'язки та внутрішні причини; відзначають, що в «славистиці переважає пошук внутрішньої причиновості» [4, с. 477]. При цьому необхідно підкреслити, що такі принципи історико-генетичного дослідження, як принципи причиновості та системності, трактуються як взаємопов'язані [3, с. 173].

Учені Казанської школи намагалися вивчити причини мовних і, зокрема, фонетичних явищ. Усвідомлюючи важливість пошуку причин, які змінювали мову в минулому, І. О. Бодуен де Куртене навіть надає дефініцію мовознавству як «систематичне, наукове дослідження явищ мови в їх причинному зв'язку» [2, т. 2, с. 96]. Таке розуміння в деякій мірі відповідало практиці досліджень учених Казанської школи (особливо В. О. Богородицького), які намагалися з'ясувати причини фонетичних явищ, що представлені у їхніх лінгвістичних студіях. Хоча І. О. Бодуен де Куртене закидає думку про те, що не завжди є можливим з'ясування причин того чи іншого явища і слід зачекати «більш сприятливих обставин, які, можливо, створюють можливим пояснення цього явища в зв'язку причин і наслідків» [там же, т. 1, с. 59]. І. О. Бодуен де Куртене в теоретичному аспекті намагався назвати загальні причини або так звані «сили», які викликають розвиток мови. Мовознавець до них відносив такі фактори: 1) «звичка, тобто неусвідомлена пам'ять»; 2) намагання до зручності; 3) неусвідомлене забування і нерозуміння; 4) неусвідомлене узагальнення, аперцепція; 5) неусвідомлена абстракція» [там же, т. 1, с. 58]. Зважаючи на той факт, що І. О. Бодуен де Куртене визнавав, що «основа існування мови – об'єктивно психічна» [там же, т. 2, с. 72], то вищевказані чинники є психологічними і можна вказати на психологічний характер фонетичних змін.

Учені Казанської школи схилились до пошуку причин фонетичних змін у фізіологічному аспекті. Але І. О. Бодуен де Куртене піддає критиці тлумачення деяких фонетичних змін на індоєвропейському матеріалі в трактуванні В. О. Богородицького і М. В. Крушевського [там же, т. 2, с. 38], коли «латинське *«octo»* змінюється в італійське *«otto»* або пояснення зміни ненаголошеного *a* мові в *здак* [там же, с. 38]. Але одночасно І. О. Бодуен де Куртене наводить декілька прикладів фонетичних змін в індоєвропейських мовах, які мають фізіологічне пояснення [там же, с. 38 – 39]. У представників Казанської школи пояснення причин фонетичних змін фізіологічними чинниками є відмінною рисою, ніж в студіях учених Московської школи, тобто у даному випадку ми маємо поєднання фізіологічних і психічних чинників фонетичних змін.

Ураховуючи пріоритет внутрішніх причин розвитку мови, учені Казанської школи апелювали і до зовнішніх причин. Як у теоретичному, так і в практичному аспектах цьому питанню найбільшу увагу приділяли І. О. Бодуен де Куртене і В. О. Богородицький. Спираючись на положення, що мови «включають в себе також елемент побічний, чужий, запозичений, отриманий під впливом чужих по мові племен і народів або в результаті безпосереднього сусідства або контактів» і стверджуючи, що «такі запозичення трапляються в результаті спілкування між індивідами, між племенами і між народами» [там же, т. 2, с. 303], І. О. Бодуен де Куртене трактує зовнішню історію таким чином: «В історії зовнішній ми розуміємо дану мову як нерозкладне ціле і говоримо про її долю, тобто, власне, про долю людського колективу, що володіє тією або іншою мовою. Це, отже, історія даного племені та народу, який розглядають з точки зору спільності мовного мислення» [там же, т. 2, с. 295]. І мовознавець зазначає, що «для внутрішньої ж історії матеріалом служить сама мова як предмет дослідження», що ж до зовнішньої історії, «матеріал для зовнішньої історії мови співпадає в значній мірі з матеріалом для історії і історії літератури» [там же, т. 1, с. 45]. Як відмічає В. А. Глушенко, «для І. О. Бодуен де Куртене зовнішня історія мови не є власне мовною історією ні за змістом, ні за матеріалом дослідження» [3, с. 146] і зовнішня і внутрішня історії характеризуються як автономні [там же].

На нашу думку, представники Казанської школи, як і представники Московської школи, зверталися до зовнішніх причин виникнення та поширення фонетичних явищ. Такий підхід відбився в тому, що представники Казанської школи, апелюючи до зовнішніх причин, тлумачили певні комплекси фонетичних змін. Так, В. О. Богородицький, подібно О. О. Шахматову, розглядає явища дзекання і цекання в білоруській мові (східнослов'янських мовах). Мовознавець впевнений, що це явище «природньо можна поставити в зв'язок з тим фактом, що сусідня польська мова має аналогічне дзекання і цекання (порівн. білор. *д'з'ені, ціха* і польс. *dz'en', cicho*)» [1, с. 373].



В. О. Богородицький, досліджуючи праслов'янську мову, висунув гіпотезу стосовно впливу на праслов'янську мову германських мов, і навіть деяких іранських діалектів. На думку мовознавця, такий вплив в вигляді запозичень (слов. «*чадо*», «*илемь*» – нім. *Kind, Helm*), міг статися як до початку пом'якшення задньоязикових у відповідні м'які [там же, с. 398 – 399]. Як і О. О. Шахматов, В. О. Богородицький припускав вплив фінських діалектів («західні фіни»). Мовознавець відмічає, що «основою для такого висновку служить та обставина, що найдавніші запозичені слова від цієї гілки її новими сусідами, західними фінами, ще не знаходять повноголосного типу, пор. фін. *Varpu* запозичено з форми *\*vorbu* («воробей»), *taltta* з *\*dolto < dolbto* («долото»)» [там же, с. 412].

Учені зробили внесок у теоретичне і практичне дослідження питання про внутрішні причини фонетичних змін. Мовознавці висували на перший план таку причину фонетичних змін, як «прагнення до економії роботи» [2, т. 1, с. 228] або «прагнення до економії мовної роботи» в трьох напрямках: фонації або звукоутворення, аудіції або слухання і сприйнятті взагалі і нарешті церебрації або мовного мислення [там же, т. 2, с. 6]. В. А. Глущенко віддає данину І. О. Бодуену де Куртене, який вбачав в цьому факті прогресивний момент [3, с. 148].

Учені Казанської школи досліджують фонетичні зміни, зумовлені фонетичною позицією. Треба зазначити, що намагання шукати причини звукових змін у фонетичному оточенні, у позиційній зумовленості було характерне також для вчених Харківської і Московської шкіл. П. Ф. Фортунатов детально вивчав зміни, пов'язані із впливом сусідніх звуків, наголосу, позиції в кінці, на початку, у середині слова, темпу мовлення [5, т. 1, с. 440 – 444].

В. О. Богородицький з'ясовує фонетичні умови при дослідженні першого і другого повноголосся [1, с. 93 – 98, 410 – 412], вивчає судьбу дифтонгів в індоєвропейській прамові [там же, с. 102 – 106] і розвиток задньоязикових у відповідні м'які шиплячі в праслов'янській мові (*κ > с'*, *g > dž'*) під впливом наступних палатальних звуків [там же, с. 396 – 398, 402 – 405], носових голосних [там же, с. 406 – 409].

Треба також зазначити, що в своїх дослідженнях В. О. Богородицький поєднує пошук фонетичних умов фонетичних змін і одночасно апелює до фізіологічного фактору.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. Из университетских чтений. – изд. 4-е, дополн. / В. А. Богородицкий. – Казань, 1913. – VI. – 553 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с. Т. 2. – 391 с.
3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / Глущенко Володимир Андрійович / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; відп. ред. О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с.
4. Журавлев В. К. Наука о праславянском языке: эволюция идей, понятий и

методов / В. К. Журавлев // Бирнбаум Х. Праславянский язык: Достижения и проблемы в его реконструкции / Общ. ред. В. А. Дыбо и В. К. Журавлева. – М.: Прогресс, 1987. – С. 453–493.

5. Фортунатов Ф. Ф. Сравнительное языковедение: Общий курс / Фортунатов Ф. Ф. // Избранные труды : в 2 т. / Фортунатов Ф. Ф. – М. : Учпедгиз, 1956 – 1957–Т. 1. – С. 21–197.

*Піскунов О. В., Табікєлова А. Л.*

## **РЕКОНСТРУКЦІЯ ДИВЕРГЕНТНИХ І КОНВЕРГЕНТНИХ ПРОЦЕСІВ У СТУДІЯХ І. О. БОДУЕНА де КУРТЕНЕ та В. О. БОГОРОДИЦЬКОГО**

Метою статті є дослідження поглядів мовознавців Казанської лінгвістичної школи щодо дивергентних і конвергентних процесів, зокрема у студіях І. О. Бодуена де Куртене та В. О. Богородицького. Зазначені вище моделі мовного розвитку у працях мовознавців Харківської та Московської шкіл були досліджені сучасними лінгвістами [6; 8], а праці учених Казанської лінгвістичної школи потребують подальшого дослідження. У статті передбачається розв'язання таких завдань: 1) висвітлення теоретичних поглядів І. О. Бодуена де Куртене та В. О. Богородицького на дивергентні і конвергентні процеси; 2) оцінка відповідних концепцій з позицій сучасного мовознавства.

Методика моделювання конкретних генетичних відношень між мовами на індоєвропейському матеріалі в компаративістиці другої половини ХІХ ст. спричинилася виникненням моделі «родовідного дерева» А. Шлейхера, яка пояснювала походження мов індоєвропейської сім'ї шляхом поступового діалектного дроблення прамови та була представлена у вигляді схеми, що нагадувала гіллясте дерево, і «хвильової» моделі Й. Шмідта, яка ілюструвала ідею поступовості переходів від одних мовних груп до інших та багатосторонність їх взаємозв'язків.

Б. О. Серебренников з виникненням «хвильової» теорії пов'язує зародження методів лінгвогеографії [9, с. 121–122]. Сучасні вчені зазначають, що модель «родовідного дерева» повинна бути охарактеризована як динамічна модель, що схематизує процес мовної дивергенції, а «хвильова» модель – як статична модель, що демонструє синхронні генетичні взаємозв'язки мов на певному етапі минулого; ці моделі доповнюють одна одну [7, с. 21–22].

Розглянемо ставлення представників Казанської школи до теорії «родовідного дерева», «хвильової» теорії і теорії дивергентно-конвергентної еволюції мови. Треба підкреслити, що представники Казанської школи не мали однакової точки зору на проблему моделей мовного розвитку. І. О. Бодуен де Куртене відносив мовознавство до «історико-психологічних» наук, які користуються індуктивним методом; на думку мовознавця, «точне з'ясування якісного розвитку... залишається тільки благим побажанням, залишається тільки недосяжним ідеалом» [4, т. 1, с. 253]. При цьому у процесі вивчення мови важливішим є

дослідження саме «живих» мов [там же, т. 1, с. 349]. Щодо моделей мовного розвитку, то, за словами І. О. Бодуена де Куртене, він надає «рішучу перевагу так званій «теорії хвиль» перед «теорією родовідного дерева», але тут же лінгвіст відзначає ваду першої, коли «мова розглядається ... як щось незалежне від людини», закидаючи той факт, що так «звані мови не мають дійсного існування» [там же, т. 2, с. 187-188]. Як на недоліки «теорії хвиль» мовознавець вказує на такі факти, як мовне спілкування і фактор географічний, які тим чи іншим чином були притаманні реконструйованим мовам [там же].

Однак слід звернути увагу на деякі студії І. О. Бодуена де Куртене, в яких можна прослідкувати схильність до дивергентного характеру реконструкцій. Мовознавець на матеріалі польської мови досліджує зміни, «коли в результаті намагання до полегшення в напрямку центробіжному, в напрямку фонаційному наступив розпад першопочаткового голосного звуку *e* на два, на *e* і на *o*: *o* розвилось перед «твердими» передньоязиковими приголосними звуками, тобто перед *t, d, s, z, n, l, r*, а *e* залишилось в усіх інших сполученнях, перш за все перед «м'якими» передньоязиковими приголосними звуками *c', dz', s', z', n', l', r' > r (ri)*» [там же, т. 1, с. 238].

В. О. Богородицький також звертався до дивергентної моделі мовного розвитку – коли йдеться про історичний розвиток російської мови: «Справді, аріоевропейська прामова, як кожна мова, повинна була у своєму розвитку сформувати діалекти, які все більш розходилися між собою і перетворились в самостійні мови, які, у свою чергу, послужили прामовами нових мовних гілок» [2, с. 384].

На фонетичному рівні В. О. Богородицький наводив приклади, що показують дивергентно-конвергентний характер змін звуків, які з часом стали історичними чергуваннями. Так, мовознавець подав такі приклади «розгалуження (дивергенції) одного початкового звуку на два і більше звуків (напр. *o* на *o, a* і *ъ* або *k* на *k* і *ч*), але... звукові зміни можуть вести також до збігу (конвергенції) двох і більше звуків різного походження в одному звуці» [там же, с. 64, 131]. В. О. Богородицький наводить повноголосні форми як приклад дивергенції [там же, с. 94, 131], а також надає приклади конвергентних процесів. Так, лінгвіст реконструює появу деяких приголосних на слов'янському ґрунті від праіндоєвропейських звуків таким чином: на думку В. О. Богородицького, «приголосні могли сполучатися з наступними голосними непалатальними і палатальними, приголосним *j* та іншими приголосними», а це, у свою чергу, «дало початок цілому ряду вторинних приголосних (*ч; ш; ж; ц; ц';т'...*)» [там же, с. 131].

Як приклад реалізації дивергентної моделі на фонетичному рівні можна навести розвиток *ь* і *ѣ*, коли «короткі голосні *ь (ѣ)* і *ѣ (ѣ)*, які знаходяться в різних позиціях в слові, змінюються в двох різних

напрямок, а саме: ті короткі *ъ* і *ь*, які знаходились в кінці слова або в інших слабких позиціях, поступово слабіли і нарешті зникали, а ті, які посідали сильну позицію в слові, поступово посилювались, змінюючись в напрямку до голосних *о* і *е*» [там же, с. 421].

Учені Казанської школи моделювали вищезазначені дивергентно-конвергентні процеси на основі виділення етапів еволюції звуків, причому найдавніші етапи вони реконструювали в дусі дивергентної теорії «родовідного дерева» з віднесенням архетипів і фонетичних законів до праїндоевропейського, балто-слов'янського, праслов'янського, „спільноруського” етапів [там же, с. 383 – 385]. Згідно з В. О. Богородицьким, ми маємо «мову праруську, яка розпалась на два головні діалекти – північний і південний» [там же, с. 417 – 419]. Процедура реконструкції у працях учених Казанської школи передбачає послідовний ретроспективний розгляд фонетичних змін від «арієвропейської прамови» (праїндоевропейської) до «литво-слов'янської» (балто-слов'янської), «слов'янської прамови» (праслов'янської), «руської прамови» (прасхіднослов'янської) [там же, с. 385 – 431] до історичного часу, який мовознавець датує XI сторіччям. При цьому В. О. Богородицький, розглядаючи фонетичні зміни епохи «литво-слов'янської єдності» (балто-слов'янської), вказує на необхідність «досліджувати мовні процеси в тій і в іншій гілці окремо, начебто тимчасово припускаючи, що кожна з них розвинулась самостійно із прамови; при цьому явища повинні розміщуватися за епохами, починаючи від прамовного арієвропейського стану і до пізнішого» [там же, с. 390]. Мовознавець встановлював схожі звукові явища, порівнюючи явища з різних мов. Але, як відмічають сучасні мовознавці, В. О. Богородицький не об'єднував типологічні і порівняльно-історичні дослідження [1, с. 175]. Як доказ можна навести наступне висловлення стосовно мети дослідження, коли необхідно «йти все далі й далі в глибину часів, до виявлення глотогонічних питань і до гіпотетичної побудови загального родовідного дерева людських мов» [3, с. 9–10].

Отже, можна зазначити, що вчені Казанської лінгвістичної школи, зокрема І. О. Бодуен де Куртене та В. О. Богородицький, при моделюванні мовної історії слов'янських мов зверталися до практики дивергентно-конвергентного пояснення мовних фактів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф. М. История лингвистических учений / Ф. М. Березин. – М. : Высш. школа, 1975. – 304 с.
2. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. Из университетских чтений. – изд. 4-е, дополн. / В. А. Богородицкий. – Казань, 1913. – VI. – 553 с.
3. Богородицкий В. А. О научных задачах татарского языкознания / В. А. Богородицкий. – Казань : Татгосиздат, 1935. – 15 с.
4. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртене. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 1963. – 384 с. Т. 2. – 1963. – 391 с.

6. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / Глущенко В. А. / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні / відп. ред. О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с.

7. Климов Г. А. Методика лингвогенетических исследований (Введение) / Климов Г. А. // Общее языкознание: методы лингвистических исследований / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1973. – С. 9–33.

8. Овчаренко В. М. Теорія «родовідного дерева» та «хвильова» теорія в українському мовознавстві (XIX ст. – 20–30-х рр. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10. 02. 15 «Загальне мовознавство» / В. М. Овчаренко. – Донецьк, 2003. – 20 с.

9. Серебренников Б. А. Методы лингвогеографических исследований / Б. А. Серебренников / Общее языкознание. Методы лингвистических исследований / ред. Б. А. Серебренников. – С. 120–167.

*Пономаренко Г. А.*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ МАРІЇ МОНТЕССОРІ**

На сучасному етапі розвитку початкової школи, згідно державного стандарту базової і повної середньої освіти, особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. Зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності. Такий підхід вимагає впровадження інноваційних педагогічних технологій, які можуть забезпечити виконання вимог щодо навчання іноземної мови в початковій школі. В даному випадку в пригоді можуть стати відомі системні інноваційні педагогічні технології М. Монтессорі.

В основі методу Монтессорі лежать спостереження за дитиною і природні закони розвитку її психіки. Вона довела, що в кожній дитині існує свій природний внутрішній потенціал, який може розвинути тільки у взаємодії з навколишнім середовищем та за наявності свободи. Не випадково девізом школи Монтессорі є слова: "Допоможи мені зробити це самому". Першою і головною властивістю уроку за педагогічною системою Марії Монтессорі повинна бути стислість, друга – це простота, в уроці не повинно бути нічого, окрім абсолютної істини. Третя якість уроку – це об'єктивність, на уроці особа вчителя повинна відступати на другий план, даючи місце тільки предмету, до якого потрібно привернути увагу дитини. Основним керівництвом для ведення такого уроку повинен служити метод спостереження, що включає і свободу дитини. Вчитель повинен дотримуватися двох умов, по-перше, не можна сильно тиснути на дитину, повторюючи урок, по-друге, не можна давати відчуття дитині, що вона помилилася або не зрозуміла, тому що цим порушиться її природний стан, який необхідний вчителю для психологічних спостережень. Приймаючи до уваги вікові особливості учнів 6-12 років, їхні можливості і потреби, можна виділити наступні завдання навчання іноземної мови: сприяти розвитку системного мислення, пояснювати зв'язок між рідною та

іноземною мовами, давати порівняльні схеми, виділяти деталі; через іноземну мову подати знання про світову культуру, визначити власне місце, пояснити національні особливості, а також усвідомлення себе як українця, представника країни на міжнародній арені; сприяти розвитку екологічної культури, почуття причетності до всього живого на Землі і усвідомлення унікальності та неповторності життя; показати по можливості місце Землі та людини в Космосі, виховувати повагу до природи, людей, досягнень цивілізації; сприяти розвитку спроможності самостійно здобувати знання, самостійно вчитися, робити вибір та відповідати за результати власної діяльності.

Серед основних методів навчання можна виділити наступні:

- 1) від загального до конкретного, від цілого до деталей;
- 2) класифікація;
- 3) пробудження уваги дитини;
- 4) допомога в вивченні вибраної теми на основі самостійної діяльності з дидактичним матеріалом;
- 5) фронтальне вивчення, робота в групах при вивченні іноземної мови.

Велике значення надається також повторенню вже вивченого матеріалу. Часто повторюючи, вчитель додає певні деталі, розширюючи бачення дитини про використання матеріалу та покращуючи його засвоєння. Такі уроки за Монтессорі педагогікою мають назву «уроки-номенклатури», на яких закріплюються навички роботи та вводяться нові поняття. Такий урок в свою чергу складається також з трьох ступенів:

1. Асоціація сенсорного сприйняття з назвою (обговорення з педагогом зв'язку між предметом, його якостями та його назвою);
2. Розпізнання предмета і якості, які відповідають його назві;
3. Запам'ятовування слова на основі узагальнених ідей про вивчене поняття, класифікація набутих знань.

Так при проведенні уроку присвяченому вивченню назв п'яти пор року та місяців (*Four seasons of the year*) велику увагу треба приділити вже набутому досвіду учнів про пори року. Метою навчання є не тільки подання лексичного матеріалу, а й виховання «космічного мислення».

Урок можна поділити на три головні частини:

1. Під час першої діти збирались в колі, і на базі вивченого лексичного матеріалу ділились враженнями про власний настрій, бажання щось вивчити, власні турботи. Цей метод навчання був запозичений з досвіду обмінної програми Канада Світ Молодь (*Canada World Youth*) і має назву *Circle Check* («Обговорення в колі»). Дітей заохочують висловлювати думки саме англійською мовою, простими реченнями. На початковому етапі для створення іншомовного середовища можна використати елемент гри – наприклад одна з рольових ігор, може бути запропонована таким чином: уявімо, що кожен з нас – представник якоїсь

країни. Ми всі розмовляємо різними мовами, єдиний шлях, щоб поділитись своїми думками – говорити англійською. Вам дуже цікаво познайомитись один з одним і ви хочете розповісти, що ви любите або не любите, як представник певної країни.

Застосування цієї гри розвиває глобальне мислення учнів, самоаналіз та ідентифікацію себе, як представника своєї країни. Вона також демонструє учням важливість вивчення іноземної мови. Відчуваючи настрій учнів, їхні бажання, на даному етапі можна просто стимулювати обговорення в колі, запропонувати дати відповідь на просте і завжди актуальне питання (How are you?) або (What is your mood today?). Для дискусій в колі виділяється 10-15 хвилин. Вчитель не лідирує, а спостерігає за учнями, допомагає лише тоді коли потрібно.

2. Друга частина уроку – дослідницька, самостійна робота з дидактичним матеріалом. Дитина має право вибирати те, чим вона хоче займатись, однак не треба забувати, що вона не одна в класі і має зачекати, якщо матеріал зайнятий кимось іншим. Серед запропонованих видів діяльності можуть бути – двомовні картки з назвами місяців і їх перекладом на іншій стороні; гра, в якій потрібно визначити, який місяць належить до якої пори року; олівці для розмалювання місяців за відповідними порами року; місце, де діти могли послухати пісню про місяці і т. д. З досвіду проведення уроку діти часто працювали по двох, запитуючи один одного. Дидактичний матеріал має бути різнокольоровим і цікавим для них, щоб вони сконцентрувалися на дослідженні і тоді не виникає проблем з поведінкою учнів.

Варто зазначити, що на цьому етапі вчитель уважно спостерігає за дітьми, підходить на допомогу, лише коли вона потрібна, індивідуально працює з кожним. На цю частину уроку виділяється 15-20 хв.

3. Під час третьої частини уроку діти знову збираються в колі і по одному діляться тим, що вони взнали сьогодні нового, аналізують власні досягнення.

На узагальнення виводиться 10-15 хвилин.

Отже, використання особистісно-орієнтованої педагогіки Марії Монтесорі загалом, і на уроках іноземної мови, зокрема, виховують свідомих громадян з глобальним мисленням, які вміють робити свій вибір і знають, як практично застосувати свої знання. Індивідуалізація у викладанні покращує ефективність навчання і є невід'ємною частиною розвитку освіти дітей молодшого шкільного віку в незалежній державі.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Біографія Марії Монтесорі-[http:// www.rebenok.com/info/earlydevelopment /montessori/57325/](http://www.rebenok.com/info/earlydevelopment/montessori/57325/)
2. Мелу Т. Монтесорі і ваша дитина / Т. Мелу. – М. : МЦМ, 1997. – 64 с.
3. Монтесорі М. Будинок дитини. Метод наукової педагогіки / М. Монтесорі / пер. з італ. С. Г. Займовській. – М. : Задруга, 1913. – 196 с.

4. Монтессорі М. Допоможи мені зробити це самому /М. Монтессорі / упоряд., вступ. стаття М. В. Богуславський, Г. Б. Корнетів. – М. : Вид. дім «Карпуз», 2000. – 201 с.

5. МОНТЕССОРИ – СІПІ педагогічний клуб – <http://www.montessoricity.ru/>

*Правдивцева Ю. С.*

## **СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Современный английский язык располагает многими способами образования новых слов, к числу которых относятся словосложение, конверсия, сокращения, адъективизация, субстантивизация, обратное словообразование, лексико-семантический способ, чередование звуков и перенос ударения в слове (фонологический способ) и т.д. Однако не все перечисленные способы используются в одинаковой степени, и удельный вес каждого из них в словообразовательном процессе неодинаков.

**Целью данного исследования** является определение и иллюстрация наиболее частых способов образования неологизмов, а именно: аффиксальный способ (префиксальный и суффиксальный способы); словосложение; конверсия; сокращение; заимствование из других языков; обратная деривация; сращение; аббревиация.

*Аффиксальные единицы* составляют 24% всех новообразований и в незначительной степени уступают сложным словам. Характерной чертой является образование в научных терминах: например, суффикс –on (элементарная единица или частица) используется для создания таких терминов, как: gluon новая элементарная частица в физике, склеивающая кварки, luxon элементарная частица с нулевой массой. В почвоведческой таксономии активно используется новый суффикс –sol (от латинского solum почва) для определения различных видов почв: aridisol (в американском варианте) почва пустынь, histosol влажные почвы, vertisol глиняные почвы, hioxisol тропические почвы [4].

*Префиксальные единицы* демонстрируют возросшую роль префиксов. Основным источником префиксов – латинский, французский и греческий языки: acro-, bio-, xeno-, micro-, euro-, tele- и т.д. Их употребление, как правило, ограничено научно-техническими сферами. Некоторые префиксы вычлняются из фраз и сложных слов: dial-a (для обозначения службы, которую можно заказать по телефону) из dialphone, например, dial-a-bus, dial-a-meal [5].

Чрезвычайно популярен в американском неформальном общении префикс mega-, выступающий как усилительная частица. В последние годы этот префикс активно используется в лексиконе подростков. Например, для выражения высшей оценки события, явления, человека употребляется слово megadual (totally awesome) нечто чрезвычайно хорошее. Dual в данном случае употребляется в значении «в два раза лучше».



*Суффиксальные единицы* более употребительны в повседневном общении и в большей степени маркированы пометкой «сленг». Так, одним из самых употребительных сленговых суффиксов является суффикс -y/-ie, (ироническое значение). Слова, образованные с его помощью, ограничены в употреблении рамками неофициального общения, преимущественно среди молодежи. Например: groupie поклонник поп-ансамбля или звезды, повсюду сопровождающих их; goadie член группы музыкантов, ответственный за транспортировку и установку аппаратуры; weary сентиментальный фильм; preppie ученик частной привилегированной школы (используется с иронией представителями среднего класса); tekky (techno-freak) человек, одержимый техническими новшествами [2].

*Словосложение.* Одним из наиболее древних, универсальных и распространенных способов словообразования в английском языке является словосложение. Процесс словосложения представляет собой слияние двух основ – омонимичных словоформ. Например, carryback – «перенос убытков на более ранний период», think-tank – «коллективный мозг».

В случаях, когда соединяют слова, оканчивающиеся и начинающиеся на одну и ту же гласную или согласную, одна из них опускается: net + etiquette = netiquette «неписанные общепринятые правила общения или размещение информации в Интернет».

Возрастает количество сложнопроизводных единиц. Основным продуктивным суффиксом является суффикс -er: page-turner чрезвычайно интересная книга; all-nighter нечто, длящееся всю ночь, например, занятия во время сессии.

Одной из самых употребительных многокомпонентных моделей стала в последнее время модель со словом line, которая находится на грани сложных слов и словосочетаний: straight-line responsibility прямая ответственность; dotted-line responsibility ответственность, поделенная на двоих; bottom-line окончательный; top-of-the-line самый лучший. Данная модель ограничена в употреблении ситуациями неформального общения представителями деловых кругов [6].

*Конверсия.* Конверсией называется переход слова из одной части речи в другую. Так, например, сейчас в сети Интернет можно часто видеть E-mail me/us to ... Уяснение значения подобного неологизма не представляет труда. Синтаксический контекст дает возможность определить принадлежность слова к переходным глаголам, и зная значение слова E-mail (электронная почта) переводим: Высылайте сообщения электронной почтой по адресу. Конверсия как способ создания новых слов значительно снизила свою активность и уступает всем другим видам словообразования. Среди конвертированных существительных усиливается тенденция к образованию от глаголов с послелогами: rip-off

воровство (от to *gir-off* воровать). Значительное количество новых существительных образуется путем конверсии от прилагательных, например: *collectbles* предметы, подлежащие коллекционированию, особенно устаревшие или редкие; *cool* самоконтроль, сдержанность часто употребляется во фразах *to lose one`s cool*, *to keep one`s cool* (потерять контроль, сдержаться) [7].

Таким образом, при конверсии происходит обогащение содержания понятия.

*Сокращение.* Среди нерегулярных способов образования морфологических неологизмов наиболее продуктивным в последние десятилетия являются сокращения, которые отражают тенденцию к рационализации языка, к экономии языковых усилий. Несмотря на то, что сокращения составляют лишь незначительный процент от общего количества неологизмов, их число растет. Из четырех видов сокращений (аббревиатуры, акронимы, усечения, слияния) преобладают усеченные слова. Например: *anchog* < *anchorman* обозреватель новостей, координирующий теле- или радиoproграммы. Слово ограничено в употреблении американским вариантом (в британском варианте ему соответствует *presenter*, *lib* < *liberation*) [3].

Особенностью усечений является их употребление ограничено в рамках разговорной речи. Усечение наиболее характерно для различных типов сленгов (школьного, спортивного, газетного). Среди приведенных выше примеров преобладают газетные усечения. Так, *upmanship* часто появляется на страницах английских газет и используется в рекламах, в рекомендациях как достичь успеха. Например: *Upmanship is the art of being one up on all the others. Hospital upmanship: My Doc is better`n yours.* Среди сокращений большое место занимают аббревиатуры и акронимы. *VCR* (*video-cassette recorder*), *TM* (*transcendental meditation*), *PC* (*personal computer*), *MTV* (*Music Television*). Как правило, аббревиатуры произносятся по буквам. Когда аббревиация встречается только на письме, она читается как полное слово. Новым является отсутствие точек после каждой буквы аббревиатур, что приближает их к акронимам. Акронимы произносятся как полные слова. Например: *MIPS* (*million instructions per second*) миллион инструкций в секунду (компьютерный термин); *CAD* (*computer-aided design*) – в медицине. Особого внимания заслуживают акронимы, употребляемые в сфере образования: *TEFL* (*Teaching English as a Foreign Language*); всем известна международная организация преподавателей английского языка как иностранного *IATEFL* (*International Association of Teachers English as a Foreign Language*) и американская организация *TESOL* (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*); в сфере охраны окружающей среды: *UNEP* (*United Nations Environmental Program*).

*Заемствование из других языков.* Заемствование из других слов

является распространенным способом образования неологизмов. Используется при отсутствии идентичного слова в языке перевода. Приведем примеры.

«The Soviets had Sputnik, but the Americans had their open-plan kitchen. No contest». Советский Союз создал "Спутник", а американцы создали кухню открытого типа. Вне конкуренции [1].

*Обратная деривация.* Обратная деривация представляет собой процесс образования глаголов путем усечения суффикса от коррелятивных имен существительных. Например, televise – показывать по телевидению от television – телевидение.

*Сращение.* Сращение – соединение либо усечённого корня одного слова с целым словом, либо соединение двух усечённых корней: forex reserve (forex = foreign + exchange) – резервы в иностранной валюте; impex transactions (impex = import + export) – экспортно-импортные сделки.

*Аббревиация.* Среди существующих видов этого способа словообразования особого внимания заслуживают частично сокращённые инициальные сокращения, суть которых состоит в инициальном сокращении одного из элементов конструкции, например, B-unit (Barclays currency unit) международная денежная единица банка "Барклейз бэнк интернешнл", Fed Wire – система электронной связи федеральных резервных банков (США).

**Вывод.** Итак, неологизмы обычно образуются по законам соответствующего языка, по его продуктивным моделям словообразования. Однако литературно-книжные неологизмы иногда создаются и непродуктивными способами словообразования. В таких случаях действенная сила словообразовательных средств становится рельефнее, нагляднее, ошутимее. Сами средства образования новых слов поэтому выступают часто как стилистический прием.

Таким образом, с одной стороны, в последнее время в языке наблюдается использование многочисленных способов образования новой лексики (аффиксация, словосложение, смешение, аббревиация, конверсия), отражающих словообразовательные и семантические процессы, происходящие в языке в данный период. С другой стороны, формирование семантики неологизма служит результатом лингво-креативной деятельности, сопряженной с переходом новой единицы из индивидуального конкретного употребления в использование языковым сообществом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учебное пособие / И. С. Алексеева. – М., 2008. – 368 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.
3. Мельников Г. П. Системная типология языков: принципы, методы, модели / Г.П. Мельников. – М. : Наука, 2003. – 345 с.
4. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учебник для студентов-

филологов спец. пед. вузов / А. А. Реформатский. – 5-е изд., испр. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 388 с.

5. Green J. Bloomsburry Dictionary of New Words / Green J. – М. : Вече, Персей, 2000. – 460 р.

6. Linguistics, New words in English, Rice University – 2006.

7. The Oxford Dictionary of New Words (Paperback) by Sara Tulloch, Elizabeth Knowles, Julia Elliott, 2006. – 530 р.

**Правдивцева Ю. С., Краснокутская В. Э.**  
**СПЕЦИФИКА НОВОВВЕДЕНИЙ В ЛЕКСИКЕ**  
**АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Лексика любого языка постоянно пополняется, обогащается, обновляется. Слова исчезают, выходят из употребления, другие, наоборот, появляются, начинают активно использоваться носителями языка.

Лексический запас языка может обогащаться разными путями. Например, в определенные периоды развития государства в его языке появляется значительное количество заимствованной лексики, что наблюдается, например, в настоящий период. Однако основным источником пополнения словарного запаса является не заимствование, а образование новых лексических единиц на базе родного языка путем использования разных способов словообразования.

Появление нового слова является результатом борьбы двух тенденций: тенденции развития языка и тенденции его сохранения. **Актуальность данного исследования** обусловлена необходимостью изучения новой лексики как средства отражения изменений, происходящих в современной лингвокультуре под влиянием таких социально значимых факторов как компьютеризация, информатизация, глобализация и т.п. В переходные периоды общественного и экономического развития вопрос о языковых изменениях становится одним из центральных в проблематике научного исследования, поскольку объективно является показателем динамики социальных и производственных преобразований.

**Целью данного исследования** является изучение неологизмов в английском языке.

Достижение цели исследования подразумевает реализацию следующих **задач**: 1) дать определение понятию «неологизм» и показать его характеристики; 2) раскрыть специфику нововведений в лексике английского языка.

Слова и словосочетания, созданные для обозначения новых явлений действительности, новых предметов или понятий, называются *неологизмами* (от греч. neos – новый и logos – слово) [1, с. 10].

В настоящий момент английский язык, так же как и многие другие языки, переживает "неологический бум". Огромный приток новых слов и необходимость их описания обусловили создание особой отрасли лексикологии – неологии – науки о неологизмах. В английском языке

примерами неологизмов могут служить слова, появившиеся сравнительно недавно: *televiwer* – телезритель, *atomic pile* – атомный реактор, *brandalism* – завешивание городских фасадов уродливыми рекламными постерами.

Анализ новых слов показал, что преобладающую массу новых словарных единиц составляют, как и следовало ожидать, существительные, поскольку расширение словаря идет главным образом за счет имен объектов и явлений, наполняющих культурологическое пространство. В основе этих имен может быть род деятельности, свойственной лицам: *shareowner* (a person who owns shares) – "владелец акциями" (прямая номинация слова *share* – акция), *street fighter* (a tough combative person) – "драчун" (образная ассоциация со словом *street* – улица), *style-counselor* (an arbiter of or adviser on what is currently fashionable) – "советник / советчик / консультант" (прямая номинация), *staff-doctor* (in Britain, a grade of hospital doctor between senior house officer and consultant) – "степень врача в больнице"); индивидуализация личности на основе внутренних свойств: *scuzzyball* (American slang, an unpleasant or disgusting person), *shakers* (influential people, spunk) (Australian informal, a devastatingly handsome young man).

Ассоциативно-образный компонент ярко представлен среди единиц, называющих человека на основе его внутренних свойств (ср. *scuzzy* – unpleasant and dirty; *shake* – to get rid of; *spunk* – courage, spirit). Также имя может свидетельствовать о воздействии, оказанном на именуемое лицо: *shutout* (American, a person who is excluded or prevented from succeeding).

Значительно представлена сфера бизнеса и финансов. Это слова типа *market-maker* (a person whose business is buying shares, securities, bonds, etc. and selling them on, usually at a marginal profit). Финансовый лексикон включает единицы *silly money* (money in amounts beyond most people's experience, making possible the indiscriminate purchase of very expensive items; also funny money) [2].

Естественный прирост в сфере медицинской лексики – здесь зарегистрированы новые слова *skin tag* (a small nonmalignant epidermal excrescence), *SIDS* (sudden infant death syndrome), *suicide gene* (a gene possessed by certain bacteria which terminates their life). В данной группе выделяется принцип аналогии: *SIDS* образовано по аналогии с *AIDS* – *acquired immune deficiency syndrome*. Этот принцип может быть применен и в следующих неологизмах: *therapy* – *polar therapy*, *psychotherapy*. Данная модель достаточно распространена и отражает тенденцию в словообразовании английской новой лексики.

Область культуры в узком смысле (музыка, литература, театр) представлена, например, словами *sampling* (taking extracts from a variety of songs and combining them to form a new one), *sit-tragedy* (a radio or television drama series featuring the same basic cast of characters in stories of misfortune or conflict), *slamdancing* (dancing engaged in by fans of heavy metal and

similar forms of rock music in which dancers jump up and down frenziedly and collide violently with each other) [4].

В театральной жизни также произошли изменения – возникли новые типы театров, а вместе с ними и новые названия, например: theatre of absurd – "театр абсурда", theatre of cruelty – "театр жестокости", и др.

В области кино, телевидения и видеотехники появилось много новых технических средств, вслед за ними образовалось большое количество неологизмов, например: inflight movies – "кинофильмы, демонстрирующиеся в полете на борту самолета", inflight videosystem – "видеосистема, используемая на борту самолета", featurette – "короткометражный документальный фильм", satellite-delivered show – "программа, передаваемая при помощи спутника и др[3].

В последнее время новые методы обучения обозначаются следующими неологизмами: sleep-teaching – "обучение во сне", CLASS (Computer-based Laboratory of Automated School System) – "класс программированного обучения", multimedia lecture – "лекция с использованием нескольких средств информации (видеомагнитофона, телевизора, магнитофона и др.)", telelecture, telecourse – "учебная программа по телевидению" и пр. В своей основе неологизмы данной группы образованы при помощи аббревиатур, что отражает терминологический характер данной сферы. Необходимо также отметить использование префикса tele – (некоторыми специалистами он признается как полупрефикс).

Появились новые типы учебных заведений, например: megaversity – "крупный университет, в котором обучается много тысяч студентов", multiversity – "университет с большим количеством факультетов", para-university – "университет на общественных началах (со свободной программой)", para-school – "школа на общественных началах".

Вместо терминов student, pupil стали чаще употребляться термины educatee, schooler; появился термин educationalist – "специалист (теоретик или практик) в области просвещения". Данные слова свидетельствуют о возникновении нового уровня во взаимоотношениях между студентами и преподавателями, а также принципиально новой ступени в понимании самого процесса образования (educatee – человек, которого обучают; schooler – человек, который посещает школу). Присоединение суффиксов ee – и er-, обозначающих людей, которые выполняют действие, к ключевым словам, относящимся к данной сфере, – яркий пример подтверждения сказанного.

Новые единицы обогатили лексику компьютерного языка – superminicomputer (an advanced powerful minicomputer), supersmart card (a smart card with a key board and display panel).

**Вывод.** Общественный и научно-технический прогресс стал причиной к появлению новых социально-экономических реалий, открытия

в області науки и техники, достижения в сфере культуры. Таким образом, в английский язык пришли новые слова и новые термины. Большое количество новых лексических единиц появилось в связи с развитием компьютерной техники. В области культуры и искусства происходит бурный процесс экспериментирования, создаются новые произведения, и, соответственно, новые названия. Также постоянно растущий интерес современной лингвистики к различным аспектам словообразования объясняется тем, что слово является центральной единицей языка.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Александрова О.И. Неологизмы и окказионализмы / О.И. Александрова // Вопросы современного русского словообразования лексики и стилистики : сб. науч. труд. – Самара : Самарский гос. пед. ин-т., 2004. – 234 с.
2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность./ Е.А. Земская. – М., 1992. – 352 с.
3. Трофимова З.С. Словарь новых слов и значений в английском языке / З.С. Трофимова // Dictionary of New Words and Meanings. –М. : АСТ, Восток-Запад, 2006. – 435 с.
4. The Oxford Dictionary of New Words (Paperback) by Sara Tulloch, Elizabeth Knowles, Julia Elliott, 2006. – 880 p.

*Радзівєвська О. В.*

### **ХАРКІВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ОСЕРЕДОК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ (історико-педагогічний аспект)**

Проблема підготовки педагогічних кадрів – одна із найважливіших у сучасній системі педагогічної освіти. Головним завданням вищих навчальних закладів є підготовка висококваліфікованих фахівців, які володіють глибокими теоретичними знаннями та практичними навичками. Вища школа постійно здійснює якісну підготовку фахівців із урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки та культури, перспектив їх розвитку.

Сьогодні в освіті однією з пріоритетних стає проблема розвитку інноваційного мислення у майбутнього вчителя, основу якого становить творчість, як самостійна продуктивна діяльність, творча активність, як інтегральна риса його особистості. Вищезазначене посилює актуальність підготовки майбутніх учителів, зумовлює пошуки відповідних форм і методів навчально-виховного процесу, які сприяли б реалізації такої мети.

Як відомо, майбутнє не можливе без минулого. Суттєвим напрямом переоцінки усталених поглядів, джерелом збагачення теорії і практики формування творчої активності у майбутніх учителів є творче осмислення й оцінка історико-педагогічного досвіду вищих навчальних закладів у руслі окресленої проблеми. Адже саме в освітніх закладах другої половини ХІХ – початку ХХ ст., як свідчить проведене дослідження, накопичено чималий позитивний досвід щодо формування особистості майбутнього вчителя, зокрема його творчої активності.

Проблема творчої активності є надзвичайно актуальною сучасною проблемою, дослідженою у різних аспектах. Психолого–педагогічним проблемам формування творчої особистості присвячені роботи В. Андрєєва, І. Бєха, А. Луки, Я. Пономарьова. Окремі аспекти цієї проблеми досліджували Н. Дем'яненко, В. Луговий, В. Майборода. Суттєвий внесок у вивченні проблеми педагогічної творчості відіграли праці психологів Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєєва, В. Теплова.

Особливий інтерес щодо формування творчих умінь у майбутніх учителів протягом навчального процесу викликає період другої половини XIX ст.. У 60-70-ті р.р. XIX ст. було розпочато формування системи підготовки вчителів взагалі та для початкової школи зокрема. Розвиток капіталізму, боротьба прогресивної спільноти сприяло подальшому зростанню вищої школи. В Україні освітніми центрами наукової думки, де готували вчених, учителів для середньої школи, лікарів, юристів та ін. спеціалістів були Харківський, Київський та Новоросійський (в Одесі) університети.

Університети як центри освітнього середовища сприяли швидкому розширенню мережі гімназій, ліцеїв, комерційних училищ, шкіл. Створені при університетах педагогічні інститути, вперше в історії університетської педагогічної освіти розглянули питання щодо спеціальної підготовки вчителів як в умовах денної форми, так і екстерном. Вчені та провідні викладачі університетів активно допомагають школі, займаються просвітницькою діяльністю серед народу. При університетах організовуються курси для вчителів гімназій, проводяться перші з'їзди для освітян. Створені дослідниками наукові спільноти об'єднують не лише викладачів університетів, а й, учителів у велику педагогічну організацію [2].

Харківський університет заснований у 1805 р. під керівництвом В.Н.Каразіна. Цей університет із 1805 по 1834 р.р. був, по суті, осередком організаційно-методичним керівництвом народної освіти в Україні та на півдні Росії. На початку 60-х років XIX ст. Харківський університет підготував більш ніж 3200 лікарів, юристів, педагогів. Серед його випускників більш ніж 550 працювали викладачами в середніх навчальних закладах, біля 80 – професорами вітчизняних університетів і ліцеїв.

До революції до складу університету входило 4 факультети: фізико-математичний, історико-філологічний, медичний та юридичний, 8 наукових спільнот, астрономічна обсерваторія, фундаментальна бібліотека. Численні наукові школи, які виникли в Харківському університеті, сприяли формуванню вітчизняної науки. Формування творчої активності майбутніх учителів здійснювалося в умовах інтелектуального середовища, яке створювалося завдяки натхненній, творчій праці його кращих представників (О. Потебня, Д. Багалій, А. Лебедев, М. Сумцов, В. Бузескул, В. Нетушил, М. Дринов та ін.) [1].



Глибоко усвідомлюючи роль і місце вчителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, у формуванні їхньої особистості, визначаючи його, як активного учасника педагогічного процесу, вони доводили необхідність спеціальної, цілеспрямованої підготовки вчителя. Одним із перших, хто цілеспрямовано почав закликати формувати «вчителя-творця», художника своєї справи, а не механічного виконавця різних педагогічних правил був, як відомо, К. Ушинський. Дотримуючись цієї ж точки зору, вітчизняні педагоги (М. Пирогов, С. Миропольський, П. Каптерєв, М. Корф) доводили, що основою формування творчої активності майбутніх учителів є, по-перше, психолого-педагогічні знання принципів, закономірностей педагогічного процесу. По-друге, важливим є сформовані дидактичні (методичні) уміння організації навчально-виховного процесу, життєдіяльності конкретного учня.

Обґрунтовуючи важливість формування особистості майбутнього вчителя здатного «творити, проектувати оптимальну навчальну діяльність» учні, педагоги досліджуваного періоду пропонували, радили:

- організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на засадах наочності, науковості, активності суб'єктів навчання, їхньої співдружності, гуманних відносинах;
- максимально включати майбутніх учителів до різноманітної, інтелектуально-напруженої пізнавальної діяльності;
- використовувати ретельно підготовлені заходи, форми, засоби навчання («лекційна система навчання», практичні заняття, співбесіди, «репетиції») [3].

Аналіз історико-педагогічної літератури доводить, що багатогранність пізнавальної діяльності студентів під час лекцій, практичних, спецкурсів заклала основи творчої діяльності, стимулювали поступовий рух вперед у своєму розвитку, формували самостійність, ініціативу, інтерес, пошуки нових підходів щодо розв'язання навчальних, пошукових проблем, знайомили студентів із прийомами наукової роботи, що логічно продовжувалася і набувала певної завершеності безпосередньо у науково-дослідній роботі.

З'ясовано, що в зазначений період було конкретизовано мету (всебічний розвиток творчого потенціалу особистості), розширено завдання естетичної освіти й виховання (прищепити прагнення самостійно здобувати естетичні знання та вміння), розроблено методологічні засади і вдосконалено зміст естетичної підготовки педагогічних кадрів шляхом: 1) розширення кола навчальних дисциплін і практичних занять із предметів гуманітарного циклу (наприклад, у Харківському університеті в 1900-х роках існувало 7 напрямів вивчення історії літератури; було уведено нові предмети, такі як: «Основи художньої творчості», «Історія російського театру», співбесіди з питань методології літератури, індивідуальні години з історії мистецтва) (О. Кадлубовський, Д. Овсянико-

Куликовський, М. Сумцов) та їх естетико-педагогічної спрямованості; 2) інтеграції мистецтва (Д.Багалій, В.Бузескул, О.Кирпичников, М.Лунін, М.Петров, О.Рославський-Петровський, С.Соловійов) і народної творчості (П.Безсонов, О.Потебня, М.Сумцов) у різні навчальні курси; 3) використання інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, а саме: емоційної насиченості; неординарності підходів до постановки мети й завдань заняття; педагогіки співтворчості і співробітництва; естетичної спрямованості та створення атмосфери високої духовності в процесі навчання (О.Потебня, Є.Редін, М.Сумцов).

Установлено, що Харківський університет був осередком формування творчої активності у майбутніх учителів за рахунок створення творчої інтелектуальної атмосфери у навчально-виховному процесі, чіткої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, науково-дослідної роботи студентів на засадах активності і співдружності, самостійної творчої діяльності; створення умов для реалізації індивідуального стилю, самотутності викладача в реальній практиці; навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу вищої педагогічної школи.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Багалей Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). – Т.1. (1802 – 1815) – Харьков, 1893 – 1898. – 1204 стлб.
2. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, Н.Ф. Степко та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327с.
3. Дем'яненко Н.М. Становлення та розвиток загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії вищої школи України XIX – XX ст. Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 40 с.
4. Черніков С. Значення філософсько-педагогічної спадщини вітчизняної педагогіки кінця XIX – початку XX століття у вихованні духовності особистості майбутнього вчителя / С.Черніков // Освіта на Луганщині. –2002. – № 1. – С. 20–23.

*Радзієвська О. В., Козій Б. О.*

#### **THE USAGE ARCHAIC WORDS IN MODERN LANGUAGE**

English is a West Germanic language that was first spoken in early medieval England and is now a global lingua franca. It is an official language of almost 60 sovereign states and the most commonly spoken language in sovereign states including the United Kingdom, the United States, Canada, Australia, Ireland, New Zealand and a number of Caribbean nations. It is widely learned as a second language and is an official language of the European Union and of the United Nations, as well as of many world organizations.

But we know that English is very old language which has changed considerably over the centuries. The earliest form of English is Old English or Anglo-Saxon (c. 550–1066 AD). Old English is very different from Modern English and difficult for English speakers to understand. So from the view of its historical development the vocabulary of English is undoubtedly very large and it is one of the most extensive amongst the world's languages. But let me pay

attention to archaisms. By this term we mean words denoting objects and phenomena which are, things of the past and no longer exist.

The question, of course, then comes up of just which era of archaic English you should be emulating. Languages are in a state of constant change. The Old English of AD 800 looks completely foreign to modern English speakers, and our descendants in the year 3200 probably will think the same of the English we use now. Usually what people mean by "archaic English" is the variety that was spoken around AD 1500, when the language was transitioning from "Middle English" to "Modern English", so that's what I use here. If you go much earlier than that, you'll really confuse people with things like "heo" in place of "she", "hit" in place of "it", and "hem" in place of "them".

Archaisms came from the Greek word "arkhaismos" which means "copy the ancients" or "give an archaic air to words". Archaisms are the usage of a form of writing or speech from an earlier time that is no longer used in the present. As the language continues to develop, its word stock also goes through an increasing state of change. In each progress of literary language, more or less apparent changes in the meaning or usage can be find, and for some instance, a total disappearance of a particular unit from the language [1, p. 33].

Archaisms have three stages in the aging process of words and they are as follows: Obsolescent – the beginning aging process of a word. Words of this kind become seldom used. Obsolete – these are the words that have already gone entirely out of use but are still being recognized by the community. Archaic Proper – these are the words which are no longer being recognized in modern English. They are the words in Old English which are either completely dropped out of the language or have changed in their appearance and have become unrecognizable. Historic words are being erroneously classified as archaic words. Archaic words are words which are no longer in general use but still encountered for stylistic function. Historic words, on the other hand, never disappear from the language, thus, words of these types cannot be considered as archaic.

Most frequently, words that fall on archaisms are being used in *poetry, science and technology, ritual writings, geography, law, and speeches*. It is said that archaisms can be divided into two: the literary archaisms and the lexical archaisms. Literary archaism seeks to evoke style of older speeches and writings. The usage of words, which are no longer in the common use, fall under the lexical archaism. Different rituals and literary uses in the literature of the old help archaisms kept alive. Science and technology is one of the factors of the generation of words because of continuous discoveries and inventions. For instance, the usage of the word "wireless" instead of "radio" for the generation of British citizens during the World War II – association of these words kept the both words alive in the speaking community but, in fact, the word "radio" is an older word which is a obviously of archaism. Another example of archaism is to evoke the former age means through old place names that could convey a

political or emotional subtext or when many don't recognize the new official name – just like “**Persia**” rather than “Iran”. A famous example is the airline name, “Cathay Pacific”. It uses the archaic name “**Cathay**” which now known as “China.” Compound adverbs and prepositions found in the writing of lawyers – like the words **heretofore**, **hereunto**, **thereof** – are also examples of archaisms. In some phraseologies, most especially in religious contexts, archaic elements that are not used in ordinary speech in any other context are being retained: “With this ring I **thee** wed.” Archaisms are also used in the dialogue of historical novels so as to draw out the flavor of the period. Others use archaisms to add a humorous effect and may count as inherently funny words. Archaisms are mostly misunderstood which leads to changes in the usage. An example can be found in the phrase “the odd man out”. This originally came from the phrase “**to find the odd man out**”, where the verb “to find out” has been split by its object “the odd man”, meaning the item which does not fit [5].

You can find archaism in both contemporary and older literature. Here is an example of each.

John Keats has used archaism frequently in his poems. This example is also based on old fashioned words. Like, “hath” is an older version of has, thou has replaced you, “watchest” is used as the past participle of watch [3].

Who **hath** not seen thee oft amid thy store?  
Sometimes whoever seeks abroad may find  
**Thee** sitting careless on a granary floor,  
**Thy** hair soft-lifted by the winnowing wind;.....  
Drowsed with the fume of poppies, while **thy** hook  
And sometimes like a gleaner **thou dost** keep  
Steady **thy** laden head across a brook;....  
Thou **watchest** the last oozeings, hours by hours.

(*Ode to Autumn* by John Keats was written in 1820)

*For Whom the Bell Tolls* (1940) by Ernest Hemingway. This novel, nominated for the Pulitzer Prize, is known for its use of archaic language throughout the book. Hemingway situated the story around an American in Spain during the Spanish Civil War. His archaic language was meant to create a strange, yet romantically old-fashioned quality to the storytelling. While partly criticized for it, Hemingway incorporated archaism with purpose and intention [4].

There,’ she said. ‘How is that? Do I kiss **thee** better?’

Then they were walking along the stream together and he said, ‘Maria, I love **thee** and **thou** art so lovely and so wonderful and so beautiful and it does such things to me to be with thee that I feel as though I wanted to die when I am loving **thee**.’

‘Oh,’ she said. ‘I die each time. Do you not die?’

‘No. Almost. But did thee feel the earth move?’

‘Yes. As I died. Put **thy** arm around me, please.’

‘No. I have thy hand. Thy hand is enough.’ ...

Notice how the syntax in places creates an old-fashioned air.

(from Chapter 13)

So archaism is frequently used in poetry, prose, science, law, geography, ritual and technology speech and writing. It may have been used accidentally or purposefully. The role of archaism in history is to suggest a superior, but maybe mythical, ancient golden age. Also, it can be used for creating humor and irony. However, the most effective use of archaism are in poetry.

#### LITERATURE

1. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов. – М.: Дрофа, 1999. – 288с.

2. David John Allerton; Nadja Nesselhauf; Paul Skandera (2004). Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application. Schwabe Verlag Basel. p. 80.

3. Hartman, Geoffrey. "Poem and Ideology: A Study of 'To Autumn'" (1975), in John Keats: Modern Critical Views. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea House, 1985, pp. 87–104.

4. Hemingway, Ernest (1940). For Whom the Bell Tolls. New York: Charles Scribner's Sons. p. 338.

5. H.W. Fowler (1858–1933). The King's English, 2nd ed. 1908. A COURSE IN MODERN ENGLISH LEXICOLOGY SECOND EDITION R.S. Ginzburg, S. S. Khidekel, G. Y. Knyazeva, A. A. Sankin

*Радзівська О. В., Тернова А. О.*

### STUDENTS' PROBLEMS OF LISTENING COMPREHENSION AT ENGLISH LESSONS

The present-day rapid development of science and technology, as well as the continuous growth of cultural, economic and political relations between nations causes the problems in overcoming language barriers. Nowadays Ukraine is joining the European Union so it means the co-operation between member states. Among the many languages in the EU English is one of the official and working languages. So the urgent problem today is English language learning across Ukraine.

New curriculums in Ukrainian schools provide English language learning from the second class. But the pupils often are faced with different problems: pronunciation, grammar, orthography and vocabulary usage. As it was found out, the most widespread problem is listening. Listening comprehension in English is more difficult and more important for learners to master. They can look up unknown vocabulary in dictionaries and use reference books when reading and writing a text in English, which is impossible when listening in English.

The problem of listening comprehension was captured the attention of different scholars such as N. Bok, P. Litvinov, A. Dragunkin, V. Safonova etc.

The goal of my article is to find out the reasons why listening is difficult and to give some ideas on how to tackle them.

The reasons why some students find listening in English language

difficult vary just as much. There are some of them.

***They just don't know the most important words.***

While listening a new text or dialogue, we are faced with the fact that we do not know most of the words and therefore may be lost meaning of heard. So, doing vocabulary pre-teaching before each listening as a short term solution and working on the skill of guessing vocabulary from the context can help, but please make sure that you practice this with words that can actually be guessed from context and that you work on that with reading texts for a while to build up to the much more difficult skill of guessing vocabulary and listening at the same time [4].

***They are trying to understand every word.***

Most of pupils try to understand everything that was said, but cannot distinguish the main idea statement. One of the methods of tackling this problem is to show them how to identify the important words that they need to listen out for. In English this is shown in an easy-to-spot way by which words in the sentence are stressed (spoken louder and longer). Another is to give them one very easy task that you know they can do even if they don't get 90% of what is being said to build up their confidence, such as identifying the name of a famous person or spotting something that is mentioned many times [3].

***They don't recognize the words that they know.***

Apart from just being too busy thinking about other things and missing a word, common reasons why students might not recognize a word include not distinguishing between different sounds in English or conversely trying to listen for differences that do not exist, e.g. not knowing words like "there", "their" and "they're" are homophones. Other reasons are problems with word stress, sentence stress, and sound changes when words are spoken together in natural speech such as weak forms. What all this leads down to is that sometimes pronunciation work is the most important part of listening comprehension skills building. How to learn new English words, and don't forget familiar? The word must acquire sense to you. And all of the word: not only the translation, but also sound. Try comparing new words with known. Use the words in sentences that know as much as possible [1].

***They have problems with different accents.***

It's the most difficult part. Accents that are particular to England, Scotland, Northern Ireland and Wales are each different and sometimes you are faced with another problem while listening. Possibilities for making a particular listening with a tricky accent easier include rerecording it with some other teachers before class, reading all or part of the typescript out in your (hopefully more familiar and therefore easier) accent, and giving them a listening task where the written questions help out like gap fills. In order to build up their ability to deal with different accents in the longer term, the best way is just to get them listening to a lot of English, e.g. TV without dubbing or BBC World Service Radio [4].

***They have a mental block.***

Did you know that you create a mental block by yourself? This could be not just a case of a student having struggled with badly graded listening texts in school, exams or self-study materials, but even of a whole national myth that people from their country find listening to English difficult. Only what you need is to set your own priorities. You have to be sure that you know and understand the material of the lesson and how to do the assignment. The easiest solution is just to use much easier texts, perhaps using them mainly as a prompt to discussion or grammar presentations to stop them feeling patronized. You can disguise other easy listening comprehension tasks as pronunciation work on linked speech etc. in the same way [1].

***They are distracted by background noise.***

Being able to cope with background noise is another skill. Unfortunately, it is difficult to hear the information you need because of the noise but it can be done. For a start, you also need to cut down on noise inside and outside the classroom. As well as making sure the tape doesn't have lots of hiss or worse (e.g. by recording tape to tape at normal speed not double speed, by using the original or by adjusting the bass and treble) and choosing a recording with no street noise etc. Suggest students taking notes. Boost their confidence by letting them do the same listening on headphones and showing them how much easier it is. Finally, when they start to get used to it, give them an additional challenge by using a recording with background noise such as a cocktail party conversation. Eventually you get used to it and will not notice extraneous sounds [4].

***They can't tell the difference between the different voices.***

For those who are only the beginners of learning foreign language it's a very big problem. Voices that are clearly distinct to a native speaker can be completely confusing for a non-native speaker. That a special ability that you need to improve. You can avoid these problems by using texts with one woman and one man, or you can practice them with tasks where the students only have to count how many times the speaker changes. Suggest your pupils listening and watching different films, TV programs, videos, music in English. They'll be able to distinguish different voices and even more they'll love it [3].

***They can't cope with not having images.***

Young people nowadays, they just can't cope without multimedia! Although having students who are not used to listening to the radio in their own language can't help, most students find not having body language and other cues to help a particular difficulty in a foreign language. Setting the scene with some photos of the people speaking can help, especially tasks where they put the pictures in order as they listen, and using video instead makes a nice change and is a good way of making skills such as guessing vocab from context easier and more natural. You should learn to imagine words that you are hearing in your mind. When you learn new words correlate them with a pictures. And when you again heard this word it would be easier for you to know what the word is [2].

It was proved that listening plays a crucial role in the communication process, in general and in language learning in particular. Nowadays we have a lot of opportunities to improve our language. Some important conclusions were made concerning the effectiveness of the improving students' listening comprehension.

The main of them is the Internet. So, we want to suggest some useful websites:

1. <http://elf-english.ru/2009/01/anglijskij-na-sluch-chast-vtoraya-sajty/>
2. <http://lengish.com/tests/listening>
3. <http://englishsecrets.ru/audirovanie/this-is-my-family.html>
4. <http://www.learnathome.ru/lessons>
5. [lingualeo.com](http://lingualeo.com)

Remember! Everything depends only on your desire and aspiration.

#### LITERATURE

1. Variables Affecting Listening Comprehension in English Among Third Year High School Students of LSPU- SPCC, 2012- 13. Chapter 1
2. Верещагина И. Н. Книга для учителя к учебнику английского языка для 2 класса, школ с углубленным изучением английского языка / Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. – 2-е издание, стер. – М. : Просвещение, 1995. – 12ТС.
3. Linda Ward Buch , Comprehension Skills. Main Idea – Austin, Texas 1992.
4. Иностранные языки в школе. Научно-методический журнал / гл. ред. И. П. Каменецкая. – 2010. – №1. – С. 94–95.

*Разживін В. М., Белєвітнєва Е. С.*

### СПЕЦИФІКА ДРАМАТИЧНОГО КОНФЛІКТУ В П'ЄСІ БЕРНАРДА ШОУ “ПРОФЕСІЯ МІСІС УОРРЕН”

Проблеми розвитку англійської драматургії, пошуки її представниками нових форм відображення дійсності заслуговують поглибленого осмислення. З цього погляду чільне місце в англійському літературному процесі посів ірландець Бернард Шоу. Він став постаттю, яка символізувала появу переломної формації в англійській драматургії. Його творча спадщина характеризується різноаспектним і поліваріантним звучанням; останнє й досі відкриває широкі можливості для її дослідження у різних літературознавчих вимірах.

**Постановка проблеми.** Конфлікт як засіб передачі фактичних даних не обмежується рамками безпосередніх взаємин персонажів. Він набуває більш широкого виміру співвідношення з суспільними чинниками. Це поняття є стрижневим для творів Бернарда Шоу драматичної форми. Актуальність вивчення структури й функцій драматичного конфлікту у п'єсах письменника сприяє глибшому осмисленню ідейної та художньої своєрідності його творчості.

**Аналіз останніх досліджень.** До розкриття проблеми поетики конфлікту у драматургії Б. Шоу певною мірою дотичні ґрунтовні англійські праці таких дослідників, як Е. Бентлі, Дж. Бертоліні, Дж. Браун, А. Гендерсон, А. Незеркот, Дж. Кей, М. Мішра, Г. Пірсон. До



цього питання зверталися й українські науковці: В.Грицютенко, Ю.Дяків, П.Летнянчин.

**Мета статті.** Виявити специфічні риси та ознаки драматичного конфлікту у п'єсі Б. Шоу "Професія місіс Уоррен". Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) визначити особливості становлення конфлікту у п'єсі; 2) розкрити специфіку дискурсу характеротворення в інтелектуальній драмі Б. Шоу та визначити місце драматичного конфлікту у контексті образної системи.

Злободенні аспекти життєдіяльності суспільного організму Великої Британії на зламі ХІХ – початку ХХ ст. Б. Шоу відтворив у п'єсі "Професія місіс Уоррен", котра виникла як самобутня пародійна трансформація придворної драми. Вона постала в результаті тривалих роздумів автора з приводу суспільних реалій тогочасної Англії. Ідейно-тематичні обрії драми, її публіцистична тенденційність, що визначають її художню структуру, відтінюються насамперед крізь призму взаємин неординарної особистості й посереднього загалу, акцентуванням на неоднорозмірності й неоднозначності такої комунікації. Характерним для художньої манери Б. Шоу є те, що драматичний конфлікт п'єси виникає не на підставі безпосереднього зіткнення дійової особи з реальним фактом суспільного життя, а на ґрунті його ретельного осмислення. Висвітлюючи процес розмаїтого сприйняття певної ідеї персонажами п'єси, автор розкриває сутність зображуваних ним характерів.

Шоу відніс першу професію (проституцію) місіс Уоррен у роки далекої юності. Ми довідуємося про це тільки з її власної оповіді. У дівчини з нижчих верств суспільства, без освіти, без репутації, без зв'язків, без грошей у середині ХІХ століття іншої дороги, щоб вижити, не було. І місіс Уоррен пішла цією дорогою, наслідуючи приклад старшої сестри. Однак коли ми знайомимося з героїнею, то вона проституцією не займається. Місіс Уоррен, на відміну від сестри, виявилася не просто розумною, а дуже розумною жінкою. Героїня стала співзасновником акціонерного товариства, що володіє мережею будинків розпусти. Вона розумна, енергійна, тямуща людина, але знання її в специфічній області, і там вона їх застосовує. Тобто професія місіс Уоррен – не проституція, це бізнес на проституції. Вона не продає себе, вона організовує найбільш прибутковий варіант продажу інших. Цей бізнес, цю професію Шоу, звичайно, сприйняти не може. Тому він карає місіс Уоррен тим, що від неї відмовляється її власна дочка.

У драмі "Професія місіс Уоррен" центральним є морально-етичний конфлікт, що проступає на тлі теми розтлінності повій. Автор підкреслював тонку грань щодо однозначного осудження розбещеності жінок, оскільки їм "доводиться вдаватися до проституції, аби не померти з голоду" [2]. Відтак Б. Шоу поставив за мету акцентувати у названому творі на тому, як відповідний соціальний статус впливав на добробут.

Провідним мотивом п'єси є протест молодих людей проти звичного способу життя батьків. У цьому ракурсі заслуговує на увагу образ Віві, яка вважає, що її матір – невірниця умовностей. Натомість дочка намагається власноруч обирати свій життєвий шлях. “У творенні образу Віві, – спостеріг П. Летнянчин, – увиразнення особистісної незалежності доречне з огляду на парадоксальність власних вимірів етичних норм у свідомості героїні твору, які контрастують із загальноприйнятими. Своєю поведінкою Віві спонукає до переосмислення жіночої поведінки. Один із духовних каталізаторів її буття – невтомний пошук нових духовних горизонтів, які суперечать усталеним регламентаціям. Героїня Б. Шоу наділена життєтворчою енергією. Тому у цьому образі присутні найважливіші елементи психотипу модерної жінки” [3, с. 152-153]. Сутність згаданого психотипу полягає у відступі від оманливого аристократизму до сповідування ідеї особистісної свободи. Звідси – наголос на ігровій стихії бажань Віві. Її сутички з матір'ю – це своєрідна інтелектуальна гра. Вона покликана висвітлити складну взаємодію абстрактних понять і життєвих реалій. Ця невідповідність між дійсним і бажаним увиразнюється автором як основа напруженого внутрішнього конфлікту особистості. Таким чином, Б. Шоу осягнув високого рівня ілюзії психологічно-побутової достовірності.

У центрі п'єси – внутрішній конфлікт центральної героїні, її духовні пошуки, боротьба за утвердження своєї особистості, втілення в життя раціональних цілей і устремлень. Відтак і жанрові особливості постають на тлі художнього розв'язання проблеми взаємодії індивідуума та суспільства. Оскільки стрижневим жанротвірним чинником драми Б. Шоу є інтелектуалізм, то п'єсу “Професія місіс Уоррен” доцільно розглядати як інтелектуальну драму, а конкретніше – драму-дискусію. Загалом “питання генологічної парадигми драм Б. Шоу – це своєрідний відправний пункт у переоцінці, повторному прочитанні чи реінтерпретації його драматургічного доробку” [2].

На прикладі образу Віві драматург апелює до структур державного механізму, що повинен забезпечити своїм громадянам право на вільний вибір незалежно від їхніх ідейних поглядів чи політичних уподобань. Скрутне становище жінок Б. Шоу ставив на карб чоловікам: “У сучасному суспільстві багатий чоловік, позбавлений переконань, набагато небезпечніший, ніж бідна жінка, позбавлена цнотливості” [4]. Тому й змальовувані образи тяжіють до особливої підпорядкованості своїй провідній характерній рисі, а відтак – до узагальненої суті.

Стрижневим засобом перетворення драматичної дії у дискусію слугують висловлювання центральних персонажів твору – Віві Уоррен, Кітті Уоррен, Крофтса, Преда, Френка. У дискусіях героїв п'єси Б. Шоу вдався до образної тиради. Її квінтесенцією став заголовок п'єси, який безпосередньо вказує на відмову осуду заняття Кітті Уоррен. До того ж, ця

назва образно узагальнює дійовий плин драми. Характери персонажів розкриваються в їхній соціальній типажності на тлі перенесення в драму соціалістичних дискурсів. Автор наголошує на лицемірних акцентах у питаннях природності і моральної вищості шлюбу над проституцією. Це добре ілюструє афоризм Б. Шоу: “Різниця між шлюбом та проституцією – це відмінність між заняттям профспілкового руху та неорганізованою випадковою працею” [2]. Відтак його героїні схильні відхилитися від своїх обов’язків матері, сестри, дружини, коханки. Крім цього, вони шукають чоловіків, які готові відмовитись від шлюбу як певної форми поневолення.

Отже, Б. Шоу здійснив у п’єсі “Професія місіс Уоррен” оригінальне синтетичне дослідження. У його основі – здатність усвідомлення неординарною особистістю суспільних стереотипів, а відтак – можливість вивільнення з цих пут. Розгляду цієї художньої ідеї загалом відводиться особлива увага в п’єсах Б. Шоу. Вона має чітко визначену мету, а саме утвердження цінності окремої особистості, її небажання підпорядкуватися усталеним стандартам. У ранніх п’єсах Б. Шоу провідним чинником творення конфлікту постає детальне зображення ідейних сутічок доби з проекцією на їхній філософський зміст. Це й зумовлює їхнє жанрове визначення, власне, як інтелектуальних драм. Внесок даного жанру літератури значно розширив обрії англійської драми, драматург посилив струмінь розкриття контрастів, конфліктів тогочасної доби та її катаклізми, що не відображалось у творчості його попередників. Змальовуючи перипетії людських доль, автор зосереджував увагу на стрижневих, загальнолюдських проблемах, які хвилювали його сучасників.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Грицютенко В. Про українські переклади п’єс Б. Шоу «Професія місіс Уоррен» / В. Грицютенко // Українське літературознавство. – Львів, 1977. – Вип. 29. – С. 55–64.
2. Дяків Ю. Бернард Шоу : жанрові особливості драми / Юлія Дяків ; [наук. редактор Микола Зимомря]. – Дрогобич : Посвіт, 2010. – 108 с.
3. Летнянчин П. Особистість у драмах Бернарда Шоу, Івана Франка, Володимира Винниченка / Петро Летнянчин. – Дрогобич : Сурма, 2007. – 192 с.
4. Шоу Б. Професія місіс Уоррен / Бернард Шоу ; [пер. з англ. Е. Ржевуцької]. – К. : Державне в-во худ. літератури, 1957. – 116 с.

*Разживін В. М., Гайдоба В. А.*

#### **СПЕЦИФІКА МОДЕЛЮВАННЯ ОБРАЗІВ ВОРОГІВ В ІСТОРИЧНІЙ ПРОЗІ Д. МІЩЕНКА**

В українській історичній прозі ХХ століття усталилася традиція, відповідно до якої, образи ворогів подавалися авторами лише в негативному плані. У моделюванні таких персонажів домінує акцентуація на їх жорстокості, жадібності, лицемірстві, боягузтві. Життя інших народів, особливо тих, що мешкали по сусідству, зображується як певний антипод слов’янського світу, тому письменники підкреслюють перш за все бідність, сірість, захланність їхнього існування. Твори Д. Міщенка

“виламуються” із загальної тенденції і є тим приємним винятком, на який варто звернути увагу дослідника.

**Постановка проблеми.** У романах “Синьоока Тивер”, “Лихі літа ойкумени”, “Розплата” кожен образ підпорядкований реалізації задуму автора у відтворенні ментальних рис тогочасної спільноти, тому письменник всебічно розкрив її морально-етичні засади, показав героїв у психологічному, соціальному, ідеологічному, релігійному аспектах. Образи трилогії створені не шляхом авторських декларацій, а в безпосередніх вчинках, розмовах, порадах, намірах, рішеннях. Переважна більшість персонажів наділена високою соціальною активністю. Вражає те, що так виглядають не лише давні слов’яни, але й їхні вороги.

**Аналіз останніх досліджень.** Історичні романи Д.Міщенка “Синьоока Тивер”, “Лихі літа ойкумени”, “Розплата” аналізували літературні критики, письменники, історики. Здебільшого це були рецензії, портретно-оглядові матеріали, вступні статті та післямови до творів митця. Серед інших своєю ґрунтовністю виділяються праці М.Іщенка, М.Медуниці, А.Мороза, С.Пінчука, М.Римара, П.Сердюка, А.Шпиталя.

**Мета статті.** Проаналізувати та з’ясувати особливості моделювання образів ворогів у трилогії про добу VI-VII ст. н. е. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) розглянути особливості зображення образів правителів обривів та Візантії; 2) визначити специфіку їх конструювання автором.

У трилогії давнім слов’янам протиставлені обри та візантійці. З привідців обривів найповніше представлені образи каганів (Баян, Дандал), тудунів (Форисин, Хафіз і Кочагир).

Баян – неврівноважена й жорстока людина. Загарбницька політика кагана не знала меж. Через те, що обри вели кочовий спосіб життя, вони постійно наймалися воїнами до різних країн і таким чином заробляли провіант і гроші на утримання воїв та їхніх родів. Характеризуючи правителя аварів, письменник використовує лише темні фарби, підкреслюючи лихі наміри: “хмурився, яко грозова ніч” [2, с. 141], “темний і грізний, мовби обтяжена перунами хмара” [2, с. 158], “заліг..., гейби ведмідь у берлозі” [2, с. 262]. Його радники й “привідці турм” боялися з’явитися невчасно на очі, бо за це могли поплатитися життям. Манеру спілкування з підлеглими Д.Міщенко ототожнює з природними стихіями: “повелів, мовби громом покотив по небу” [2, с. 304], “метав громи” [2, с. 373], “метав блискавиці” [2, с. 390]. Контрастом до цих характеристик є епізод, у якому ми бачимо Баяна звичайною людиною, втомленою і збленою, яка плаче на могилі своїх синів.

Уважно вдивляючись у людей, Д.Міщенко подає їх передусім зовні, пластично у рухах, позах, жестах, вимовлених словах, не зважаючи на те, до якого народу вони належать. Наприклад, описуючи хана Баяна на раді з терханами, письменник відображає його жорстокі думки, викликані

почуттям скривдженої честі: “Я спершу передую тих, хто поганьбив славу родів наших, а вже потім думатиму, з ким і як помщатимуся антам” [2, с. 142]; рішучі рухи, спричинені роздратуванням через неоднотайність і нерозумність терханових порад і разом з тим поміркованість у прийнятті достойного рішення: “Це не рада. Це крик ураженого сумління. А мені мудра рада потрібна! Там, – показав одесную, мотнувши довгими, заплетеними в стрічки косами, – сидить і жде бесіди з нами нарочитий муж Антії” [2, с. 142].

Обожнення й надзвичайну велич аварського привідці в очах підлеглих Д.Міщенко передає через їхнє сприйняття Баянної зовнішності та вдачі: “Був велетом серед них. А ще недаремно носив наймення Ясноликий: мав справді ясний і до лиха звабний вид, як і суворий та камінно твердий у гніві... Здавалось, піднеси іскру – і вибухне, обрушить буєстю своєю на всіх, хто є тут” [2, с. 142]. Зовсім іншим виглядає Баян у горі: “...зігнутий уже літами та понурий надміру, каган, здавалось, приплюскнув до місця, на якому вощідав. ... Лиш дихав важко та дивився на тих, що принесли жахливу вість, отетеріло” [2, с. 454-455].

Д.Міщенко й засуджує загарбницьку політику обрив, і водночас захоплюється мужністю, відданістю, сміливістю й винахідливістю аварських воїв: “не та безмозгла риба, що йде на першу-ліпшу принаду” [2, с. 228].

Не менш цікавими та різнобічними виглядають в авторській інтерпретації й візантійці. Вдало зобразивши складність особи імператора Юстиніана, письменник вдався до прийому самоаналізу героя, передсмертного монологу-спомину, в якому той чітко розмежовує свої позитивні й негативні вчинки. Адже саме при його правлінні Візантія мала статус найміцнішої імперії.

Не можна не помітити, що Д.Міщенко захоплюється вдачею Юстиніана: “Звичайнісінький пастух: босий, напівзодягнений, з висмаленою сонцем кучмою волосся на голові і з полотняною бесагою за плечима. А он як обернулося: став імператором найбільшої в світі імперії, повновладним володарем мало не півсвіту – всієї Передньої Азії з численними провінціями, починаючи від Палестини, Сирії, Аравії, Фінікії, Месопотамії й кінчаючи Вірменією, а ще Понта Пелемона, Єленопонта, Дакії, Фракії, стародавнього Іллірика і ще стародавніших грецьких провінцій, полуночної Африки, мало не всієї Італії” [2, с. 44-45].

Юстиніан – визначна історична постать, гідна пам’яті, поваги і певним чином, наслідування. Навіть штрихи портретної характеристики говорять про авторську симпатію до героя: мати “...винагородила його не тільки ликом і статурою Аполлона, а й щасливою долею, коли начистоту, може, найщасливішою з усіх смертних” [2, с. 44].

Прийомом самозвіту висвітлено тридцятивосьмирічне правління Юстиніана. Роздумуючи над позитивними й негативними вчинками,

імператор неначе дискутує з охлосом (черню, ромейським робочим народом), з батьком, із власним сумлінням. Поринаючи спогадами в дитинство, Юстиніан найбільш виразно пригадує батька Савватія: “Коли був малим, випасав свиней, потім – кіз, баблявся у гною, ходив за ралом і стікав потом у жнива: дошкульно був битий за непослух і ще дошкульніше – за спробу ухилитися від повинності женця чи орача і вже й зовсім безбожно – за крадіжку шматка хліба в безхлібній родині вітця Савватія” [2, с. 212]. Саме людина, яка мала суворе й справедливе виховання, високий рівень освіти, могла мати таку сильну натуру, безмежний патріотизм і честолобність, жити під такими гаслами: “Живий дбає про живе, а наділений владою імператор – про владу” [2, с. 52]; “...імперія передусім, заради неї ні перед чим не зупиниться” [2, с. 214]; “Імператор – не сонце, щоб зігріти всіх”; “Під лежачий камінь вода не тече...” [2, с. 215].

Кожна особистість виявляє себе в цьому світі конкретними вчинками. Головне завдання творців історичної прози у вмінні побачити особистість у масштабі історії, тобто донести часову визначеність індивідуума, його моральних якостей та порівняти їх із світоглядною системою сучасника. Д. Міщенко відобразив такі домінуючі чинники індивідуума, як самосвідомість, самоповага, самореалізація, родова і національна пам'ять на тлі визначних історичних подій і особистих ситуацій: “Як і в кожного справжнього художника-літописця, у цього автора його улюблені герої чи їхні противники, реально зображені події – то ніби воскреслі віки і люди, живі свідки далекої минувшини, незгасні голоси історії” [4, с. 28].

Працюючи в історичному жанрі, Д. Міщенко зобразив життя людей з минулого у контексті зображуваного часопростору. Герої творів тісно пов'язані з хронотопним образом, який є складовою життя. Вчинки, ідеологія, вірування героїв зумовлені історичним періодом, який художньо осмислює письменник.

Отже, герої епопеї Д. Міщенка показані реальними постатями з ментальними рисами, притаманними народам, вихідцями з якого вони є, з психологічними рисами, зумовленими соціальною сферою й історичним рівнем їхнього розвитку. Це дає нам право стверджувати, що досліджувана епопея є по-справжньому мистецьким твором. Автор не ідеалізує ні правителів, ні простих представників жодного народу, але й не зловживає негативним ставленням до ворогів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Домалега І. Минуле – сучасне – вічність. Авторська інтерпретація історичних подій VI – VII ст. у трилогії Дмитра Міщенка / Інна Домалега // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 2. – С. 132–140.

2. Міщенко Д. Лихі літа ойкумени / Дмитро Міщенко. – К.: Радянський письменник, 1985.– 463 с.

3. Ричка В., Смолій В. Біля витоків державності східних слов'ян / В.Ричка, В.Смолій // Міщенко Д. Розплата. – К.: Радянський письменник, 1987. – С. 363–377.
4. Сердюк П. Голоси історії / П.Сердюк // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 27–28.

*Разживін В. М., Савченко О. С.*

## **ОБРАЗ УКРАЇНИ В ІСТОРИЧНІЙ ПРОЗІ М. СТАРИЦЬКОГО**

Прозова творчість Старицького настільки прив'язана до української історії й історіографії, що є достатньо підстав говорити про “національну історіософію” письменника. Передовсім у цьому контексті, мабуть, слід вести мову про обстоювання письменником ідеї державності України, яка, на слушну думку Н.Левчик, “була провідною в історичній прозі Михайла Старицького – найменше вивченій частині його творчої спадщини...” [1, с. 260]. Так, Старицький не був вільним у розстановці відповідних смислових акцентів, але ж і в умовах цензури, ціною певних вимушених “реверансів” у її бік чи деяких “маскувальних” прийомів усе ж зумів ідею державності України зреалізувати, втіливши її в конкретних образах, зокрема і в образі рідної землі.

**Постановка проблеми.** Написана в основному російською мовою історична проза письменника (сім великих романів і шість повістей) на сьогодні ще маловивчена. Дослідників відлякували і пригодницький елемент, яким вона насичена, і дражливе для застійних часів витлумачення деяких історичних осіб, мається на увазі перш за все постать гетьмана Івана Мазепи. Хоча творчість Старицького як, водночас, типового і своєрідного представника романтичної доби з її українськими особливостями, безумовно, цікава для науковців. Саме в контексті своєрідності авторської інтерпретації минувшини подано й образ України.

**Аналіз останніх досліджень.** Прозова спадщина письменника залишилася поза увагою вітчизняного літературознавства. Окремі згадки у статтях чи передмовах до видань жодним чином не вичерпують проблему. У низці праць (М. Сиротюка, В. Беляєва, В. Олійника, О. Цибаньової, Н. Левчик) проза письменника розглядається у загальному контексті творчості М. Старицького. Однак на сьогодні ситуація змінилася на краще, маємо кілька ґрунтовних досліджень, зокрема В.Поліщука й О.Попадинець.

**Мета статті.** Проаналізувати та з'ясувати особливості моделювання образу України в історичній прозі М.Старицького. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) розглянути специфіку інтерпретації образу рідної землі; 2) визначити її характерні риси в контексті своєрідності авторської позиції.

Моделюваний письменником образ вітчизни вражає своєю багатогранністю. Перш за все це цілком зоровий образ України, неодноразово виписаний Старицьким у різних геополітичних ситуаціях і в різних пафосно-стильових тональностях. Скажімо, уже в першому своєму великоформатному творі – повісті “Облога Буші” вміщено роздум-мрію

сотника Завісного, у якому, цілком певно, вміщені й риси авторського ідеалу України. “Гей ти, рідна, дорога країно! Широко ти, неосяжно розкинулася, мальовниче обгорнулася гаями, причепурилася рясними ланами, оперезалася річками блакитними, прикрасилася селами біленькими... всім наділив тебе Бог, красуне наше, тільки-от чомусь щастя-долі не дає поки, чи за гріхи твої, чи за достатки!! Жити б нам на тобі приязно, багатіти та радіти, так ні ж, – кожне заздрить на твої розкоші і з мечем та вогнем геть жене твої діти, віднімаючи у них все – і добро, і родину, і життя, і навіть кохання до тебе, до нашої неньки! Скільки ти того горя зазнала – не злічити, не зміряти! Палили, рабували тебе усякі варвари, топтали різні пройдисвіти, шматували свої, хатні, “удільні” чвари, плюндрувала зі сходу насунувша татарва, а тепер обливають кров’ю степи і лани твої свої ж брати в спілці з невірою... А все ж таки не доконають дітей твоїх кривих – стоять вони непохибно і стоятимуть до загибелі за свою змучену неньку і, доки світ сонця, ні за які скарби, нізачо в світі не продадуть своєї любові до тебе, наша люба вітчизно!..” [4, с. 705-706]. Далі, переважно в романах, Старицький неодноразово створює такий чи інший образ України, інколи – фольклоризований чи у стилі давньоукраїнської поезії XVII – XVIII століть, коли образ рідної землі персоніфікується (“Долго билась Украина, долго металась, как заплутавшаяся в силках голубка, и упала измученная, истомленная, захлебнувшись в своей же крови” [2, с. 492]), інколи – прагматизовано-реалістичний (“Сам гетьман по приезде в Чигирин занялся деятельно устройством страны. Всю Украину, простиравшуюся теперь на север до Литвы и до старой Польши, а на запад до австрийских владений, разделил он на полки...” [4, с. 531-532]), але майже завжди включає до образу просторовий обрис, ставить Україну поряд з іншими самодостатніми державами. Більше того, у низці випадків письменник виразно окреслює геополітичну ситуацію на європейському континенті, де Україні як самостійній державі відводиться дуже помітна роль. У цьому контексті показовий діалог Богдана Хмельницького з послом Юрієм Немиричем, де останній малює гетьманові привабливі перспективи майбутнього України: “Європа привыкла бы видеть Украину самостоятельной, свободой и сильной; ополченная мощью и окрыленная знанием, она стала бы твердою стопой у Черного моря и посылала бы свои корабли за богатствами по всему миру... Наконец культура дряхлеющей Польши должна будет уступить культуре свободой и сильной страны!” [4, с. 415]. Ще виразнішу “лінію на Європу” проводить Старицький у діалогі про Мазепу, вдаючись до різних прийомів художнього зображення. Тут і синонімічна попередній цитаті теза футуристичного звучання про те, що Україна – морська держава, що вона – “богата землями, лесами, реками; казацкие войска прославились своей отвагой по всему свету. Какое великое будущее могло бы ожидать отчизну! Прилучить к себе Молдавию, Валахию, заселить до



самого Дона широкие степи, оградить себя крепостями, оттеснить турок, а дальше, дальше..." [2, с. 250], і європейські принципи ведення політики, які сповідує Мазепа, і проведення геополітичних паралелей з історії Європи тощо. Власне, ідеться про досить чітко означену тенденцію геополітичного звучання, початки якої у прозі Старицького слід віднести до першої повісті письменника "Облога Буші". Саме там уперше він означив аналізовану проблему, виявивши своє розуміння геополітичної ролі України на межі "двох століть", "двох культур", "двох стихій" – Заходу і Сходу. В повісті виписується історіософський роздум шляхтича-козака Антося Корецького, героя вигаданого, в уста й думки якого автор вкладає власні міркування: "Він зна цей народ, який заповзялось обездолити і винищити розбещене панство, – він разом з ним жив, він укупі з ним паював і радощі, і боління; оті щирозолоті серця і зимньої мужності, і тяжкої, безкрайньої прихильності повні; не чіпайте тільки їхньої волі, їхньої віри, їхніх звичаїв, – і вони на свої перса душі здіймуть увесь тягар наскоків хижого азіата, і славутня Польща за залізним муром буде спокійно цвісти..." [4, с. 678].

Доволі часто, особливо в першій частині трилогії, образ України передається через знакові, суто українські образи-символи Дніпра, інколи романтично званого то Славутою, то Дідом, або Києва. Щодо останнього особливо показові "київські" повісті "Червоний дьявол" і "Первые коршуны", де місто постає з промовистими епітетами "славный Киев", "святой город" і под.

Ідея державності України в романах Старицького реалізується і в інших проявах та формах вираження. Передовсім укажемо на штрихами означену історичну тяглість України від княжих часів. Так, Старицький у своїй творчості зосередився в основному на XVII – XVIII століттях, але в ряді випадків поринає і "глибше" в історію, трактуючи її як органічну попередницю України козацької й гайдамацької. У романах ця тенденція виявляється хіба через доволі туманні репліки в сенсі "от колись було" (скажімо, про княжий Київ: "Эх, был же и город когда-то..." [3, с. 221]. Зате в повістях вона очевидніша. Прозора ремінісценція в романтичному зачині до повісті "Облога Буші", взята зі "Слова о полку Ігоревім", про те, що українці з поляками "вчинили між себе розраду й, піднявши стяги на стяги, стали "у дідівську славу дзвонити" [3, с. 645], промовляє досить виразно. Як і фраза, мовлена старим чоловіком у "Первых коршунах": "Главное, что все мы, дети Украины, предковечные господа русской земли..." [5, с. 369]. Слово "русской" саме в такій транскрипції подане скоріше з огляду на цензуру й загальний російськомовний текст твору і, цілком очевидно, не несе в собі "геополітичної" семантики.

Отже, ключовий в історичній прозі Старицького образ України моделюється письменником у різних пафосно-стильових тональностях, але з домінуванням романтичного стилю. Автор зосереджує увагу на зоровому

вираженні образу, подаючи його в різних ключах: від розквіту до занепаду. Безпосереднє зображення рідної Вітчизни у творах письменника не від'ємне від ідеї державності України, її європейського дискурсу розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Левчик Н. Парадигма ідеї державності в українській літературі: реінтеграція тексту / Н. Левчик // Літературознавство. – Книга 1: Доповіді та повідомлення. – К. : Обереги, 2000. – С. 259 – 266.
2. Старицький М. Молодость Мазепы. Руина / Михайл Старицький. – К. : Укр. Центр духовн. культури, 1997. – 984 с.
3. Старицький М. Твори: У 8 т., 10 кн. – Т.5: Богдан Хмельницький. Трилогія. – Кн.2: Буря. Роман / Михайло Старицький. – К. : Дніпро, 1965. – 630 с.
4. Старицький Михайло. Твори: У 8 т., 10 кн. – Т.5: Богдан Хмельницький. Трилогія. – Кн.3: У пристани: Роман. Облога Буші: Повість / Михайло Старицький. – К. : Дніпро, 1965. – 748 с.
5. Старицький Михайло. Твори: У 8 т., 10 кн. – Т.7: Повісті / Михайло Старицький. – К. : Дніпро, 1965. – 672 с.

*Разживін В. М., Хаустова Л. С.*

#### **ЖІНОЧІ ОБРАЗИ РОМАНУ ШАРЛОТТИ БРОНТЕ “ШЕРЛІ”**

Творча спадщина Шарлотти Бронте широко відома на вітчизняних теренах. Її слава як романіста утвердилася серед українських читачів завдяки непересічній популярності роману “Джейн Ейр”. Шлях інших творів письменниці в Україну значно тернистіший, зокрема роман “Шерлі”, що ще чекає свого перекладу. Однак читачі вже давно мали змогу ознайомитися з ним за допомогою російських посередників.

**Постановка проблеми.** Центр головного конфлікту роману – суспільно значуща проблема жінки та її долі. Ш.Бронте, з одного боку, використовує романтичні прийоми у відтворенні емоцій, почуттів героїнь, порівнюючи їх з природними стихіями, а з іншого – зображує своїх персонажів у конкретних соціальних умовах і обставинах, що впливають на формування їх характеру й долю, показує становлення й розвиток особистості героїнь у визначеному соціально-політичному контексті. Таким чином, у зображенні жіночих образів домінує двоїстий характер, що й вимагає певного наукового трактування.

**Аналіз останніх досліджень.** Значний внесок у дослідження роману зробили передусім англомовні дослідники Т.Вергіш та К.Александр. У радянському й пострадянському літературознавстві науковий інтерес до творчої спадщини Ш. Бронте не відзначався стабільністю. Серед російських сучасних розвідок варто вказати на праці Є.Генієвої, Н.Дьяконової, Н.Михальської, О.Полякової, О.Соколової, Н.Шаміної. Творчість Ш. Бронте розглядають й українські науковці: О.Бесараб, Т.Денисова, Т.Потніцева, О.Галич, Д.Наливайко.

**Мета статті.** Проаналізувати та з'ясувати особливості моделювання жіночих образів у романі Шарлотти Бронте “Шерлі”. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) розглянути

специфіку творення образів жінок в умовах Вікторіанської Англії; 2) проаналізувати їх у контексті поєднання романтичних та реалістичних традицій.

“Шерлі” ніби відтворює той філософсько-естетичний і часовий простір, що відокремлює перший опублікований роман Бронте (“Джейн Ейр”) від останнього завершеного роману (“Віллет”) і займає проміжне місце між ними.

У “Шерлі” насамперед змінюється суспільний статус героїв. У ранніх творах авторки центральними персонажами, окрім Міни Лоурі, є переважно представниці вищих соціальних верств. У зрілій творчості Бронте все більше уваги приділяє середньому класу, а також, нижчим прошаркам суспільства. У юнацьких творах проблема соціально-класових відносин не цікавила Ш. Бронте, для неї важливим був контраст “бідний” – “багатий”. Однак з утвердженням у літературі принципів реалістичного письма з’являється інтерес до специфіки міжкласових взаємин.

Роман насичений різноманітними жіночими образами: старі діви, сором’язливі і тихі господині, волелюбні та активні панянки, милосердні та добрі жінки, гордовиті та серйозні багаті дами. Усі вони так чи інакше дають нам зрозуміти не лише власне життя й поведінку, а й життя країни, бо науковці убачають паралелі у становищі Англії і становищі жінки, які тісно взаємопов’язані економічно, соціально й духовно.

Звичайно, найбільш активною в плані соціальної та політичної діяльності в романі постає Шерлі Кілдар – молода поміщиця, яка вкладає гроші в фабрику Роберта Мура, намагається вирішити проблему безробіття у своєму містечку, бореться за визнання людей не за їх матеріальним статком, а за розумом та душею. Шерлі – спадкоємиця багатства й статусу своєї родини. Батьки довгий час мріяли про сина, а коли народилася донька, дали їй ім’я, яке приготували для хлопчика. Це значною мірою визначило характер дівчини та її життєві пріоритети: “Я – есквайр. Шерлі Кілдар, есквайр, – ось моє звання й титул. Мене назвали чоловічим ім’ям, я займаю в суспільстві становище чоловіка, і це наділяє мене певною мужністю, а коли такі люди, як цей ... Мур, серйозно розмовляють зі мною про справи, я й справді починаю відчувати себе чоловіком” [4]. Зовнішність Шерлі – це відображення її характеру, яскравого, сильного, рішучого. У ній поєднується романтик, спраглий до яскравих, хвилюючих пригод, і прагматик, який знає, чого він хоче та як цього досягти: “В її зовнішності примхливо поєднувалися дуже світлі й занадто темні тони: шкіра її була біла, очі найчистішого темно-сірого кольору, без зеленкуватого відблиску, волосся темно-каштанове. Риси обличчя Шерлі були сповнені благородством ... Обличчя, рухоме й виразне, відображало мінливі настрої її душі” [4].

Також в романі наявні цікаві образи двох старих дів (міс Менн та міс Ейнлі), які постають перед читачем як помічниці усіх знедолених, активні

захисниці бідних. Ці поважні дами, хоч і не мають значних статків, але сповнені честі та достоїнства. Це не романтичні образи, вірніше сказати, не зовсім романтичні. Бо поруч із безкорисливою добротою Шарлотта Бронте ставить відчуженість, поряд із милосердям – самообмеженість. Окрім того, письменниця не наділяє цих жінок надзвичайним розумом, а лише добротою серця та чистотою душі. Вони не є ідеальними, і це свідчить про прагнення письменниці до реалістичного зображення життя, хоча й романтичні тенденції у моделюванні образів теж присутні. Зокрема Н.Дьяконова виділила такі прикметні риси роману “Шерлі”, як автобіографічність, “наслідування традицій романтизму, заглиблення автора у внутрішній світ героя”, деталізація душевних переживань. Твір визначено дослідницею як “ранній досвід психологічного роману, занурений у таємниці свідомості” [2, с. 57].

Одна з головних героїнь роману – Кароліна Хелстоун, племінниця місцевого священика. Це своєрідний персонаж “поза часом”, який взагалі не бере участі в історичних змінах. Усі події відбуваються на її очах, але вона не є частиною їх, як, наприклад, Шерлі. Кароліну Хелстоун, напевно, можна було б визнати романтичним персонажем: розумна, красива, досить індивідуальна, вона бажає більшого і не може змінити своє становище. Усе це якості притаманні типовому романтичному герою. Однак треба мати на увазі, що “незважаючи на пасивність, відчуженість від епохи, Кароліна є породженням цієї епохи” [3]. В описі життя дівчини майже зовсім відсутні історичні прикмети й деталі, але її почуття до Роберта Муру більш жваві й правдоподібні, ніж багатолітня любов Шерлі до Луї, її сум більш вірний, ніж витівки Шерлі, продиктовані боротьбою зі своїм почуттям. Між тим ясно відчутно, що ця особиста й глибоко аналізована інтимна драма нерозривно пов’язана із проблемами того часу, тієї епохи. Бідність Мура, викликана промисловою кризою й війною, слугувала причиною, що спонукала його відкинути любов дівчини. Кароліна й інші героїні Бронте (Джейн Ейр, Люсі Сноу) самотні не взагалі, а в конкретному, заданому світі, і причини їхньої самотності відомі – вони обумовлені суспільним устроєм. Таким чином, романтична тема самотності одержує в “Шерлі” соціальне, реалістичне мотивування [1, с.12].

Навіть у такому персонажі, як Кароліна Хелстоун, Шарлотта Бронте змогла поєднати романтичне з реалістичним, бо формування людини під впливом певних соціально-історичних причин є однією з основних ознак критичного реалізму.

Складається враження, що контрастність у моделюванні образів головних героїнь викликана конфліктом між дійсністю та ідеалом. У “Шерлі” головний жіночий образ постає ніби у двох варіантах: Шерлі – наділена владою представниця заможного прошарку та Кароліна – бідна племінниця пастора, змушена підкорятися соціальним законам. Друга зовсім не намагається бути учасником історичних подій, стоїть осторонь

від головної сутички і живе особистими інтересами. Дівчина змушена відрізняти мрії від дійсності. Так повна залежність від дядька спонукає її мовчати про кохання. Вона не змагається за місце під сонцем і не буде робити цього.

Зовсім інакше виглядає Шерлі Кілдар. Вона сама обирає свій шлях, і, дотримуючись власних моральних переконань, протистоїть злу, обману, користі. Письменниця ясно дає зрозуміти, що жінка повинна бути самостійною, активною, живою. Це той тип жінки, який Шарлотта Бронте хоче зробити справжнім. Недарма ж сором'язлива Кароліна Хелстоун може бути впевненою в собі лише поруч із сильною та активною Шерлі. Однак, образ ділової жінки, яка здатна самостійно вирішувати свої проблеми, у час написання роману здавався неможливим, нереальним.

Отже, “Шерлі” – це роман, жіночі образи якого створені за принципами як романтичної, так і реалістичної естетики: почуття, стосунки, поведінка героїв визначаються не стільки їх суб’єктивною волею, індивідуальними бажаннями, скільки є результатом соціальної необхідності. Незважаючи на наявність упізнаваних романтичних прийомів – автобіографізму, ліризму, контрастному конструюванні системи образів і ситуацій, – усе ж принципи реалістичного мистецтва домінують.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова Т. Шарлотта Бронте: Погляд із сучасності // Бронте Ш. Джен Ейр / Тамара Денисова. – Харків : Фоліо, 2004. – С. 3-18.
2. Дьяконова Н. Я. Романы Эл. Гаскелл и Ш. Бронте: “Мери Бартон” и “Шерли” (опыт сопоставительного анализа) / Н. Я. Дьяконова. – Филологические науки. – 2004. – № 5. – С. 52-57.
3. Соколова Е. А. Черты историзма в романе Шарлотты Бронте “Шерли” / Е. А. Соколова // Литература. Культура. Эстетика. – Шадринск, 2004. – С. 41-52.
4. Шарлотта Бронте “Шерли” / Бронте Шарлотта. – Харьков : Фолио, 1994. – 507 с.

*Рацлав А. Р.*

#### СЛОВА-РЕАЛІЇ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ОДИНИЦЯ

**Науковий керівник –**

канд. філол. наук, доцент **Д. В. Горбачук**

Сучасний світ відзначається надзвичайною динамічністю. Одним з аспектів цієї динаміки є міжмовна і міжкультурна комунікація, що виникає як на художньому рівні (при передачі чужою мовою художніх образів), так і в інших сферах спілкування. Як свідчать перекладознавчі дослідження, не існує жодної мови, засобами якої неможливо було б передати інформацію, продуковану іншою мовою. Однак перекладознавчі студії містять зауваження щодо передачі окремих компонентів, які вимагають посиленої уваги перекладача. У цих працях використовують поняття “безеквівалентна лексика”, “лакуна”, “реалія”, “фонова лексика”, “екзотизм”, “варваризм”, “колорит”, “національно маркована лексика”,

“етнографізм”, “локалізм” та інші. Попри термінологічну насиченість, всі ці поняття зводяться до розуміння безеквівалентності перекладу, тобто передачі лексики, “яка відображає національно-культурну своєрідність мови, називає такі поняття та явища у сфері певної культури, які не властиві культурам інших народів, виступає складовою образності тексту, створює емоційно-експресивний підтекст, пов’язаний з етнічним компонентом значення” [3, с. 252]

Водночас, зв’язок між мовою і культурою найяскравіше виявляється у реаліях, тобто словах, “що позначають предмети, поняття та ситуації, які не існують у практичному досвіді людей, котрі розмовляють іншою мовою” [1, с. 25]. Вони виникають у мові кожного народу мимоволі, і оскільки відображають національну специфіку, часто завдають великих труднощів перекладачам.

Лексема “реалія” походить від латинського іменника жіночого роду *res, rei* – “річ; предмет, факт, подія”. У перекладознавчих працях лексема “реалія” як термін з’явилася у 40-х роках. Його уперше вжив А.Федоров у праці “Про художній переклад” (1941), але для того, щоб позначити не лексему, а національно-специфічний об’єкт. Для А.Федорова реалія – явище позалінгвальне, лише предмет матеріального світу, а не слово, що його позначає.

Надто широко розумів обговорюваний термін С.Толстой – перекладознавець, що опрацьовував проблеми перекладу з англійської мови російською. Для нього “реалії” – “конкретні умови життя і побуту країни, з мови якої здійснюється переклад” [4, с.11].

У 1952 р. Л.Соболев дав таке визначення “реалії”: “Терміном “реалії” позначають побутові і специфічно національні слова й звороти, що не мають еквівалентів у побуті, а отже, і мовах інших народів”.

В українському перекладознавстві термін “реалія” вперше вжив О.Кундзіч у праці “Перекладацька мисль і перекладацький недомисел” (1954), підкреслюючи при цьому неперекладність реалій: “Я схильний вважати народні пісні аналогічними реаліями даного народу, що, як правило, не перекладаються” (цит за [2, с. 50]).

У визначенні реалій український перекладознавець В.Коптілов акцентує увагу передусім на чиннику міжмовного зіставлення. Так, у праці “Актуальні питання українського художнього перекладу” В.Коптілов називає реаліями слова, що позначають предмети та явища, невідомі мові перекладу.

Значний внесок в опрацювання поняття реалій в українському перекладознавстві зробила Р.П.Зорівчак. Вона терміном “реалія” називає “моно- і полілексемні одиниці, основне лексичне значення яких вміщає (у плані бінарного зіставлення) традиційно закріплений за ними комплекс етнокультурної інформації, чужої для об’єктивної дійсності мови-сприймача” [2, с. 57]. Згідно з концепцією Р.П.Зорівчак, до реалій можна

зараховувати не тільки слова й словосполучення на рівні мовлення, а й фразеологізми, що за семантикою є історичними, побутовими чи етнографічними реаліями.

Таким чином, реалії – слова або назви предметів у духовній та матеріальній культурі, що притаманні певному народу. Вони можуть характеризувати поняття, типічні особливості географічного місця, матеріального життя, нації, країни, племені. Такі слова не мають точних відповідників в інших мовах.

Перекладачеві необхідно бути уважним при передачі реалій іншою мовою. Особливої актуальності цей процес набуває в сучасному глобалізованому світі, коли кожна назва в мові народу, що означає предмет чи явище одночасно несе у собі глибинне смислове навантаження, національний колорит та етнокультурне значення. Іноді це стосується реалій, що вже не використовуються сучасними носіями мови, тож від дослідника-перекладача залежить, чи будуть вони збережені та зрозумілі нащадкам.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози) / Р.П. Зорівчак. – Львів: Вид-во при Львівському університеті, 1989. – 216 с.
3. Оленікова Є. Способи перекладу безеквівалентної лексики сучасної турецької мови на основі російського та українського перекладів роману Орхана Памука “Сніг” // Вісник Львівського університету. – Серія філологічна. – 2011. – Випуск 54. – С. 250–261
4. Толстой С.С. Основы перевода с английского языка / С.С. Толстой. – М. : Ин-т междунар. отношений, 1960. – 112 с.

*Рижкова А. С.*

#### **ДІАЛЕКТИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ АВСТРИЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

Євроінтеграційні процеси в Україні, які набувають потужності на сучасному історичному етапі, спонукають фахівців різних галузей звертатися до досвіду зарубіжних країн. Не є виключенням і система освіти, яка потребує нагальних змін і модернізації в контексті інтеграційних напрямів. Зокрема, особливий інтерес викликає досвід організації як освітнього процесу у цілому, так і професійного навчання в Австрії. Це зумовлено низкою причин, серед яких домінують такі: по-перше, високий рейтинг у Європі австрійської освіти, в якій акцентуються питання професійної орієнтації молоді, морального, соціального, інтеркультурного виховання, креативності; по-друге, в цій країні найнижчий в Європі рівень безробіття серед молоді і, по-третє, витрати на навчання одного учня є найвищими у світі.

Українські та зарубіжні вчені К. Корсак, О. Локшина, О. Матвієнко, А. Сбруєва, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, Ю. Алферов, Б. Вульфсон, В. Пилиповський, О. Першукова та ін. у своїх дослідженнях зазначають, що в Австрії на сьогоднішній день сформована стабільна система освіти, яка водночас є досить гнучкою і, орієнтуючись на реалії життя, постійно вдосконалюється і перебудовується. На державному рівні австрійський уряд створив такий освітній простір, який відкриває перспективи в освіті упродовж життя, дає змогу основним школам формувати власний профіль, що, в свою чергу, забезпечує і гарантує якісну, відкриту, самостійну освіту, не вдаючись до радикальних педагогічних інновацій [3, с. 97].

Сучасна Австрія виникла під час розпаду Австро-Угорської імперії, успадкувавши не найбільшу частину її людських та територіальних ресурсів. Система освіти зберігає ознаки минулого країни, яка постійно знаходилась в епіцентрі всіх європейських континентальних подій.

З самого початку переходу від аграрного суспільства до індустріального правлячі кола країни надавали великої уваги розвитку системи обов'язкової освіти, яка у 1774 році передбачала 6 років, а з 1869 року термін навчання було збільшено до 7 років – на той час один з найбільш високих показників у світі. XIX століття стало періодом швидкого розвитку австрійської системи освіти, яка значно перевищувала середньоєвропейські стандарти: з'являється група вищих технічних закладів.

Знаковим в розвитку освіти Австрії в XX столітті став 1955 рік, але самі австрійці вважають таким 1962 рік, коли було прийнято Закон про освіту, основні положення якого діють і сьогодні. З 1962 року термін обов'язкового навчання досяг 9 років, а його структура стабілізувалася.

Зупинимося на особливостях системи освіти, яка передбачає наступність та безперервність, спирається на історичний досвід та відповідає вимогам сьогодення. Дев'ятирічній освіті передують дошкільне виховання. Начальна (Volksschule – "народна") 4-річна школа приймає дітей з 6-7 років. Після її закінчення, учні обирають один з двох потоків: перший – "академічне" навчання з орієнтацією на університет; другий – професійна освіта, мета якої – підготовка учнів до професійної діяльності. Перехід на другий потік вільний; для отримання дозволу навчатися на першому потоці учень повинен мати високі оцінки.

На академічному потоці навчання триває вісім років. Воно розбито на два рівні цикли і завершується випускними іспитами на атестат зрілості (matura). Усього існує три різновиди старших академічних шкіл (гімназій): мовні або гуманітарні; природничо-математичні; торгівельно-економічні або спеціалізовані. Частина учнів обирає 5-річні середні професійні школи, які теж дають maturi, і надають випускникам можливість отримати вищу освіту.

Навчання на другому потоці складається з 4 років базової середньої



школи (Hauptschule) та одного року політехнічної освіти (9 клас, останній рік обов'язкової освіти). В подальшому учні цього потоку разом з іншими підлітками переходять до системи дуального навчання: 4 дні на тиждень отримують професію на робочому місці, а також мають день теоретичного навчання в профшколі.

Вищий рівень освіти в Австрії представлено 12 університетами та 6 вищими художніми школами, серед них Віденський університет – один з найстаріших у Європі – було засновано у 1365 році, а університети в Граці та Інсбруці відкриваються в 1585 р та 1669 р. відповідно Кінець ХХ століття (1990-ті роки) відзначився в країні досить помітним прогресом – успішним еволюційним утворенням розгалуженої системи вищої професійної освіти, орієнтованої на ту частину молоді, яка отримує середню освіту не в гімназіях, а в професійно-технічних закладах різного типу. Як взірць для подібної реформи стали вищі професійні школи Німеччини – Hochfachschulen.

Вступ Австрії до Європейського союзу не став переломним моментом для системи її освіти, оскільки Закон про освіту 1962 року вже заклав основу шкільної системи, яка відповідала зразкам розвинених країн Європи. На рівні середньої освіти в країні структурних змін не відбувалося більш ніж 40 років. Але це не означає, що діяльність шкіл всіх рівнів залишається без змін. Реалії життя – збільшення обміну студентами, зростання кількості молодих австрійців в університетах США та Західної Європи, необхідність зберігати високу якість промислових виробів та свою частину світового ринку – збуджували всю систему освіти вдосконалюватися та перебудовуватися, оновляти зміст та методи навчання.

Саме в цій сфері приклад Австрії викликає особливий інтерес. Маючи можливість вибирати з великої кількості варіантів та моделей, австрійці зупинились на методі "помірних шагів", відмовившись від революцій задля керуємої та контролюємої еволюції. Це рішення було не простим, оскільки Австрія має досить великий досвід авторитарних реформ, де століттями працювали "монархічні" реформи. Згадані вище декрети 1774 та 1869 рр. були звичними для того часу імператорськими указами, виконання яких забезпечувалося авторитетом монарха і залученням до справи значних фінансових та людських ресурсів. Перехід до демократичної системи управління з чітким розмежуванням законодавчої та виконавчої гілок влади збільшив вплив громадськості на діяльність освітньої системи, але в той же час завдав перешкоди на шляху внесення змін в освіту. Вони наростали одночасно з поглибленням демократичних основ суспільства і врахуванням пріоритетів виборців.

Відмінні риси Австрії, як "колиски помірних реформ" стали причиною того, що в другій половині ХХ століття відбувалася довга еволюційна перебудова шкільної освіти – з 1962 по 1994 р. парламент

прийняв 15 поправок до Закону про освіту. Кожного разу цьому передувала одна й та ж процедура, яка є характерною для сучасної демократичної моделі "законодавчих" реформ: від обговорення ідей стосовно розвитку освіти, прийняття рішення про початок педагогічного експерименту до фінансування щодо реалізації позитивних змін усєї системи освіти.

Якщо порівняти глибину інтеграції західноєвропейських країн в економіці та освіті, виявляється, що остання цілком є унікальною і національною – немає в ЄС обов'язкових настанов щодо структури шкіл, шкали оцінювання. Але при цьому в кожному демократичному суспільстві освіта базується на подібних основах і має однакові стратегічні цілі.

Однак, не слід вважати, що середні та вищі школи Австрії не мають проблем, але головне полягає у тому, що система освіти країни – одна з найстаріших та найефективніших у Європі – в умовах, коли в провідних країнах світу середній показник успішності освітніх реформ наприкінці ХХ століття складає 13% (данні ЮНЕСКО та Всесвітнього Бюро Освіти) в Австрії досяг практично повного виконання і складає приблизно 85%.

Таким чином, узагальнюючи, можна сказати, що домінуючою тенденцією розвитку основної школи в Австрії в цілому та технологічної освіти зокрема є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію, гнучкість у плані вибору профільного напрямку та надання учням можливості зміни профілю [3, с. 209], а також зближення загальної освіти із профільною шляхом створення у старших класах профілюючих відділень технології, індустрії, інформатики.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Антонюк Л. Освіта в Австрії – стан і тенденції розвитку / Л. Антонюк, К. Корсак // Освіта і управління. – 2012. – № 3. – С. 188–196.
2. Загальноосвітня підготовка учнів у процесі трудового навчання / Д. О. Тхоржевський, В. О. Дідух, В. К. Сидоренко. – К., 1998. – 184 с.
3. Організація профільного навчання у країнах Західної Європи: монографія / за ред. М. І. Сметанського. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 339 с.

*Рижкова М. С.*

### **З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ АРТ-ТЕРАПІЇ**

Виникнення арт-терапії як галузі теоретичного та прикладного знання відносять приблизно до 20-х років ХХ століття. Вперше цей термін було запропоновано Адріаном Хіллом у 1938 році при описі своєї роботи в якості арт-педагога з хворими на туберкульоз. Але, арт-терапія, як і інші терапевтичні методи, виникла набагато раніше.

Предмети давнього мистецтва, художні зображення виконували не тільки функції прикрас, але наділялися магічним змістом. Художні образи з давніх часів були частиною ритуалів, спрямованих на захист людини від ворожих проявів навколишнього середовища, диких тварин, всього незвіданого. Крім того, ці символічні образи були предметом поклоніння в

якості «ікон», що допомагали людям в повсякденній діяльності. Особливу роль відігравали маски, що виконували роль захисника людини від злих духів та ворогів.

У багатьох сучасних культурах мистецтво продовжує використовуватися в якості символічного та психологічного засобу відтворення «я» людини. Індійські племена використовують спеціальні пісні та ритуальні танці для лікування різноманітних хвороб, тибетці – пісочні малюнки у формі мандали – магічного кола, на якому вони концентруються в процесі медитації, молитви. Духовна концентрація на мандалах має на меті зцілення духу, свободу від страждань. Шамани є своєрідними попередниками сучасних психіатрів та арт-терапевтів. Їх роль полягає в тому, щоб вилучити з тіла та свідомості людей хворі елементи та вилікувати душу за допомогою використання образів та ритуалів.

Протягом всієї історії культури можна прослідкувати тісний взаємозв'язок, смислову та візуальну схожість символічних зображень в різних епохах та культурах. Очевидним є й спільне для всіх культур уявлення про те, що данні зображення мають лікувальні якості. Прикладами таких символів є концентричні кола, спіралі, мозаїчні зображення, кола з перехрещеними лініями. Такі зображення знайдені в предметах культури стародавніх народів, що географічно не мали можливостей спілкуватися.

Таким чином, мова художніх образів є особливою, унікальною мовою, що в символічній формі містить універсальні людські поняття.

Крім ідей, що характеризують походження арт-терапії в тісному взаємозв'язку з культурними традиціями давнини, існують й уявлення про те, що арт-терапія має відношення до області дитячої творчості та психіатрії.

Так, У. Гризингер вважав основою будь-якого психічного лікування «психічне відволікання», що спрямоване на підтримку та укріплення у хворої людини здорового «Я».

Приблизно в 60-ті роки XIX століття в практиці психологічної діагностики швейцарцем Е. Жюккертом був вперше використаний малюнок дерева для вивчення людської індивідуальності. Встановлений при цьому закономірний зв'язок деяких особливостей зображення з життєвими та психологічними проблемами людини в подальшому був покладений в основу створення графічних тестів та проективної арт-терапії.

На зламі XIX та XX століть було проведено ряд досліджень, присвячених художній творчості психічно хворих. У 1872-1888 роках було опубліковано роботи зарубіжних психіатрів з низкою малюнків пацієнтів психіатричних клінік. Ці науковці шукали взаємозв'язок між психіатричними симптомами та змістом художньої творчості психічно хворих людей.

Цікавість до смислового змісту творів мистецтва психічно хворих стала основою розвитку психодіагностики, що базувалася на інтерпретації візуальних образів. До речі, Леонардо да Вінчі був першим, хто створив проєктивний тест. Свого поширення вони набули на початку ХХ століття.

Незважаючи на різноманітні теорії другої половини ХІХ – початку ХХ століття взаємовідносини між психікою та візуальною експресією не були розкриті до моменту виникнення вчення З. Фрейда. Він виявив, що його пацієнти часто здатні передавати свої сновидіння за допомогою зображень, а не слів. Дане спостереження було положено в основу того, що художнє самовираження стає ключем до внутрішнього світу людської психіки. Фрейд включив художні поняття в контекст свого аналізу і в майбутньому використовував літературні твори та шедеври образотворчого мистецтва в багатьох напрямках своєї теорії.

Ідеї Фрейда підтримував К. Юнг, який активно займався малюванням протягом всього життя. Особливо його цікавили мандали у власних малюнках та малюнках пацієнтів.

Ідеї З. Фрейда та К. Юнга були підтримані європейським психіатричним об'єднанням з великою зацікавленістю.

Вітчизняні психіатри ХІХ століття також відмічали терапевтичну значимість спонтанної творчості. Наприкінці 30-х років ХІХ ст. Р. Бутковський писав про сприятливий вплив лікування емоційно схвилюваними враженнями та захопливими заняттями.

Приблизно в цей же час з'являються публікації, що присвячені образотворчій діяльності дитини та можливого методу вивчення її стану, особливостей внутрішнього світу, переживань.

Одним з перших досліджень даної проблеми вважається робота К. Річі «Діти-художники», опублікована у 1887 році. Дещо пізніше, у 1913 році, побачила світ книга французького вченого Ж. Рума «Графічна мова дитини». Приблизно в цей же час у Німеччині видана робота К. Лампрехта та Ф. Флейдер «Народження образу». Автори останньої роботи провели аналіз виникнення та розвитку художньої творчості дитини за аналогією з розвитком світового мистецтва.

Таким чином, до початку 20-х років ХХ століття у світовій науковій літературі було накопичено достатній досвід вивчення образотворчої діяльності дітей, дорослих, а також психічно хворих людей. Це дає можливість стверджувати, що існував стійкий інтерес до названої проблеми представників різних спеціальностей: педагогів, психологів, лікарів-психіатрів, художників та інших.

Визначений лікувальний ефект від занять малюванням став підставою для спеціальних досліджень зцілювального потенціалу художньої творчості та використання її як корекційного методу.

З середини ХХ століття у науковому світі виникло розуміння того, що художнє самовираження є символічним та відображає таємний зміст

людської психіки. Водночас з цим виникають думки про те, що процес художньої творчості спонукаю особистість до самовдосконалення, позитивної внутрішньої трансформації, позбавлення страхів та тривог.

Важливий вклад в становлення та розвиток арт-терапії внесла Я. Квітковська, яка вперше використала арт-терапевтичні методи в сімейній психотерапії. Вона вважала, що сімейна арт-терапія допомагає ідентифікувати ролі, що виконують члени родини, встановити їх статуси.

Сьогодні арт-терапія стає все більш самостійною професією як в сфері освіти, так і в сфері практичної діяльності. Виникають не тільки окремі напрямі досліджень, а й самостійні школи з вивчення та дослідження в галузі арт-терапії.

Родоначалницею арт-терапії як самостійної науки можна вважати Англію. У ряді країн, таких як США, Австрія, Німеччина та інші, арт-терапевтична освіта побудована за британською моделлю. Таким чином, в багатьох зарубіжних країнах сьогодні існує стійка система арт-терапевтичної освіти як самостійної педагогічної спеціальності.

Відомий британський дослідник К. Уелсбі у своїх працях наголошує на тому, що арт-терапія може використовуватися як у вигляді основного, так і в якості допоміжного методу.

Звертаючись до педагогічних аспектів арт-терапії, він підкреслює, що вона – частина цілого. Система освіти, вважає К. Уелсбі, постійно знаходиться під пильною увагою суспільства, тому будь-який відповідальний уряд намагається до її вдосконалення.

У вітчизняній системі освіти зарубіжна практика використання арт-терапії набуває все більшої популярності. Значна кількість благодійних фондів створює спеціальні програми допомоги дітям з різними психічними або іншими проблемами.

Таким чином, у арт-терапії велике майбутнє, особливо враховуючи реалії сьогодення нашої країни.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бурно Е. М. Терапия творческим самовыражением / Е. М. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 303 с.
2. Ганнт Л. Арт-терапевтические исследования / Л. Ганнт // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 1998. – № 3. – С. 24–36.
3. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Лань, 1999. – 256 с.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 384 с.

*Рижкова С. В.*

### **МОВНА КУЛЬТУРА ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩІ**

Однією з умов становлення особистості є вдосконалення мовної культури, у процесі якого формується світогляд, розвивається естетичний

смак, підвищується рівень внутрішньої культури, зокрема й культури мовлення.

Сучасний етап розвитку, сучасні державні та громадські реалії, стан освіти в нашій країні, перспективи її оновлення роблять нагальним завдання підвищення й розвитку мовної культури нашого суспільства.

Мовна культура людини є однією зі складових загальної культури. Мовна культура сучасної молодої людини нерозривно пов'язана з культурою мислення, почуттів, культурою поведінки, багато в чому визначає якості морального обличчя особистості, впливає на ефективність комунікативної діяльності.

Сьогодні мовна культура є однією з умов гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу в цілому, спрямованого на особистісний характер, комунікативну діяльність, що також надає актуальності проблемі розвитку мовної культури.

Особливо актуально це в період навчання студентів у виші, коли потреба в освіті та спілкуванні знаходиться в нерозривному зв'язку із самою особистістю, її культурою, мовленнєвими вміннями та навичками, що використовуються в навчальній, повсякденній та майбутній професійній діяльності.

Складність і педагогічна особливість процесу розвитку мовної культури студентів у період навчання у виші полягає в необхідності здійснення комунікативного підходу до розв'язання цієї проблеми, спрямованої на мовну адаптацію особистості в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу.

Перетворення, що відбуваються в Україні, неоднозначно відбиваються на стані та шляхах розвитку мовної культури. З одного боку, здійснюється поступове звільнення мови від стереотипів і мовних штампів, з іншого – відбувається наявне зниження мовної масової інформації в публічних виступах, побутовому спілкуванні людей, зокрема і студентів. На сьогодні рівень мовної культури студентів залишається недостатньо вивченим. Не визначена роль мовної культури в контексті гуманітарної освіти студентів, їх самовизначення та самореалізації.

Сучасні процеси в освіті задовольнили навчальні потреби за допомогою освітніх послуг. Діяльність сучасних вишів спрямована на створення умов, що забезпечують реалізацію різних освітніх потреб людини.

Адже проблема розвитку та формування мовленнєвої культури студентів на сьогодні до кінця так і не вирішена. Багато питань, що пов'язані з культурно-мовним аспектом формування особистості студента, залишаються неопрацьованими. Зокрема, недостатньо вивчено проблему розвитку мовної культури студентів у період їх навчання в університеті, нечітко визначено особливості та умови організації цього процесу в загальній системі освіти у вишах.

Важливою в цій культурі є мова, де головними якостями вирізняють правильність мовних норм, правильність мовностильових уживань, якість змісту мовного спілкування, якість й етичність комунікативних намірів. Це вид діяльності членів суспільства, який виявляється в користуванні мовою у процесах спілкування й мислення. Мова – найяскравіша людська належність життєдіяльності кожної людини, що виявляє рівень його загального розвитку й культури. Мову розглядають як явище не лише лінгвістичне, а й психологічне, етичне та естетичне. Ще в Давньому Римі здійснювали спроби створення теорії і якості точного мовлення, теорії мови та стилю. У сучасній педагогічній науці створено систему, в якій визначено якості мовлення, представлено теоретичне обґрунтування структурно-мовних властивостей і особливостей, системності їх зв'язків, несуперечливість термінологічних позначень через аналіз співвіднесеності мови з немовними структурами: мова – мова, мова – мислення, мова – свідомість, мова – дійсність, мова – людина, мова – умова спілкування.

Звертаючись до феномену «мовна культура», ми спираємося на теорію мовленнєвої діяльності, досліджену сучасною психологією й лінгвістикою з позиції загальної теорії діяльності. Мовленнєва діяльність – це сукупність психофізичних дій людського організму, необхідних для побудови мови, специфічний компонент будь-якого виду діяльності людини. У педагогічній теорії мовленнєвої діяльності мовну культуру розглянуто як один із важливих показників духовного багатства людини, культури його мислення, як засіб розвитку особистості [2].

Мовною діяльністю називається процес використання людиною мови для спілкування. У системі діяльності мова може посідати різні місця: бути знаряддям контролю, зіставленням отриманого результату з визначеною метою. Із погляду психології мова тотожна будь-який іншій діяльності: вона має певну мету, керується мотивом, у неї є певне орієнтування, програма та система операцій, здійснюється контроль за результатом і процесом дій, як знаряддя вона використовує знаки мови [2].

Будь-який мовленнєвий вплив зводиться до заздалегідь запланованих перетворень, тобто до зміни в системі відносин людини до світу. Насправді, слово, особливо в педагогічній діяльності, може більш сильно вплинути на людину, ніж будь-який інший чинник, воно здатне призвести до серйозних змін у структурі мислення, свідомості, усій діяльності особистості.

Але необхідно володіти певною майстерністю, щоб оптимально здійснити мовленнєвий вплив. Ця майстерність має бути спрямована на здійснення результатів цієї діяльності, і вона складається з певних умінь, навичок, відпрацьованої техніки.

У педагогічній діяльності ми стикаємося з необхідністю використання мови як основних засобів впливу, адже під мовною культурою ми розуміємо процес свідомого відбору та використання тих

мовних засобів, які допомагають здійснювати мовленнєвий вплив, що дозволяє з максимальною ефективністю забезпечити розв'язання конкретних педагогічних завдань й реальній ситуації навчального процесу.

У сучасній науковій літературі до сьогодні переважає тенденція ототожнення понять «культура мови» і «правильність мови».

Правильність як критерій мови зв'язується з нормою, яка дуже часто змінюється. Це не можна уявити без функціональних різновидів мови, її стилістики. І тут вона не завжди однакова. У ділових і наукових стилях норма стала, а в розмовному стилі норми змінюються. У публіцистичному стилі можуть бути й відступи, хоча вони й не завжди мотивовані. Правильність мови – це необхідна складова загального поняття точного мовлення, один з її критеріїв. Це забезпечується знанням усього багатства мови, знанням логіки, предмета мовлення, умінням говорити просто, стисло, ясно, доречно [1].

Адже поняття «культура мови» не збігається за своєю сутністю з терміном «правильність». Воно швидше пов'язано з можливостями всієї мовної системи, що виражає конкретний зміст у кожній реальній ситуації мовного спілкування. Мовна культура виробляє вміння відбирати і вживати мовні засоби в процесі мовного спілкування, допомагає формувати свідоме ставлення до їх використання в мовній практиці.

Зважаючи на вищезазначене можна дійти висновку, що мовленнєвий розвиток студентів – це найважливіше завдання викладача. Творчий розвиток людини неможливий без уміння чітко, логічно, правильно мислити й висловлювати свої думки. Відповідно до особливостей і потреб кожного предмета необхідно збагачувати й мовленнєвий розвиток студента. Викладачі-предметники мають вдосконалювати мовну культуру студента й боротися з мовною неохайністю. Саме на це і спрямовано увагу в усіх дослідженнях із проблем розвитку мови й мовної культури [3].

Різні цикли дисциплін в університеті, що є спеціальними, висувають на перший план ті чи ті структурні компоненти й особливості мовної культури. Це обумовлюється особливостями наукового та художнього мислення, а також, на які сфери мислення, насамперед, впливає мова викладача, адже специфіка мовної культури залежить від функціональної потреби.

Для викладача, що дбає про культуру мовного розвитку студентів, важливим є не стільки закріплення навичок правильності їх мовного висловлювання в повній відповідності з літературною нормою, скільки вмінням точного вибору й використання мовних засобів, що необхідні для кожної конкретної ситуації спілкування, можливість здебільшого володіти мовою як у підборі слів, так і її експресивних форм, емоційній виразності для передачі думок і почуттів [1].

Тому потрібно вміти сприймати й осмислювати науково-навчальну форму мови, яка, як і професійна, відрізняється значною кількістю



термінів, науковою фразеологією, абстрактною лексикою, складністю викладу й насиченістю змісту.

Комунікативні потреби студентів не обмежуються рамками навчальної діяльності, реалізуються і в розмовному стилі мовлення, який, на противагу науковому, відрізняється простотою й доступністю, спонтанністю висловлювання, уживанням побутової лексики. Крім того, розширення міжнародних зв'язків, комерційна та науково-дослідна діяльність у галузі освіти вимагає знань офіційно-ділового призначення, передбачає певну стандартність, обов'язковість використання мовних і мовленнєвих засобів. І, нарешті, гуманітаризація освіти як головний принцип здійснення освітньої політики в сучасних умовах суспільства визначає місце публіцистичного та літературно-художнього стилів в навчально-виховному процесі вишу, спрямовує на дискусійний, полемічний характер цього процесу, особистісну скерованість, ціннісну орієнтацію, що пов'язана з емоційністю, спонукальністю, естетичністю мови, оціночним ставленням до повідомлення.

Отже, у виші повинна формуватися мовна культура студентів у системі вузівського навчання, при цьому формування мовної культури студентів є цілеспрямованим процесом, що забезпечує вербальне спілкування як в усній, так і в писемній формах. Специфіка навчання у виші полягає в тому, що студенти залучені до всі видів мовленнєвої діяльності, що є складовою освітнього процесу в цілому. Крім того, майбутня професійна діяльність також вимагає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, особливо в так званих комунікативних видах професійної діяльності.

Розглядаючи потенційні можливості кожного з видів мовної діяльності, необхідно спрямувати зусилля на те, щоб з їх допомогою забезпечити процес розвитку мовної культури в умовах навчання у виші для успішної реалізації студентами своїх можливостей у майбутній професійній діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Васильева А. Н. Основы культуры речи / А. Н. Васильева. – М. :Русский язык, 1990. – 247 с.
2. Ксенофонтова А. Н. Педагогические основы речевой деятельности школьников : монография / А. Н. Ксенофонтова. – СПб. : СПбГУ, 1999. – 166 с.
3. Ксенофонтова А. Н. Речевая культура – основа речевой деятельности школьников / А. Н. Ксенофонтова. – Оренбург : ОГУ, 1999. – 48 с.
4. Кузьмінський А. І. Високий рівень мовної культури – імперативна вимога часу / Анатолій Іванович Кузьмінський // Мовне обличчя міста: Черкаси–2008 : матеріали наук.-практ. конф. – Черкаси : Брама-Україна, 2009. – С. 5–11.
5. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.

Ryzhkova S. V., Ageev A. A.

## THE USE OF MOST COMMON WORDS IN IDIOMATIC CATEGORIES

### What is an idiom?

According to the Macmillan Dictionary idiom: is an expression which meaning is different from the meaning of the individual words. For example, “to have your feet on the ground” is an idiom meaning “to be sensible”; 2) a particular style in language, art, or music. For example, “Mike always works within a modern idiom”.

Many English idioms are similar to expressions in other languages and can be easy for a learner to understand. Other idioms come from older phrases which have changed over time or come from such things as sports and may require some special cultural knowledge to understand them. Let's get to the structure. Most idioms are fixed in their grammatical structure. For example, the expression “*to sit on the fence*” cannot become “*to sit on a fence* or *to sit on the fences*”. Other idioms are the result of a change in grammatical structure and would generally be considered to be incorrect. “*To be broken*” literally means that something is broken. For example, the lamp is broken so I cannot read my book. “*To be broke*” is grammatically incorrect but it has the idiomatic meaning of to have no money. For example, I am broke and I cannot go to a movie tonight. There can also be changes in nouns, pronouns or in the verb tenses. For example, I sat on the fence and did not give my opinion or many people are sitting on the fence and have not made a decision. Adjectives and adverbs can also be added to an idiomatic phrase. For example, the politicians have been sitting squarely in the middle of the fence from the beginning of the election. That is why it is sometimes difficult to isolate the actual idiomatic expression and then to find it in a dictionary of idioms. When it is used by native speakers, idioms sound natural and fit the occasion. A non-native speaker may know the basic meaning of such expressions as “I gave it my best shot” but still not able to use them appropriately.

Idioms – are the important part of the language. Many scientists worked, are working and will be working in this field, because idioms are updating every day. Idioms are the important component of the culture and the history. Mikhail Goldenkov in his book “Осторожно HOT DOG” describes the idioms, their origin and development through the history. [2] This scientist gives us a wide range of American culture. We decided to continue his research work and divided the idioms into semantic groups. We divided the idioms into 5 chapters in the article. The title of each category reflects a notion of the physical world, the world of behavior with which the reader may easily identify the definite correspondence to any particular thing. So let's get started.

### The categories of idioms

#### Category 1

#### Color idioms:

- 1) To be yellow-bellied – to be afraid a lot/ not to be brave;

A yellow-bellied person is a coward.

2) To see red – to be very angry/to be pissed off/I'm not having it;  
If he saw what she was doing behind his back, he'd see red.

3) To be tickled pink – to be very excited;  
I was tickled pink by the compliment.

4) A little white lie – a small harmless lie;  
Every little white lie you tell is still a lie and it is still meant to mislead people.

5) To get the green light – to get the permission;  
He got the green light to go to the one-off hangout.

6) To paint the town red – to have a very romantic evening;  
Mike finished his exams today so he's gone out to paint the town red.

7) To see through rose-tinted glasses – to be very optimistic;  
Helen sees things through rose-tinted glasses, so when things aren't going very well, she won't do anything to improve the situation.

8) With flying colors( TIP: we always add it to the end of an event or an action) – very successful;  
She took a driving test and passed with flying colors.

9) Once in a blue moon – rarely;  
I change my vk profile photo once in a blue moon.

#### Category 2

##### Food idioms:

1) Carrot top – a person with red or orange hair;  
You think just because that Carrot-top girl is the leader with them, that automatically makes you the leader with us. Well, screw that!

2) Souped up – to enhance smth to make it special;  
Why do all cars driven by males under the age of twenty have to be souped up?

3) Chicken – someone who is easily frightened/not brave;  
Mike is such a chicken, you know.

4) Egg someone on – to persuade someone to do smth(usually bad);  
Egging someone on is sometimes not a nice thing to do.

5) Piece of cake – smth that is easy to do;  
His homework is a piece of cake.

6) To sell like hotcakes – to sell quickly;  
My new book is selling like hotcakes!

7) Rotten apple – a bad person;  
Sometimes there is one person who is a rotten apple in a group of people.

8) Pie in the sky dreams – an unrealistic goal/dream;  
His dreams of becoming a famous singer are just a pie in the sky.

9) To be on a diet – to eat healthier in order to achieve a goal;

I know you're supposed to be on a diet, but do you think I can talk you into sharing some of this delicious chocolate cake?

Category 3

Number Idioms:

1) Back to square one – to start from the beginning;  
Negotiations have broken down, and it's back to square one.

2) Better half – a husband or wife;  
My better half is my support.

3) On all fours – to crawl;  
He was on all fours, with three children on his back, riding him for a horse.

4) To take the fifth – you are choosing not to answer;  
I'll take the fifth on that one.

5) One for the road – a last drink before leaving a pub;  
Will you pour me one for the road?

6) On the double – to do smth immediately/quickly;  
It was fun to go on the double date.

7) Lesser of two evils – an unpleasant option, but not as bad as the other;

I'd rather stay home and miss the picnic altogether than run into those nasty people-it's the lesser of two evils .

8) One-off – it happens only once;  
Prom is a one-off day in our life.

9) Opportunity knocks but once – you only get one chance;  
Opportunity knocks but once, you know.

Category 4

Body idioms:

1) Back to back – one after another;  
The health clinic had back-to-back appointments for the new students during the first week of school.

2) Belly up – out of business;  
After four beers, I was belly up, for sure.

3) To stomach smth – to be able to handle smth;  
I cannot stomach the idea of another week of work before my holiday.

4) To cut a fine figure – to look good in a dress;  
Alec cut a fine figure when he went to the job interview last week.

5) At the top of one's lungs – to be very loud;  
I cried out for my friend at the top of my lungs.

6) All ears – someone is very interested in hearing about smth;  
Give me a minute to finish my work and then I'll be all ears to hear about your project.

7) At arm's length – a safe distance;  
I often keep controversial issues at arm's length.

8) Bag of bones – to be underweight;  
He's turning into a bag of bones.

9) Blink of an eye – it happens so fast;  
Time flies like in the blink of an eye.

Category 5

Animal idioms:

1) To smell a rat – to be suspicious of sth;  
She said her hair color is natural, but I smell a rat!

2) To play possum – to pretend that you are sleeping;  
I'm trying to play possum.

3) To turn tail – to run away from smth;  
We decided to turn tail and leave the restaurant before there was an argument.

4) Scaredy/fraidy cat – someone who is constantly afraid of things;  
"Fraidy cat, fraidy cat!" the boys shouted. "Ali's afraid to jump!"

5) To lock horns – to have an argument with someone;  
I don't want to lock horns with you. Let's settle this peacefully.

6) Big fish – a powerful person;  
My boss is a big fish.

7) Busy as a beaver – no free time;  
I have been as busy as a beaver all morning.

8) To count sheep – a way to fall asleep;  
If you're having trouble sleeping, try counting sheep.

9) Crocodile tears – fake sadness;  
The beautiful woman cried crocodile tears when the policeman tried to give her a ticket for driving too quickly.

Idioms are an important part of our life. We hear them all the time. And we hope our research will help you not only to hear what someone is talking about, but also to understand his thoughts and his ideas.

#### REFERENCES

1. Harry Collis, Mario Risso (2007) *101 American English Idioms*. McGraw-Hill.
2. Голденков М.А. Современный активный English. 2-е изд. / Голденков М.А. – М. : ЧеРо, 1999.
3. <http://www.macmillandictionary.com/>
4. <http://www.engvid.com/>
5. <https://www.youtube.com/channel/UC02LvI6Ey3MonxQu8mB7wzg>

*Роман В. В., Войтюк А. С.*

### АВТЕНТИЧНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Практично всі дослідники в галузі навчання іноземних мов для професійної комунікації у мовних вишах підкреслюють необхідність використання головним чином автентичних навчальних матеріалів у

такому навчанні. Але наукова проблема полягає в тому, що в методиці ще остаточно не з'ясовано, які навчальні матеріали можна вважати дійсно автентичними і для чого потрібна така автентичність. Також не закінченим є аналіз питання, які саме навчальні матеріали з фаху мовою, що вивчається, відповідають як вимозі автентичності, так і вимозі прийнятності та пристосованості до умов навчального процесу з іноземних мов у мовних спеціальностей. Підхід, запропонований В. Л. Скалкіним, дає можливість добирати зміст навчання на основі закономірностей володіння мовою у взаємозв'язку всіх складових цього змісту. Відповідна процедура добору була розроблена О. Б. Тарнопольським [3]. Вона вимагає добору письмово-мовленнєвих та усно-мовленнєвих текстів тільки після того, як був добраний їх зміст. Добір же змісту навчальних текстів вимагає попереднього добору тематики та ситуацій спілкування, у межах яких буде здійснюватися навчання мовленнєвих навичок та вмінь.

Якщо тематика та ситуації спілкування добрані першими, то це визначає як зміст текстів, так і значення мовних знаків, які функціонують при здійсненні мовленнєвих актів у даних ситуаціях, де спілкування проходить у зв'язку з даною тематикою. На цій основі виникає можливість обґрунтовано відібрати і самі тексти, і той мовний інвентар, на основі якого вони побудовані. Нарешті, з відібраних текстів та мовного інвентарю можуть бути "виведені" мовленнєві навички та вміння, якими ті, хто навчається, мають оволодіти.

Виходячи з такої загальної процедури добору змісту навчання, процедура добору змісту для навчання письма у ВНЗ може бути зведеною до наступної послідовності дій:

3. Добір жанрів/тематики/ситуацій для написання текстів, яких студентам необхідно навчитися писати.

4. Добір типових письмових текстів, які б відображали добрані жанри/тематику/ситуації, їх зміст, слугували зразком для написання аналогічних текстів та джерелом для подальшого добору змісту навчання.

5. Добір на основі текстів типових для них мовних знаків з їх типовим значенням, тобто добір мовного інвентарю (лексичного, граматичного/синтаксичного, пунктуаційного, стилістичного) для навчання.

6. Добір на основі всього добраного раніше тих мовленнєвих навичок та вмінь письма, які потрібно сформувати у студентів.

Необхідно звернути особливу увагу на першу стадію відбору. На відміну від навчання, наприклад, говоріння, добір мовленнєвих ситуацій майже не має значення у навчанні письма, оскільки такі ситуації у навчальному процесі будуть залежати від жанру, в якому буде складатися письмовий документ. Так, якщо ми навчаємо студентів писати лист-скаргу, то досить природною мовленнєвою ситуацією, в межах якої доцільно формулювати завдання, може бути така:

*Ви тільки що повернулися додому літаком із Лондона. Ваш багаж був загублений і Ви не змогли його отримати в аеропорту. Коли Ви оформляли документи на розшук багажу, представник авіакомпанії був не дуже ввічливий. Напишіть лист-скаргу керівництву авіакомпанії, вимагаючи не тільки повернення багажу, але також і вибачень.*

У цьому випадку для навчання важливий саме жанр, в якому студенти вчать писати. Мовленнєва ситуація безумовно також важлива і необхідна, але, якщо вона забезпечує відпрацювання навичок та вмінь написання письмового документа саме в тому жанрі, який потрібний, то ця мовленнєва ситуація може бути майже якою завгодно. Так, замість наведеної ситуації написання листа-скарги, можна було б запропонувати декілька десятків аналогічних, але інших за змістом ситуацій, які з таким же успіхом могли б використовуватися для навчання написання листів-скарг. Таким чином, на відміну від навчання усного мовлення, для навчання письма важливо добирати не стільки навчальні мовленнєві ситуації, скільки жанри, в яких студенти будуть вчитися писати. Ситуації ж добираються пізніше, щоб природно “вписати” в них створення письмових документів певних (добраних) жанрів.

Те, що вище було сказано про ситуації, стосується і добору тематики для навчання. Вона також залежить від жанру. В багатьох випадках жанр цілком визначає тему письмового документа. Наприклад, у жанрі ділового листа-скарги темою будь-якого з таких листів буде скарга, а темою будь-якого CV завжди буде повідомлення автобіографічної інформації. Таким чином, для подібних жанрів добір тематики взагалі не актуальний.

Але є жанри, в кожному з яких можна писати тексти за зовсім різною тематикою. Сюди відносяться статті, звіти, тексти доповідей та презентацій, академічні есе, в усіх тих дрібніших жанрах, на які вони поділяються (наприклад, есе-класифікації, есе-визначення тощо). При цьому для навчання написання письмових документів певного жанру не дуже важливо, якою саме буде конкретна тематика цих документів, якщо вона повністю відповідає жанровим особливостям. Наприклад, у вже не раз згаданому посібнику *Writing Academically* для навчання написання академічних есе різних жанрів обрана така тематика: *personality* (жанр: есе-опис людей); *home, sweet home* (жанр: есе-опис місць); *childhood memories* (жанр: есе-розповідь); *different hobbies, different holidays* (жанр: есе-класифікація); *cultural differences* (жанр: есе-порівняння та контрастування); *food and clothes* (жанр: есе-причина та наслідок); *gadgets – something extra for your household* (жанр: есе-визначення); *DIY (do it yourself) for your family* (жанр: есе-опис процесів); *family relationships* (жанр: есе-переконання).

Для демонстрації жанрових особливостей можливо було б обрати і іншу тематiku, за допомогою якої можна було б з таким же успіхом розкрити певні особливості написання конкретних видів есе, які студенти

навчаються писати [2, с. 99]. Таким чином, на відміну від навчання інших видів мовленнєвої діяльності, у **змісті навчання письма ситуації та конкретна тематика відіграють другорядну роль – роль засобів, що забезпечують оволодіння особливостями одного з провідних та базових компонентів змісту: різних жанрів письмових документів.** Тематика та ситуації, якщо вони добрані так, що дійсно розкривають жанрові особливості тих чи інших видів письмових документів, можуть обиратися укладачами навчальних посібників та матеріалів на власний розсуд.

Добравши жанри письма, на основі яких потрібно будувати процес його навчання, можливо перейти, до другої стадії добору змісту – добору типових текстів до кожного з виділених жанрів. Ці тексти необхідні для вирішення двох задач:

1. Стати джерелом добору типового (для того чи іншого конкретного жанру) мовного матеріалу для навчання студентів написання власних текстів в кожному з таких жанрів письмового мовлення;

2. Стати зразком для написання студентами власних текстів у жанрах, передбачених програмою навчання.

Щоб вирішувати обидві задачі, тексти, що добираються, мають бути тільки автентичними, *тобто написаними носіями мови для носіїв мови, а не для суто навчальних цілей вивчення мови як іноземної* [1, с. 59]. Таким чином, зразок ділового листа повинен бути реальним діловим листом, написаним носієм мови. Зразком академічного есе певного жанру повинно бути реальне академічне есе цього жанру, написане реальним студентом-носієм мови, який писав його виконуючи реальне академічне завдання. Якщо умова автентичності не буде виконана, тобто типові тексти будуть штучними, складеними автором посібника з навчання письма (особливо якщо він не є носієм мови), то вони не зможуть вважатися зразками, які заслуговують повної довіри. Тим більше вони не зможуть розглядатися як надійні джерела добору мовного матеріалу.

Звичайно, будь-які автентичні тексти, використанні в навчальних цілях відразу стають навчальними [2, с. 99]. Але це не позбавляє їх автентичності, вони просто здобувають іншу, навчальну, мету в своєму використанні.

На щастя, в сучасних умовах добір таких типових автентичних текстів-зразків є доступним для будь-якого з викладачів англійської мови або укладачів навчальних матеріалів. Майже невичерпним їх джерелом є Інтернет. Іншим, і дуже багатим джерелом автентичних типових текстів-зразків є численні хрестоматії з ділового листування та інших видів письма для ділових цілей, а також видані в англійськомовних країнах підручники для навчання англійської мови взагалі та англійськомовного письма зокрема, де надається дуже багато таких зразків, як, наприклад, розміщений нижче типовий автентичний зразок ділового листа-заяви щодо прийому на роботу

Нарешті, серед текстів для навчання письма, які використовуються і



як зразки, і як джерела для добору мовного матеріалу, чільне місце повинні зайняти так звані синтезовані тексти. Розподіл навчальних текстів на істинні (*genuine*), адаптовані (*adapted*), створені (*created*) і синтезовані (*synthesized*) був запропонований L. Trimble [4]. *Істинні* тексти – це тексти, взяті з автентичного контексту без зміни. *Адаптовані* ж тексти побудовані на базі автентичних текстів, але в них з методичною метою зроблені певні зміни, як правило, у бік спрощення. Таким чином, вони не відображають реального письмового мовлення носіїв мови. Вони є текстами, спеціально написаними з навчальною метою без опори на початковий оригінальний текст. На відміну від адаптованих та створених текстів, *синтезовані* тексти є текстами автентичними, вони прямо запозичені з автентичних джерел. Але укладач навчальних матеріалів створює з декількох автентичних текстів один, *синтезуючі* цей текст з фрагментів із двох, трьох чи більше справжніх автентичних текстів. Складається єдиний зв'язний (за змістом і структурою) текст з декількох незалежних одне від одного джерел з тим, щоб оптимально відповідати навчальним потребам. Такі тексти дуже близькі до істинних текстів, але в той же час вони пристосовані до реальних умов навчання (наприклад, до рівня мовних досягнень тих, хто навчається, до тематики, що вивчається, тощо),

З усього сказаного раніше ясно, що адаптовані та створені/модельовані тексти неприйнятні для навчання письма, оскільки вони позбавлені автентичності. Синтезовані ж тексти, навпаки, залишаючись автентичними, можуть слугувати і зразками для навчання студентів, і джерелами добору мовного матеріалу. Вони, навіть мають всі шанси зайняти провідне місце серед усіх текстів-зразків, що використовуються у навчанні письма, завдяки своїй найбільшій пристосованості до потреб навчального процесу.

Таким чином, якщо виходити з того, що на другій стадії добору змісту навчання (*добір типових письмових текстів, які б відображали добрані жанри*) потрібно добирати тільки автентичні тексти, то такі тексти можуть бути лише двох категорій: **істинні та синтезовані**. Тільки вони можуть слугувати в якості зразків у навчальному процесі і тільки з них повинен добиратися необхідний для навчання мовний матеріал (мовні знаки з їх типовим значенням, з яких складається мовний інвентар).

Що ж стосується добору самого цього матеріалу (лексичного, граматичного/синтаксичного, пунктуаційного, стилістичного) на третій стадії відбору змісту навчання, то, якщо слідувати запропонованій процедурі, тут майже немає труднощів. Мовний матеріал “висівається” з добраного текстового матеріалу, а на його основі добираються ті мовленнєві навички, які потрібно сформуувати у студентів.

Така різниця вимагає дотримання тільки однієї умови. Це однаковість тих мовленнєвих умінь письма, які розвиваються у студентів ВНЗ одного типу. Вміння (четверта, остання, стадія відбору змісту

навчання) повинні бути однаковими для усіх студентів мовних ВНЗ на відміну від немовних ВНЗ і навпаки. Причина в тому, що саме вміння найповніше відображають мету навчання. Так, скажімо, для всіх мовних ВНЗ мета навчання однакова, і вміння, що розвиваються у студентів, повинні бути однаковими та чітко витікати з цієї мети.

Отже, для навчального процесу потрібно добирати тільки автентичні тексти і такі тексти можуть бути лише двох категорій: *істинні та синтезовані*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у мовному вузі / Г.В. Барабанова. – К. : ІНКОС, 2005. – 315 с.
2. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович. // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 11–15.
3. Тарнопольський О.Б. Принципи побудови професійно орієнтованого підручника з англійської мови для факультетів психології / О.Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2009. – №1. – С. 27–31.
4. Trimble L. English for science and technology. A discourse approach / L. Trimble. – New York : Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

*Рубан А. А.*

#### СТРУКТУРА И ЖАНР «ЛИТЕРАТУРНОГО ДНЕВНИКА (1899–1907)» З. Н. ГИППИУС (АНТОНА КРАЙНЕГО)

В літературному наслітті З. Н. Гиппиус можна назвати декілька «художественних дневников». Большая их часть написана в эмиграции. Содержание их закономерно вытекало из исторических событий и социально-этических взглядов самого автора.

Страстным словом о событиях в России стали «Записная книжка» Д. С. Мережковского и «Петербургский дневник», «История моего дневника», «Черная книжка», «Серый блокнот» З. Н. Гиппиус, составившие вместе со статьями Д. Философа («Наш побег») и В. Злобина («Тайна большевиков») книгу «Царство Антихриста» (Мюнхен, 1921). Название книги дало вводное эссе Д. С. Мережковского.

Дневники супругов (Гиппиус и Мережковского) имеют много общего. Оба автора говорят о разрушительной силе революции. Однако есть и «существенные различия между двумя дневниками. Мережковский аналитичнее, абстрактнее, хотя и у него есть несколько живых зарисовок. Гиппиус фактологичнее, эмоциональнее...» [1, с. 73]. Однако *эмоциональность* порой из достоинства превращается в недостаток, в несправедливые грубые фразы, ведет к *полемическим перехлестам* (обратим внимание на выделенные особенности поэтики эмигрантских «дневников» Гиппиус, ибо они видоизменились по сравнению с первым произведением этого жанра у поэта).

Религиозный философ русского зарубежья И. Ильин назвал дневники З. Н. Гиппиус «злой и озлобленной книгой, в которой очень много протеста, возмущения, негодования против большевиков и, может

быть, еще больше презрения к некоммунистическому слабовольному русскому обывателю». «Но чего в этой книге нет – это религиозности, веры в Бога, духовного прозрения в смысл разворачивающихся событий» [Цит. по: 1, с. 75]. Только со временем Гиппиус придет к более христианскому пониманию происшедших событий – «Стихи. Дневник 1911–1921» (Берлин, 1922).

«Литературный дневник (1899–1907)» отличается от последующих «дневников» этого автора. Сборник был издан Гиппиус под псевдонимом – Антон Крайний.

В России с начала XIX века вошла мода на ведение дневников. По своей направленности и предназначению они были очень различны. К дневниковым ученые относят «широкий спектр текстов, удовлетворяющих по крайней мере таким требованиям: во-первых, они имеют в целом автобиографическую направленность, будучи обращены на мир из субъективной точки зрения, уникального *здесь и теперь* своего автора и центрированы вокруг субъекта» (Л. Луцевич [3] называет их *эго*-текстами, или *эго*-документами – А. Р.), поэтому «сюда могут быть причислены и мемуары, и письма, и альбомы, и даже некоторые устные рассказы. Во-вторых, это все-таки не художественная литература, но так называемая (о) *non-fiction* – текст, ориентированный на действительность, на реально бывшее, а не на творческий вымысел» (курсив автора – А. Р.) [4, с. 290].

Все дневники анализируют не только по аналогии с соприкасающимися с ними жанрами, но и по профессиональной принадлежности самого автора, отсюда может возникнуть специфика дневника. Мы опираемся на классификацию М. Ю. Михеева [4]. Он разграничивает в «необозримом море дневников», с одной стороны, «*собственно профессиональные*» и дневники «*непрофессиональные*» (курсив наш – А. Р.). К первым ученый относит «так называемые рабочие тетради, записные книжки, черновики – «дневниковые тексты писателя, журналиста, публициста, литературоведа, поэта, филолога» [4, с. 290]. Вторую разновидность дневников ведет «ученый или военный, государственный деятель или некий «наивный» автор, даже простой обыватель (как сказано М. Цветаевой, «читатель газет»)» [4, с. 291].

Внутри первой, традиционно более обширной группы литературоведов-профессионалов, следует в первую очередь уяснить, как данный вид текстов соотносится с другими видами творчества данного человека, какую их долю составляет:

а) «служит ли просто вспомогательным материалом для дальнейшей работы, как записные книжки Чехова, из которых по мере использования, планомерно вычеркивались <...> определенные сюжеты и фразы <...> и как рабочие тетради Достоевского (где многократно наговаривалось и проговаривалось то, что потом воплощалось в романы);

б) или же дневник самостоятелен и независим, будучи резко отделен

от остального творчества – как у Льва Толстого, Марины Цветаевой или Михаила Пришвина ...» [4, с. 291].

В чистом виде ни к одной из разновидностей «профессиональных дневников» нельзя отнести ни «Литературный дневник (1899–1907)», ни «Петербургский дневник», «Черную книжку», «Серый блокнот» З. Н. Гиппиус. Последние, считаем, совмещают в себе разнонаправленные черты. Во-первых, это тексты, написанные человеком, в прямом смысле относящемся к литературному творчеству. Во-вторых, из этих произведений многие мысли (философские, эстетические, социально-политические) перенесены в творчество и общественную жизнь их автора, также наблюдается и обратный процесс. В-третьих, это, конечно же, вполне самостоятельные произведения. Но в этих тестах прослеживаются черты и «непрофессионального дневника»: например, дневника политика, представляющего события в ретроспективной форме, уже как мемуары и т. п.

Само заглавие – «Литературный дневник (1899–1907)» – соотносит текст Антона Крайнего с «профессиональным» дневником. Оно же говорит и об основной теме произведения – «дневник» посвящен анализу литературы указанного периода. Однако в названии указаны и другие особенности сборника.

Автор его не скрывает, что он – критик, сотрудник журнала и пишет только для него. «Дневник...» состоит из 26 статей различной тематики, которую условно можно распределить на четыре группы. Это статьи на этические, эстетические и религиозные темы времени; обзоры современной автору лирики, прозы (с анализом творчества отдельных представителей) и осмысление драматургии начала XX века. Все статьи расположены в хронологическом порядке, кроме «вступления», написанного уже в 1908 году. Именно в нем – это статья «Два слова раньше» – Антон Крайний объясняет причины, цель и задачи сборника: «Литературный дневник» – отнюдь не только мой «вчерашний день». Почти все статьи были написаны в последние годы староцензурной, предреволюционной России, в них есть капля и ее «вчерашнего дня» [2, с. 33].

По мнению автора, весь «дневник» – произведение историческое, в нем отображен «вчерашний день» и России, и самой писательницы, и ее современников, печатавшихся в журнале «Новый путь». («Журнал «Новый путь» (903–905), для которого, главным образом, писались эти статьи, родился и жил в особо любопытных условиях. Он был стиснут всевозможными цензурами, как один из его современников: правительственную он нес вдвойне, <...> и, кроме нее – духовную <...> она доходила буквально до варварства. Но кроме них, у «Нового пути» была еще третья цензура, самая, может быть, для нас, сотрудников этого журнала, – тяжелая: цензура тех, кого мы любим, как друзей, но кто нас

часто считал врагами» [2, с. 33]).

Антон Крайний дает четкое и подробное объяснение языку своих статей: «Работники «Нового пути» должны были вырабатывать уже не «эзоповский» язык, а совсем какой-то неслыханный» [2, с. 41]. Также объясняется тематика работ. Например, тема религии, горячо интересовавшая тогда многих, считалась запрещенной цензурой, поэтому статьи, в которых Крайний рассуждает о Боге, о молитвах, о мистике, о религии, считаются «безумными».

Именно в предисловии к «дневнику» заявлена идеологическая и этико-эстетическая позиция автора, которая была характерна для всей редколлегии «Нового пути». По мнению Крайнего, в «исторические времена вся литературная, вся интеллигентная, более или менее революционно настроенная часть общества крепко держалась в своем сознании устоев материализма» [2, с. 33]. И только «одному Влад. Соловьеву позволялось говорить о Боге, причем никто не слушал» [2, с. 33]. Журнал «Новый путь» восстал против материализма, и одной из задач его было – доказать, что «религия» и «реакция» еще не синонимы» [2, с. 33], что мистика не безумие, а слово религия – предательство. В эту борьбу включается и Антон Крайний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агеносов В. В. «Мы не разлучались ...»: Д. Мережковский и З. Гиппиус / В. В. Агеносов // Агеносов В. В. Литература русского зарубежья (1918–1996). – М. : Терра. Спорт, 1998. – С. 69–91.
2. Крайний А. (З. Гиппиус). Литературный дневник (1899–1907) / А. Крайний. – М. : АГРАФ. – 2000. – 309 с.
3. Луцевич Л. Русские дневники в Варшаве / Л. Луцевич // НЛО. – 2005'3. – № 73. – С. 441–443.
4. Михеев М. Ю. Разновидности дневника по профессиям людей, его ведущих / М. Ю. Михеев // Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе : сб. науч. тр. – К., 2006. – С. 290–304.

*Рубан А. А., Максюта А. И.*

### **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНАХ И. А. ГОНЧАРОВА: ТИПОЛОГИЯ, ПРИНЦИПЫ ХАРАКТЕРОЛОГИИ И ПОРТРЕТИРОВАНИЯ**

Женские образы в творчестве И. А. Гончарова – тема огромная и увлекательная. Бесспорно, что образы Ольги и Веры были большой удачей Гончарова. Несмотря на то, что обрисованы не слишком полно, но, тем не менее, весьма удачны и второстепенные образы: Лизавета Александровна Адуева, Наденька и мать Александра Адуева в «Обыкновенной истории», Агафья Матвеевна Пшеницына в «Обломове»; Марфенька, Татьяна Марковна Бережкова, далее, Софья Беловодова, «бедная» Наташа, дворовая Марина и ряд других женских персонажей в «Обрыве». Каждая из них неповторима и прекрасна по-своему. Даже лица, слегка только набросанные как бы несколькими штрихами, выходят у автора живы и

характерны.

Еще В. Г. Белинский отмечал необыкновенное мастерство Гончарова «рисовать женские характеры». У женских образов Гончарова резко подчеркнуты общечеловеческие черты, и отмечены следы влияния своего времени. Разновидности и преемственность женских образов (и центральных, и второстепенных) в «трилогии» представлены в разных аспектах.

С точки зрения общечеловеческих черт женщины можно поставить следующие гончаровские женские образы-типы в ряды:

1. Лизавета Александровна – Ольга – Вера как символ нормы человечности;
2. Наденька Любецкая – Ольга – Вера как представительница (или потенциальная представительница) типа неудовлетворенной любовницы-просветительницы;
3. Агафья Матвеевна – Марфенька как образец жены-матери;
4. Мать Наденьки Любецкой – тетка Ольги Ильинской – бабушка Татьяна Марковна как тип «опекающего материнского ока»;
5. Анна Павловна (мать Александра Адуева) – мать Ильи Ильича – бабушка Татьяна Марковна как идиллическая родительница.

Если рассматривать женские образы Гончарова в конкретном историческом контексте, то они образуют следующие «ряды»:

1. Ольга – Вера как героиня «нового времени»;
2. Анна Павловна – мать Ильи Ильича – бабушка Татьяна Марковна как провинциальная помещица «старого века»;
3. Аграфена в «Обыкновенной истории» – Анисья в «Обломове» – Марина в «Обрыве» как работоспособная дворовая прислуга;
4. Наденька Любецкая – Полина Крицкая как тип суетной столичной жительницы.

При характерологии женских образов Гончаров соблюдает принцип «взаимопеленгации». Об этом, в первую очередь, следует говорить применительно к Ольге Ильинской и Агафье Пшеницыной, которые рассматриваются автором как полярные персонажи, антиподы в романе «Обломов».

В «Обыкновенной истории» в характере Наденьки Любецкой и Юлии Тафаевой по-разному проявляется односторонность личности, но обе они в романе выглядят как антитезы личности Лизаветы Александровны Адуевой. Поскольку именно образ последней представлен автором как идеал женственности и человечности.

В «Обрыве» образы бабушки и Марфеньки помогают раскрыть авторское понимание душевного положения Веры, которая будто находится в некоем промежуточном положении между бесовской стихией и религиозными устоями бабушки и сестры.

Преемственность характеров Лизаветы Александровны Адуевой, Ольги Ильинской и Веры (особенно двух последних) свидетельствует не

об эволюции женских образов вообще, а скорее об одном из способов воплощении авторской позиции. Внутренняя связь этих женских образов заключается в том, что каждый из них предстает собой необходимым звеном для отражения собственно авторских представлений о происходящих в обществе переменах и конфликтах. Создавая их один за другим, Гончаров пытался воплощать, что такая полноценная жизнь, сочетающая одновременно и духовную потребность и деятельную сторону.

Гончаров не изобретает новых методов изображения внутреннего мира женской личности, но их совершенствует. Портреты женских образов, главным образом, – портреты Ольги и Веры, не просто нетрадиционны, но и полемичны, ориентированы на раскрытие глубокого внутреннего мира личности в соответствии с гончаровской нормой женской красоты. А богатое знание человеческих чувств позволяет Гончарову фиксировать на бумаге тончайшие душевные переживания героинь: через выражение лица, в частности, взгляд, и придание ему multifunctionальной художественной нагрузки.

По Гончарову, глубокое высоконравственное чувство – сильнейший стимул воспитания женщины, ее духовного созревания. Гончаров отводил любви важное место, как в жизни, так и в художественном произведении. Романист верил во «всеобщую, всеобъемлющую любовь» [1 : т. VIII, с. 314]. При верном понимании любви, – считает Гончаров, она одухотворяет и гармонизирует нравственные, этические и даже социально-политические отношения окружающих. Героини Гончарова сосредоточены, прежде всего, на любви. С одной стороны, любовь, как правило, несет в себе сильную воспитательную активность, направленную на избранника. Ольга с редкой настойчивостью пытается спасти Обломова, Вера – Марка Волохова. С другой стороны, любовь в романах Гончарова, как «претрудная школа жизни», стала важнейшим, чуть не единственным, средством для обрисовки и характеристики женских образов. Характеры Ольги и Веры окончательно раскрылись и завершили свое развитие в напряженных перипетиях их любовных «поединков» со своими избранниками, далеко не идеальными, нуждающимися в перевоспитании.

Автору важно проанализировать и «осветить все глубины жизни, обнажить ее скрытые основы и весь механизм», чтобы «знать, как остеречься» [1 : т. V, с. 457]. Поэтому в «Обрыве», работая над серьезной и пылкой страстью Веры, Гончаров одновременно составил нам «энциклопедию страстей».

В романах писателя также представлена типология страстей: мужская страсть Райский – Марк – Обломов (в романе «Обломов» антитеза женской и мужской страсти представлена в отношениях Ольги и Обломова) и женская страсть Ольга – Вера.

По Гончарову, страсть всегда уродлива, потому что она разрушает гармонию. Проанализировав эти образы «страстей», мы вместе с автором заметим всякие виды уродливостей «страстей», поскольку автор в романе

«Обрыв» четко разделяет «сознательную, глубокую любовь» и «чувственную страсть». «Увлечь, сначала в правду любви, человеческого, а не животного счастья, а там и дальше, в глубину ее веры, ее надежды!» [1 : т. VI, с. 313], – думает Вера о Марке.

Для Гончарова естественное состояние человека – это гармония «ума» и «сердца». Чем более гармонически они соотносятся, считает романист, тем ближе к идеалу находится человек. Гармонически развитую личность Гончаров видит в синтезе «осердеченного ума» и «умного сердца» и пытается показать ее в образах Ольги Ильинской и Веры. У первой мы находим «осердеченный ум», а у последней, скорее, «умное сердце». Ольга и Вера мыслят своим умом и живут своим сердцем.

В «Обломове» любовь Ольги Ильинской к Обломову – любовь рассудочная, в которой много от чувства долга. Характерно, что Ольга, сколько бы ни наполнилось ее сердце ответным чувством к Обломову, никогда почти не забывает о своей роли «просветительницы». Рассудок одерживает верх над страстью. Она размышляет умом, рационально – и решает в пользу спокойствия. Осознав, что ей не по силам спасти Обломова, Ольга рассталась с ним и пошла на сознательное замужество со Штольцем.

В «Обрыве» Вера ярко воплощает в себе высокую нравственную, человеческую красоту и силу души русской женщины. Ум Веры обладает неодолимой страстностью. Увлекаясь Марком, она мучилась и боролась со своей страстью, в конце концов, бросилась к Марку «на дно обрыва». Но если говорить о борьбе двух характеров, то здесь, несомненно, побеждает характер Веры. Так в последнем романе чувствует и переживает почти идеальная героиня. И характер, и психологизм изображения внутреннего мира женщины выглядят как сложное, аналитическое целое, подобно толстовской «диалектике души», как один из вариантов, разновидностей подобной диалектики. «Ум» и «сердце» находятся почти в равновесном состоянии, синтезируясь в «умном сердце», которое, однако, не спасает героиню, но она и не гибнет духовно. Это как раз объясняется, на наш взгляд, своеобразием писательского мышления Гончарова, – его своеобразие заключается в том, чтобы показать, что движение к идеалу гораздо важнее, чем представление самого идеала.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гончаров И. А. Собрание сочинений : в 8 т. / И. А. Гончаров / [под общ. ред. С. И. Машинского, В. А. Недзвецкого, К. И. Тюнькина; вступ. ст. К. И. Тюнькина]. – М. : Худож. лит., 1977–1980.

*Рубан А. А., Милярчук Л. В.*

### **КЛАССИФИКАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОРТРЕТОВ: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ**

В основе стремления художника создавать произведения искусства лежит интерес к человеку. Но каждый человек – это и личность, характер, индивидуальность, и особая, только ему присущая внешность, и среда, в



которой он существует, и его дом, и мир вещей, его окружающих, и еще многое другое. Идя по жизни, человек взаимодействует с собой, с близкими и далекими для него людьми, со временем, с природой. И поэтому, создавая образ человека в искусстве, художник словно бы смотрит на него с разных сторон, воссоздавая и описывая его по-разному.

В человеке художнику интересно всё – лицо и одежда, привычки и мысли, его жилище и место службы, его друзья и недруги, его отношения с миром людей и миром природы. В литературе такой интерес принимает особую художественную форму, и чем глубже вы сможете изучить особенности этой формы, тем полнее откроется вам содержание образа человека в искусстве слова, тем ближе станет вам художник и его взгляд на человека.

В литературоведении различаются три вида художественных описаний: портрет, пейзаж и интерьер. Но подчеркнем, что и то, и другое, и третье главной задачей ставят именно изображение человека.

Портрет, пейзаж и интерьер – виды художественных описаний, поэтому ведущий тип речи в них – именно описание, то есть опора на речевые средства, выражающие авторскую оценку. К таким средствам относятся, в первую очередь, прилагательные, причастия, существительные и наречия.

Знакомство с человеком чаще всего начинается с внешности. Вспомните пословицу: «По одежке встречают...» Неудивительно, что большинство писателей знакомят читателя с героями, рисуя их портреты.

Предлагаем несколько определений слова «портрет»:

**ПОРТРЕТ** (фр. Portrait) – живописное, скульптурное, фотографическое или какое-л. другое изображение определенного человека [3, с. 508].

**ПОРТРЕТ** – 1. Изображение человека на картине, фотографии, в скульптуре. (...) 2. Перен. Художественное изображение, образ литературного героя [2, с. 488].

**ПОРТРЕТ**, портретик, -тец, -тишка, изображение человека, лица его чертами, живописью; подобен, облик, образ, поличие, лик. (...) описание нрава, быта и внешности человека, схожее с ним [1, с. 333].

**ПОРТРЕТ** (от фр. portrait – портрет, изображение) – в литературном произведении изображение внешности героя: его лица, фигуры, одежды, манеры держаться. Характер П. и, следовательно, его роль в произведении могут быть самыми разнообразными (...) В лит-ре чаще встречается психологический П., в котором автор через внешность героя стремится раскрыть его внутренний мир, его характер [4, с. 365].

**ПОРТРЕТ** в литературном произведении – это вид художественного описания, в котором изображается внешний облик персонажа с тех сторон, которые наиболее ярко представляют его в авторском видении. Портрет является одним из важнейших средств характеристики литературного

героя.

Место портрета в композиции литературного произведения чрезвычайно важно и разнообразно:

– с портрета может начаться знакомство читателя с героем (Обломов (И. А. Гончаров «Обломов»)), но иногда автор «показывает» героя уже после совершения им каких-то поступков (Печорин (М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»)) или даже в самом конце произведения (Ионыч (А. П. Чехов «Ионыч»));

– портрет может быть монолитным, когда автор все особенности внешности героя привел сразу, единым «блоком» (Одинцова (И. С. Тургенев «Отцы и дети»), Раскольников (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»), князь Андрей (Л. Н. Толстой «Война и мир»)), и «разорванным», при котором портретные черты «рассеяны» по тексту (Наташа Ростова (Л. Н. Толстой «Война и мир»));

– портретные черты героя могут быть описаны автором или кем-то из персонажей (портрет Печорина рисуют Максим Максимыч и путешественник-инкогнито (М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»));

– портрет может быть «парадным» (Одинцова у И. С. Тургенева в «Отцах и детях»), ироничным (Элен и Ипполит Курагины) или сатирическим (Наполеон у Л. Н. Толстого в «Войне и мире»); может быть описано только лицо героя или вся фигура, одежда, жесты, манеры;

– портрет может быть фрагментарным: изображен не весь облик героя, а только характерная деталь, черта; при этом автор мощно воздействует на читательское воображение, читатель становится как бы соавтором, восполняя портрет героя в собственном сознании (Анна Сергеевна в «Даме с собачкой» А. П. Чехова);

– иногда портрет включает пояснения автора о речи, мыслях, привычках героя и т. д.

По особенностям авторской манеры и стилистике литературные портреты также весьма разнообразны:

– портреты героев И. А. Гончарова, И. С. Тургенева, А. И. Куприна близки реалистическим живописным портретам;

– портреты чеховских героев созданы в импрессионистической манере (Анна Сергеевна, Мисюсь);

– портреты героинь И. А. Бунина экспрессивны и колористичны (Руся, героини рассказов «Дело корнета Елагина», «Темные аллеи», «Мечь») и т. д.

Выделяются описания персонажа по количеству портретных номинаций: концентрированный и децентрированный.

В рамках композиционно-семантической классификации виды портрета определяются в соответствии с преобладающими семантическими и композиционными признаками:

– отвлеченный портрет,

- живописный портрет,
- пластичный и архитектурный портрет,
- портрет паспортный,
- портрет с преобладающей чертой, или портрет-лейтмотив,
- комический портрет,
- портрет меняющегося выражения, где смена выражения означает связь между физическим и психическим, т. е. перемены в цвете лица, в форме и блеске глаз влекут за собой перемены в настроении, в выражении лица.

В информативной классификации, в основу которой положено количество выделяемых портретных признаков персонажа, выявляются следующие типы портретов:

- 1) портрет-штрих (один-два признака);
- 2) оценочный портрет (авторская оценка постоянных признаков персонажа);
- 3) ситуативный портрет (минимальный набор признаков, характеризующих персонаж в определенных ситуациях);
- 4) дескриптивный портрет (максимальный набор признаков, постоянно характеризующих персонажа); данный тип портрета делится на фрагментарный и полный портрет

Самым распространенным, сложным и интересным видом литературного портрета является психологический портрет, первые блестящие образцы которого появились в русской литературе в первой половине XIX века: портреты Германа в «Пиковой даме», Онегина и Татьяны в «Евгении Онегине» А. С. Пушкина, портрет Печорина в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», портрет Обломова в романе И. А. Гончарова «Обломов» и др.

В художественной литературе как искусстве словесном портрет является только одним из средств характеристики, употребляемом в композиционном единстве с другими подобными же средствами: развертыванием действия в сюжете, описанием мыслей и настроений героев, диалогом действующих лиц, описанием обстановки и т. д. Своеобразной системой таких средств характеристики и создается в литературе художественный образ, а портрет оказывается тем самым одной из сторон художественного образа. Среди всех других способов изображения портрет отличается особой зрительной наглядностью и вместе с пейзажем и бытовыми описаниями придает произведению особую силу изобразительности.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / Владимир Иванович Даль. – М. : ТЕРРА, 1994. – Т. 3: П. – 556 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 16-е изд., испр. / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 797 с.
3. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1988. –

624 с.

4. Словарь литературоведческих терминов / [ред.-сост. : Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев]. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.

*Руденко А. С.*

## **О СПОСОБАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН**

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

В тезисах описывается современная система способов словообразования, используемых для создания собственных имен рекламного характера, предназначенных для продвижения объекта номинации в сфере коммерческих отношений.

Рекламное имя (РИ) – это коммерческое название, собственное имя любого товара в широком смысле слова:

- 1) прагматонимы (словесные товарные знаки) – *сок «Добрый»*;
- 2) эргонимы (названия фирм, предприятий, организаций) – *компания «Спектр недвижимости»*;
- 3) гемеронимы (названия средств массовой информации) – *газета «Комсомольская правда в Украине!»*;
- 4) геортонимы (названия фестивалей, конкурсов, концертов) – *кинофестиваль «Кинотавр»*;
- 5) порейонимы (названия средств передвижения) – *теплоход «Юрий Никулин»* и т. д. [3].

РИ относятся к области искусственной номинации, в рамках которой именованная специально создаются для выполнения определенных целей; в нашем случае, для продвижения объектов рекламы путем распространения нужной информации, создания определенного имиджа, формирования соответствующего эмоционального отношения. От уровня необычности РИ напрямую зависит степень его эффективности, способность выделиться на фоне других именованных, привлечь внимание адресата и осуществить рекламную функцию. Поэтому рекламная номинация является зоной повышенной оригинальности, в которой общеязыковые способы и модели словообразования своеобразно преломляются.

Термин «рекламное имя» вводит И. В. Крюкова. Исследовательница отмечает, что рекламное имя «объединяет прагматическая направленность и принадлежность к языку рекламы» [1, с. 7]. РИ выполняют ряд общих функций: идентифицирующую, информативную, экспрессивную, эстетическую, юридическую и рекламную, которая предполагает одновременную реализацию аттрактивной функции (привлечение внимания) и суггестивной (воздействие на психику).

Система способов словообразования рекламных собственных имен также используются специфические способы, служащие преимущественно для образования РИ. Словообразование РИ представляет собой

своеобразную подсистему внутри системы онимических способов образования, существующих в русском языке.

Описание особенностей онимического образования находим в работах

Н. В. Подольской, которая отмечает, что «основная масса имен собственных по своему происхождению принадлежит к естественному языку и лишь некоторая часть – результат искусственного создания. В них онимообразование идет часто по своим особым моделям. Однако словообразование (и семантика) искусственно созданных имен собственных вызывает сейчас особый интерес и озабоченность не только у специалистов. Создание искусственных имен собственных для именованя человека, для вновь открытых или произведенных человеком объектов, а также при переименованиях требует ответственного внимания лингвистов» [2, с. 42].

Рассмотрим систему способов словообразования рекламных онимов, опираясь в основном на материал современных украинских РИ, привлекая для сравнения отдельные другие примеры российских номинаций.

Процесс образования собственного имени от нарицательного в ономастике получил название онимизации апеллятива, которая представляет собой «переход апеллятива или апеллятивного словосочетания через смену функции в имя собственное» [3, с. 91], например: *магазин «Изумруд»*.

Лексико-семантический способ представлен в ономастике тремя подвидами: семантическая онимизация (*фирма «Молоко», магазин «Хлеб»*), трансонимизация (*ТЦ «Коллизей», ТЦ «Вавилон»*), заимствование (*конфеты «Комильфо», фирма «Рич», сырок «Вау!»*).

Морфологические способы связаны с образованием РИ при помощи изменения морфемной структуры производящего слова. Аффикация включает разновидности: префиксация (*магазин «Интермебель», «Супертрубы»*), суффиксация (*магазины «Загорка», «Тюлевик», торт «Медовик», йогурт «Растишка», детское питание «Агуша»*), суффиксально-префиксальный способ (*санаторий «Прилесье», препарат «Нестарит»*).

Плюрализация – процесс образования РИ в форме множественного числа (*магазины «Вещицы», «Коробейники», газета «Ветераны», вокальные группы «Блестящие», «Стрелки»*).

Словосложение применяется в рекламной номинации очень широко в связи с тем, что этот способ словообразования обеспечивает создание информативных имен, которые могут достаточно полно характеризовать объект номинации и в то же время имеют богатые возможности для эмоциональной выразительности (*магазин «СпортМастер», кафе «Избушка-кормушка»*). Аббревиация – сложение сокращенных основ (*магазин «Авто-Мото-Вело»*). Усечение – процесс образования РИ путем

усечения конечной части слова (*магазины «Деликат», «Техно»*).

Лексико-синтаксический способ в ономастике используется для создания РИ в форме словосочетаний и предложений (*фирмы «Веселый молочник», «Будьте здоровы!»*). Многословные именованные широко используются в рекламной номинации. Они имеют большие возможности для рациональной и эмоциональной характеристики объекта номинации, хотя проигрывают однословным РИ в компактности формы. Чаще всего используются двусловные словосочетания. Имена-фразы встречаются намного реже, однако в последнее время их продуктивность возрастает. В качестве РИ все активнее используются конструкции, напоминающие слоганы, например, *журнал «Отдохни!»*.

Специфические способы образования РИ выделяются нами в особую группу на основании того, что они употребляются главным образом в сфере рекламной номинации. Все они объединяются признаком необычности, с их помощью возникают наиболее оригинальные имена. В большинстве случаев каким-либо образом обыгрывается форма слова, которая становится экспрессивным вместилищем рекламного содержания.

Некоторые рассматриваемые здесь способы образования не получили еще общепринятых терминологических обозначений: нумерализация (*магазин «777»*); инициализация – использование буквенных обозначений и названий букв в качестве самостоятельно средства создания РИ или как дополнительного компонента (*стиральный порошок «Е»*); сращение представляет собой объединение в одно слово и субстантивацию отдельно оформленного словосочетания (*аптека «Неболит»*); графический каламбур – обыгрывание внутренней формы слова при помощи графического выделения внутри компонента, имеющего отношение к объекту рекламирования (*салон красоты «СтрижКА»*); грамматический каламбур – намеренное создание РИ с двойным значением, внутренняя форма которого воспринимается одновременно как предложение, чаще всего побудительное, и как имя существительное (*магазин «Встрой-ка!»*); семантический каламбур РИ с игровой семантикой, создается за счет замены какого-либо компонента слова в целях отразить объект номинации, в результате чего оживляется и переосмысливается внутренняя форма (*ветклиника «Барбосс»*); стилизация – создание РИ по моделям собственных имен других разрядов (*ТМ «Быстров»*); гибридизация – образование РИ из компонентов разных языковых систем (*магазин «Бибимаг»*) и др.

Комплексный способ образования представляет собой использование одновременно двух и более способов, например, *кафе «Дети лейтенанта Шмидта»* – семантический каламбур и плюрализация.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности : монография / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2004. – 288 с.
2. Подольская Н. В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке

вопроса) / Н. В. Подольская // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 40–54.

3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

*Руденко М. Ю.*

## З ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ СЛЕНГУ

**Науковий керівник –**

доктор філол. наук, професор **В. А. Глущенко**

Сленг – одне з найбільш цікавих явищ сучасної лінгвістичної науки, він займає значне місце у сучасному комунікативному просторі і використовується людьми різного віку та професій. Ось чому останніми роками вивченню сленгу приділяють дедалі більше уваги. Багато досліджень на цю тему знаходимо в англійському та російському мовознавстві, збільшення зацікавленості даною тематикою спостерігаємо в українській лінгвістиці. Проте на цей час у вивченні сленгу залишається багато невирішених проблем, а саме: сленг досліджується частіше на основі лише окремої мови, за певний період часу тощо. Безсумнівно, дослідження сленгу може бути успішним лише за умови послідовного й усебічного його вивчення, у тому числі в лінгвоісторіографічному аспекті.

Наша мета і завдання – простежити історію дослідження сленгу у європейській та американській лінгвістиці, з'ясувати істотні особливості його виникнення, формування й розвитку.

Вивченню сленгу присвячені численні наукові дослідження закордонних і вітчизняних лінгвістів, і кількість їх постійно зростає. Назвемо лише кілька імен учених, в різній степені зв'язаних з вивченням сленгу: Г. Бредлі, І. Р. Гальперин, Дж. Грінок і К. І. Кіттрідж, Г. Еман, В. С. Єлістратов, Дж. Е. Лайтер, М. М. Маковський, Г. Менкен, Е. Партрідж, С. Пиркало, Р. А. Спіерс, Л. О. Ставицька, С. Флекснер, В. О. Хомяков, О. Єсперсен та багато ін.

Дослідження сленгу ведеться ось уже майже п'ять століть, (починаючи з XVI ст.). Одними з перших книг, присвячених сленгу, були описи життя спілки англійських бродяг і бідних з доданими глосаріями використовуваних ними жаргонізмів [1, с. 46]. Самим першим записом подібного аргю є «The Hue Way to the Spyttel Hous» (1530–1540) Роберта Копленда [4, с. 37]. Найбільш ранні праці зі сленгу [Awdley 1565; Harman 1566–1567; Grose 1785] носили, як правило, характер номенклатури або списків (злодійських) слів (branded words) [3, с. 45].

Відомий дослідник англійського сленгу М. М. Маковський зазначає, що ми не володіємо зафіксованими письмовими документами власне «сленгового» характеру раннього періоду розвитку мови, бо сленг на той час не був чітко диференційований від інших соціальних різновидів мови; у зв'язку з цим приходиться розглядати лише лексикографічні праці, датовані XV ст., присвячені так званому «злодійському» словнику. В цих творах, проте, можна знайти і окремі «сленгові» елементи.

М. М. Маковський вважає, що найбільш значною працею в цьому відношенні є словник Т. Хармена (Harman Th. A caveat of warening for commen cursetors called vagobones. London, 1565) [4, с. 37].

У XVII ст. дослідженню сленгу приділялось мало уваги, але все ж можна виділити книгу Томаса Деккера «The Belman of London» (1608), що представляє собою розповідь про найбільш знаменитих злочинців того часу. У тексті книги використовується кримінальне аргю, а до одного із видань додається глосарій. Цікаві також книги Ричарда Хеда «The canting acadamy» [Head 1673], «The English rogue» [Head 1665], в яких описується злочинський світ Англії і містяться глосарії [1, с. 47].

Головним підсумком XVIII ст. у вивченні сленгу став словник Френсіса Гроуза «A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue» (1785). У кінці XVIII і на початку XIX ст. ця праця стала головним довідковим посібником з англійського сленгу, від якого відштовхувалися укладачі словників сленгу в першій половині XIX ст. [1, с. 47–48].

XIX ст. характеризується докладним дослідженням різних царин використання сленгу і переходом від звичайного укладання словників і глосаріїв до наукового дослідження. Заслугове на увагу ім'я Дж. К. Хоттена, укладача словнику «A Dictionary of Modern Slang», вперше виданого у 1859 р. Автор виділяє такі різновиди просторіччя, як сленг і кент, описує історію походження кожного, дає визначення [Hotten 1960] [8, с. 9–10].

У кінці XIX – на початку XX ст. у Великобританії видається цілий ряд словників сленгу. Зокрема, у 1937 р. вийшло перше видання словника відомого дослідника англійського сленгу Еріка Партріджа (Eric Partridge) «A Dictionary of Slang and Unconventional English: Colloquialisms and Catch-Phrases, Solecisms and Catachreses, Nicknames, and Vulgarisms» [5, с. 38–39].

Серед словників сленгу, опублікованих у XX ст., можна виділити два головних словника, один з яких відображує британський сленг, а другий – американський сленг. Згадуваний вище словник Еріка Партріджа «A Dictionary of Slang and Unconventional English» (1956) до кінця XX ст. був найбільш повним словником сленгу на англійській мові. У словнику «The Random House Historical dictionary of American slang» (1994) американський сленг відображено у своєму історичному розвитку [1, с. 49–50].

Підкреслимо особливо, що британський лексикограф Е. Партрідж, автор багатьох словників і монографій про англійське просторіччя, відноситься до числа найбільш авторитетних дослідників стратифікації англійської мови. У своїй монографії «Slang Today and Yesterday», що вийшла у 1933 р., він пропонує чітку стратифікацію англійської мови, звертаючи особливу увагу на класифікацію нестандартної лексики. Учений виділяє такі підсистеми мови як сленг, колоквиалізми, кент, вульгаризми [Partridge 1979]. Далі в більш пізній праці «Usage and Abusage» він



уточнює визначення термінів сленг, кент, арго [Partridge 1964] [8, с. 10–11].

Перший повномасштабний словник загального американського сленгу з'явився лише у 1960 р., коли Харольд Уентворт (Harold Wentworth) і Стюарт Берг Флекснер (Stuart Berg Flexner) випустили свій словник «Dictionary of American Slang», котрий багато разів потім перевидавався. Найбільш відомими словниками американського сленгу, виданими у США, на сьогоднішній день, є словники Річарда А. Спіерса (1994, 1997), Роберта Л. Чепмена (1998), Дж. Е. Лайтера (1994–1997), Тома Делзелла (1996) [5, с. 39–40].

Тривалий час існує і вивчається особлива мовленнєва поведінка німецької молоді. Мову студентів Німеччини описано в історичних працях К. Ф. Б. Августин (1795), Р. Зальмасиус (1749), Ф. Клюге (1895), Д. Мейер (1894), К. Б. Раготські (1831). У ХХ ст. у центрі уваги лінгвістів Німеччини знаходиться мова учнів (Schülersprache, Pennälersprache) (праці Р. Айленбергера (1910), Ф. Мельцера (Melzer 1928), докладно проаналізована Г. Хенне (Henne 1986). У 50–60-і роки ХХ ст. інтерес до молодіжної мови супроводжувався негативними оцінками даного мовного явища, ось чому кількість дійсно наукових праць у цей період незначна (Marcus 1962, Wolf 1959). З початку 60-х років починається хвиля науково-популярних і розважальних публікацій про мову молоді, що досягає свого апогею в 80-і роки. Одною із перших наукових спроб лексикографічного фіксування молодіжних лексичних елементів став складений Х. Кюппером 6-й том його словника розмовної мови «Wörterbuch der deutschen Umgangssprache: Jugenddeutsch von A bis Z» (Küpper 1970) [7, с. 4–5].

Найбільш цікаві дослідження сленгу в Росії мали місце у 1990-х роках і проходили в межах укладання словників сленгу. Особливої уваги заслуговують «Словарь русского арго» [Елистратов 2000] (у інших дослідників цьому поняттю відповідали б «сленг» або «соціальний діалект»), словник «Слова, с которыми мы встречались» [Ермакова, Земская, Розина 1999] [1, с. 41–44]. Серед російських лінгвістів вагомий вклад в розробку сленгу внесли І. Р. Гальперин, М. М. Маковський, В. О. Хомяков та ін.

В Україні термін *сленг* набуває популярності поміж науковців та дослідників у 90-ті рр. ХХ та на початку ХХІ ст. У цей час створюються різноманітні словники нелітературної лексики. Зокрема, у 1998 році вийшов друком «Перший словник українського молодіжного сленгу», що уклала С. Пиркало [2, с. 36]. У своїх роботах дослідниця активно популяризує термін *сленг* і говорить про «необхідність існування і соціальних жаргонів, і діалектів, просторіччя, лайки», адже «професійні жаргони існують і в академіків» [6, с. 26]. Однією з перших спроб ґрунтовного аналізу сленгу є робота Т. Друма («Сленг: погляд зсередини», Дивослово, 1998, № 12), де автор досить глибоко висвітлює способи творення сленгу. Значний вклад у дослідження сленгу внесла

Л. Ставицька. У статті «Про взаємодію жаргону і сленгу» (2000 р.) науковець намагалася з'ясувати «шляхи засвоєння молодіжним сленгом нейтралізованого в розширеному вживанні кримінального аргю». Пізніше, у 2005 році, виходить у світ монографія Л. Ставицької, де дослідниця детально аналізує сленг як різновид розмовної мови [2, с. 36–37].

Це далеко неповний огляд праць, в яких науковці окреслюють ті чи інші проблеми, пов'язані з вивченням сленгу, і більш-менш успішно намагаються їх розв'язати.

У сучасній мові спостерігається широке поширення сленгу, ось чому він представляє багатий матеріал для вивчення. Перспективи подальших досліджень щодо вивчення сленгу ми вбачаємо: 1) у систематизації поглядів мовознавців з питань історії становлення і розвитку, динаміки сленгу в загальнотеоретичному аспекті впродовж ХІХ – початку ХХІ ст.; 2) у дослідженні історії формування і вивчення термінології сленгу в загальнотеоретичному аспекті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. Р. Лексико-семантические особенности специального сленга (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Г. Р. Андреева. – М., 2004. – 177 с.
2. Бугера О. А. Соціальні діалектизми : історія розвитку та теоретичного опрацювання / О. А. Бугера // Філологічні студії. – 2011. – Вип. 6. Ч. 2. – С. 30–38.
3. Липатов А. Т. Сленг как проблема социолектики : монография / А. Т. Липатов. – М. : ООО «Изд-во «Элпис», 2010. – 318 с.
4. Маковский М. М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология) : учеб. пособие / М. М. Маковский. – М. : Высш. школа, 1982. – 135 с.
5. Можухин К. Е. Сленг в речи студентов американских университетов : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К. Е. Можухин. – М., 2005. – 194 с.
6. Пиркало С. Сленг : ненормативно, але нормально / С. Пиркало // Урок української. – 2000. – № 4. – С. 26–28.
7. Семенова Н. В. Фразеология молодежного сленга (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Семенова. – Владимир, 2006. – 194 с.
8. Ускова А. И. Статус аргю в английском языке и художественной речи : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. И. Ускова. – Воронеж, 2014. – 174 с.

*Савченко Е. В., Перловская Е. П.*

#### УПОТРЕБЛЕНИЕ В РЕЧИ ОДНОЗНАЧНЫХ И МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ

Слова – центральная категория языка. Их постоянно употребляют в процессе общения все люди независимо от профессий, социального происхождения, образования и убеждений. В слове различаются его звуковое оформление, морфологическая структура и заключённый в нём смысл, значение. Лексическое значение слова – это его содержание, т.е. исторически закреплённая в сознании говорящих соотнесённость между звуковым комплексом и предметом или явлением действительности, оформленное по грамматическим законам данного языка и являющееся элементом общей семантической системы словаря. Значение слов отражает

не всю совокупность познанных признаков, предметов или явлений, а лишь те из них, которые помогают отличать один предмет от другого.

По количеству лексических значений слова в русском языке делят на однозначные и многозначные. Моносемантическими, или однозначными, называются слова, имеющие лишь одно лексическое значение: *аппендицит, береза, фломастер, лечебный, бинт, дуализм, рубанок, невропатолог, косуля, тополь, тюль, троллейбус, плетень*. Способность слов выступать только в одном значении называется однозначностью. Однозначных слов много среди названий инструментов, профессий, животных, растений и пр. Можно выделить такие типы моносемантических слов:

- 1) новые (недавно возникшие) слова: *хедлайнер, сноллигостер, провайдер*;
- 2) имена собственные: *Украина, Байкал, Великобритания, Париж*;
- 3) слова, имеющие узко предметное значение: *чемодан, бидон, бирюза*;
- 4) термины: *суффикс, гипотенуза, аллергия, гастрит*.

Однако большинство слов русского языка полисемантические, т.е. имеют два и больше значений. Понять, в каком именно значении употребляется слово, можно из контекста или ситуации. Обычно даже узкого контекста (например, словосочетания) достаточно, чтобы прояснить значения многозначных слов.

Значения многозначного слова связаны между собой по смыслу. Так, слово *город* имеет три значения:

- 1) крупный населенный пункт;
- 2) *историческое* – населенное место, огороженное и укрепленное;
- 3) в играх (городках, лапте) место, лагерь, обычно обозначенный на земле чертами.

Все три значения связаны смыслом «огородить», обозначить границы. Как известно, раньше *город* обязательно имел строго обозначенную границу – крепостную стену. Второе значение слова было основным, главным, от которого и развились два других. Из этого следует, что лексическое значение и однозначного, и многозначного слова представляет собой сложную структуру, состоящую из определенных смыслов. Значения многозначного слова связаны между собой общим смыслом.

В толковых словарях каждое значение многозначного слова толкуется в общей словарной статье под разными цифрами. Приведем примеры моносемантических и полисемантических слов, воспользовавшись «Толковым словарем русского языка», автором которого является известный советский лингвист С. И. Ожегов:

СУФФИКС, -а, м. В грамматике: морфема, находящаяся между корнем и окончанием. *Словообразовательный с.* (напр. *чит-а-ю, стрел-к-а,*

гром-к-ий). Словоизменительный с. (напр. чита-л-а, чита-ющ-ий, скорее). || прил. суффиксальный, -ая, -ое.

КНИЖКА, -и, ж. 1. То же, что книга (в 1 знач., но не о рукописном произведении). 2. Название некоторых документов в виде небольшой тетрадки с текстом и местом для записей. *Членская к. Сберегательная к. Чековая к.* 3. Отдельный номер толстого журнала. *Мартовская к. «Нового мира».* 4. То же, что сберегательная книжка (разг.). *Положить деньги на книжку. Снять деньги с книжки.* || уменьш. книжечка, -и, ж. (к 1 знач.) и книжица, -ы, ж. (к 1 знач.). || унич. книжонка, -и, ж. (к 1 знач.).

МИР, -а, м. 1. Согласие, отсутствие вражды, ссоры, войны. *Жить в мире. В семье м. Сохранить мир на Земле.* 2. Соглашение воюющих сторон о прекращении войны. *ЗаклЮчить м.* 3. Спокойствие, тишина (высок.). *М. полей. М. вашему дому! М. праху его* (добрые слова об умершем). \* С миром отпустить кого – дать кому-н. уйти спокойно. || прил. мирный, -ая, -ое. *Мирное время. М. договор. М. труд.*

У многозначного слова различают прямое и переносное значение. Прямое значение слова – это его основное лексическое значение. Оно непосредственно направлено на предмет (сразу вызывает представление о предмете, явлении) и в наименьшей степени зависит от контекста. Слова, обозначая предметы, действия, признаки, количество, чаще всего выступают в прямом значении.

СТАЛЬНОЙ, -ая, -ое. 1. см. сталь. 2. перен. О цвете: серебристо-серый. *Стальные воды залива.* 3. перен. Очень сильный, крепкий (высок.). *Стальные мышцы. Стальные нервы. Стальная воля.*

В языкознании переносное значение слов – это их вторичная производная, связанная с главным значением метафорической, метонимической зависимостью или любыми ассоциативными признаками. При этом возникает оно на основе логической, пространственной, временной и прочей соотносительности понятий. Например:

ИГРУШКА, -и, ж. 1. Вещь, служащая для игры. *Детские игрушки.* 2. перен. Тот, кто слепо действует по чужой воле, послушное орудие чужой воли (неодобр.). *Быть игрушкой в чьих-нибудь руках.*

Сущность многозначности заключается в том, что какое-то название предмета, явления переходит, переносится также на другой предмет, другое явление, и тогда одно слово употребляется в качестве названия одновременно нескольких предметов, явлений. В зависимости от того, на основании какого признака совершается перенос названия, различаются три основных вида переносного значения: 1) метафора; 2) метонимия; 3) синекдоха.

Метафора (от греч. *metaphora* – перенос) – это перенос наименования по сходству. Например: *спелое яблоко – глазное яблоко* (по форме); *нос человека – нос корабля* (по расположению); *шоколадный батончик – шоколадный загар* (по цвету); *крыло птицы – крыло самолёта* (по функции); *завыл пёс – завыл ветер* (по характеру звучания) и т. д.

Метонимия (то греч. *metonymia* – переименование) – это перенос наименования с одного предмета на другой на основании их смежности, например: *закипает вода – закипает чайник; фарфоровое блюдо – вкусное блюдо; самородное золото – скифское золото* и т. д. Разновидностью метонимии является *синекдоха*.

Синекдоха (от греч. *synekdoche* – соподразумевание) – это перенос названия целого на его часть и наоборот, например: *густая смородина – спелая смородина; красивый рот – лишний рот* (о лишнем человеке в семье); *большая голова – умная голова* и т. д.

В процессе развития переносных названий слово может обогащаться новыми значениями в результате сужения или расширения основного значения. С течением времени переносные значения могут становиться прямыми. Определить, в каком значении употреблено слово, можно только в контексте. Ср., например, предложения: 1) *Мы сидели на углу бастиона, так что в обе стороны могли видеть всё* (М. Лермонтов). 2) *В Таракановке, как в самом глухом медвежьем углу, не было места тайнам* (Д. Мамин-Сибиряк)

В первом предложении слово *угол* употреблено в прямом значении: «место, где сходятся, пересекаются две стороны чего-либо». А в устойчивых сочетаниях «в глухом углу», «медвежий угол» значение слова будет переносным: *в глухом углу* – в отдалённой местности, *медвежий угол* – глухое место.

В толковых словарях прямое значение слова даётся первым, а переносные значения идут под номерами 2, 3, 4, 5. Значение, зафиксированное в качестве переносного недавно, идёт с пометкой «перен.», например:

ДЕРЕВЯННЫЙ, -ая, -ое. 1. Сделанный из дерева, 2. *Перен.* Неподвижный, маловыразительный. *Деревянное выражение лица. Деревянное масло* – дешёвый сорт оливкового масла.

Таким образом, включая в свою речь многозначные слова, мы должны быть очень внимательны, должны следить, понятно ли именно то значение, которое мы хотели раскрыть в этой речевой ситуации. При употреблении многозначных слов (как и при употреблении омонимов) очень важен контекст. Именно благодаря контексту ясно то или иное значение слова. Если контекст отвечает своим требованиям (законченный в смысловом отношении отрезок речи, позволяющий установить значения входящих в него слов или фраз), то каждое слово в предложении понятно.

*Савченко Е. В., Шевченко В. В.*

### **ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЛЕКСИКИ ОГРАНИЧЕННОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ**

Помимо литературного языка, единого для всего русскоязычного населения, в русской лексической системе существует группа слов, сфера употребления которых ограничивается определённой территориальной

принадлежностью. Такие группы называют диалектами или говорами. То есть, территориальный диалект – это устная разновидность языка, употребляющаяся ограниченным числом людей, живущих в определенной местности. Существует отдельный раздел языкознания, который изучает территориальные разновидности языка (т. е. диалекты). Он получил название диалектология (от греческих слов *dialektos* – разговор, говор и *logos* – слово, учение).

Принципиально важно отличать диалектную лексику от просторечия. Просторечие – это разговорный язык людей, не владеющих литературными нормами, но не ограниченный определённой территориальной распространённостью. Диалекты же, как и литературный язык, имеют свою фонетическую и грамматическую систему, а, следовательно, они могут служить для говорящих на них единственным доступным средством общения. Поэтому диалектная лексика является неотъемлемой разновидностью языка в целом.

Наиболее крупные объединения говоров называют *наречиями*. В русском языке выделяют два наречия: северно-великорусское (Новгородская, Санкт-Петербургская, Архангельская, Вологодская, Костромская, Ярославская, Владимирская, Вятская и Пермская области) и южно-великорусское (Рязанская, Тамбовская, Тульская, Орловская, Калужская, некоторые части Смоленской, Курской и Черниговской областей, значительная часть Московской и Тверской областей), между которыми, по мнению большинства учёных, лежит полоса среднерусских говоров, сочетающих в себе черты обоих наречий. Именно на их основе возник русский литературный язык.

Одним из путей проникновения диалектных слов в литературный язык является их умелое и умеренное использование в прессе, а также в языке художественной литературы. Большое количество диалектных слов можно найти в произведениях Н. А. Некрасова, К. Г. Паустовского, И. С. Тургенева, М. М. Пришвина и многих других известных авторов. Например, С. А. Есенин для изображения природы родного края использует в своих стихотворениях такие диалектные слова как *дежка* (деревянная кадка, которую использовали для засолки огурцов и грибов, для хранения воды или для приготовления теста), *махотка* (глиняный горшок), *печурка* (небольшая выемка в наружной или боковой стенке печи для сушки и хранения мелких предметов). Современные писатели также используют диалектизмы при описании деревенского быта, пейзажа, при передаче склада речи персонажей. Умело введённые диалектные слова являются интересным средством речевой экспрессии. Диалектизмы придают тексту неповторимость, передают местный колорит, особенности речи героев, помогают реализовать авторскую задумку. Но при этом следует помнить, что злоупотребление местными речевыми средствами засоряет язык и мешает ему выполнять коммуникативную функцию, так

как диалектная лексика не является общеупотребительной.

Влияние диалектов на язык прослеживается на всей территории его распространения. Так, например, в Славянском районе Донецкой области нередко можно услышать, как *тремпель* называют *вешалкой* или *плечиками*. А говоря *поехать в город*, подразумевают не сам административный населенный пункт, а лишь его центр.

Влияние литературного языка на местные говоры возрастало на протяжении многих лет и особенно интенсивным стало в наше время. Этому способствует обязательное среднее образование, а также широкое распространение радио и телевидения.

Различные диалекты сохраняют в своей основе отдельные фонетические, морфологические, синтаксические и лексико-семантические особенности. Это дает возможность разделить их на диалектизмы фонетические (например, употребление *ж/о/на* вместо *ж/е/на*, *п/и/сня*, *м/и/сто*, вместо *п/е/сня*, *м/е/сто* в севернорусских говорах; *н/я/су*, *р/я/ка* вместо *н/е/су*, *р/е/ка* – в южнорусских); диалектизмы морфологические (например, *говорил с умным людям*, где наблюдается совпадение творительного и дательного падежей множественного числа в северных говорах; *нисёт*, *пойдёт* вместо *пойдёт*, *несёт* – в южных) и диалектизмы лексические, которые, в свою очередь, делятся на собственно лексические и лексико-семантические.

Собственно лексические диалектизмы – это слова, совпадающие по значению, но отличающиеся своим звуковым составом. Например, всем известные вязаные *варежки* в Смоленской, Брянской, Курской, Орловской областях называют *вязёнки*, а в Псковской и новгородской – *дянки*, при этом на севере России их также называют *голицы* или *шубенки*. В Рязанской области *тропинку* называют *стёжкой*, а в севернорусских деревнях вместо привычного для нас прилагательного *красивый* можно услышать *баской*. На юге России вместо *брезговать* часто говорят *гребовать*. Одни и те же сельскохозяйственные культуры в разной местности также называют по-разному: *морковь* и *боркан*, *свёкла* и *бурак*, *тыква* и *тебека*. Очень много диалектных названий получила *брюква*: *бухма*, *бушма*, *букла*, *грыза*, *калика*, *голанка*, *немка*, *глухва*.

Лексико-семантическими диалектизмами называются слова, которые совпадают в написании и произношении с литературными, но имеют абсолютно иное значение. Подобные слова являются омонимами по отношению к словам литературным. Например, слово *виски* в Курской и Воронежской областях – волосы на всей голове, а в литературном языке *виски* – это боковые части черепа выше линии, проходящей от уха до глаз. Интересным примером лексико-семантического диалектизма является слово *погода*, так как во многих диалектах оно означает не любое состояние атмосферы, а только теплую, хорошую погоду. Поэтому в Орловской и Курской областях России есть устойчивое выражение:

*копать картошку в погоду.*

Иногда получается так, что слово, некогда употреблявшееся только определенной группой людей, переходит в разряд общеупотребительных. Так, мало кому придет в голову, что довольно известное слово *шуршать* по происхождению является диалектным. На это указывает пометка И.С.Тургенева в «Записках охотника». Автор пишет, что «камьши шуршали, как говорится у нас» (т.е. в Орловской губернии). Также из говоров к нам пришли такие слова как *мямить*, *закрома*, *зазноба* и многие другие.

Бывают случаи, когда одно диалектное слово в разных регионах означает разные понятия. Так словом *пестерь* в одних областях называют плетеную из лыка заплечную котомку, по форме напоминающую школьный ранец, но значительно больше в размере. В другой же местности *пестерем* называют очень большую широкую корзину, в которую набирают корм для скота. Также *пестерем* еще может быть берестяной футляр для бруска, которым точат косу. Словом *жито* в одних говорах называют рожь, в других – ячмень, в третьих – все зерновые культуры, а в четвёртых – только яровые.

В связи с увеличением в последние годы миграционных процессов внутри страны, лучше всего диалектные черты сохранились в языке старшего поколения, особенно женщин. Сейчас люди, говорящие на диалектах, относятся к своим местным говорам двояко: они хотят сохранить свой язык как культурное наследие, но при этом тенденция к чистоте речи и употреблению её в соответствии с литературной нормой значительно увеличивается в последние годы. Но видоизменяясь и утрачивая некоторые свои прежние черты, диалекты не исчезают и в наше время. Значение диалектных слов можно найти в диалектных или, как их ещё называют, областных словарях. Самым крупным специальным словарем является «Словарь русских народных говоров», охватывающий лексику всех диалектов, которые находятся на территории России. Также в русской лексикологии существует ряд специальных словарей, которые отражают диалектную лексику определенного местного говора.

Изучение диалектной лексики становится на сегодняшний день одним из чудесных способов расширения знаний в области этнографии и культуры русского народа. Для современного поколения это живая память о прошлом.

*Савченко О. М.*

## **МЕТОДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Сучасне життя – час радикальних змін усіх сфер людської діяльності, час мислити і діяти по-новому. Це означає, що перш за все суспільству потрібні не просто фахівці в традиційному розумінні цього



слова, а люди з новим типом мислення, що здатні до усвідомлення та реалізації тих завдань, які ставить життя. Особливої цінності набувають такі якості особистості як нестандартність мислення, здібність до творчості. Якнайефективніше сприяють цьому методи інтерактивного навчання, що останнім часом розробляються та впроваджуються у навчально-виховний процес.

Особливістю інтерактивних методів навчання є сприяння підготовки молодої людини до життя і професійної діяльності. Цей процес триває на заняттях з будь-якого предмета навчальної програми ВНЗ. Заняття літератури є важливою ланкою розвитку розумової діяльності, формування творчої особистості студентів, їх умінь і навичок розв'язувати самостійно проблематичні завдання, конкретизувати зв'язки між окремими предметами і явищами, які стимулюють пізнавальні інтереси, допитливість, дослідницьку активність, бажання знаходити оригінальні рішення.

Далі проілюстровано приклади використання методів інтерактивного навчання на заняттях української літератури.

1. Гронування (асоціативний куц, «бенгальський вогник») є стратегією, яка спонукає студентів думати вільно та відкрито з певної теми. Вона націлена передусім на стимулювання мислення. Ця нелінійна форма мислення може бути використана як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії, підбиття підсумків вивченої теми, чи розділу. На практиці метод гронування студенти сприймають як цікаву, захоплюючу гру.

2. Метод Сенкан (п`ятиріддя) допомагає підсумувати інформацію, визначивши головні ідеї, думки, основні поняття, які були введені на занятті. При вивченні новели М. Коцюбинського «Intermezzo», студенти складають сенкан на тему природи.

3. Цікавим методом роботи є складання діаграми Вена. Вона будується на основі двох або більше великих кіл, які частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір. Порівнюючи два об`єкти, малюємо два кола. Вільний простір – ознаки відмінності, спільний простір ознаки схожості. Стратегія дає можливість формувати в студентів навички порівняння явищ, предметів, визначення головних рис та ознак. Ця стратегія може використовуватися на етапі перевірки домашнього завдання, усвідомлення змісту, закріплення. Наприклад, характеризуючи головних героїв повісті Ольги Кобилянської «Земля» братів Федорчуків.

4. Самостійно працювати з книгою, критично сприймати інформацію, що подається, студентам допоможе метод позначки. Студенти роблять позначки на полях під час самостійного опрацювання теоретичної статті: галочка(v) – якщо інформація підтверджує знання; мінус (-) – інформація суперечить знанням, які вони мали; плюс (+) – нова інформація

для читача; знак питання (?) – інформація незрозуміла під час читання, яка потребує додаткового пояснення. Книга – трамплін для власного інтелекту. Більш навантажуючи, тренуючи своє мислення, можна розвивати свої розумові здібності. Тож, метод позначки є засобом моніторингу розуміння, знаряддям тривалого зацікавлення змістом, активного читання і сприйняття, розвитку інтелекту. Кількість позначок, що використовується на занятті відповідно до віку та рівня підготовки студентів, може змінюватися.

5. Також ефективним методом для роботи з новою інформацією вважаю стратегію «ключові слова». Цей метод допомагає розвинути вміння створювати цілісну картину, спираючись на надану інформацію, передбачати та прогнозувати, виділяти головне, суттєве.

Так, під час вивчення теми «Шістдесятництво – соціокультурний рух ХХ століття» студенти визначають ключові слова, що характеризують творчість письменників того часу.

6. «Вільне письмо» (есе ). Дана стратегія допомагає зібрати до купи свої думки через записування їх без зупинки. Для роботи за стратегією виділяється 5–10 хв. Протягом цього часу студент записує свої думки щодо визначеної теми, не відриваючи ручки від аркуша паперу чи зошита. До уваги не беруться помилки, стиль. Суть роботи полягає в тому, щоб зафіксувати свої емоції, не соромлячись їх і не боячись їхнього існування. Стратегію “Вільне письмо” варто використовувати на етапі усвідомлення матеріалу й на заняттях вивчення ліричних творів. Наприклад, після першого прочитання поезії В.Симоненка “Ти знаєш, що ти людина...”

7. Умови для творчої самореалізації студентів, підвищення мотивацію для отримання знань, створює метод проектів, студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні. Так, при вивчення загальних питань розвитку української літератури на початку ХХ століття студенти працюють над презентацією різних модерністських стильових течій.

8. У процесі формування та активізації творчої діяльності студентів доцільним є використання методу ігрових(рольових) проектів. Учасники беруть на себе певні ролі, обумовлені характером та змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні або ділові взаємини. Результат ігрового проекту – це реклама книжки, імітація зйомки продовження оповідання чи повісті; літературно-театральні вистави; обговорення різних сюжетних версій та ситуацій, у яких опиняються герої.

Приклади рольових ігор-проектів: «Розмова з письменником» уявна зустріч з М. Хвильовим; створення ребусів, філвордів за творами письменників; обігрування різних сюжетних ситуацій, у яких опиняються герої роману Ліни Костенко «Маруся Чурай», драми «Лісова пісня» Лесі Українки; уявна зустріч Ліни Костенко й Марусі Чурай, Мавки та Лесі

Українки.

Упровадження досвіду використання інтерактивних методів навчання на заняттях української літератури протягом останніх двох років дало можливість говорити про те, що інтерактивне навчання дозволяє збільшити відсоток засвоєння матеріалу, зацікавлення виучуваним матеріалом, а також веде до розвитку професійних і особистісних якостей студентів, у тому числі: росту активності, критичному мисленню, розвитку здібностей до аргументації своєї думки, посиленню відповідальності за ухвалення рішення, формуванню здатності до співробітництва і командної роботи, розвитку здатності до подальшої самоосвіти, тобто всіх тих якостей, які повинен мати сучасний фахівець.

Тому можна зазначити що використання інтерактивних методів при вивченні літератури, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку та розвитку творчого потенціалу студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / Пометун О., Пироженко Л. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
2. Джумська Л.В. Азбука уроку: планування, методика, технологія проведення, аналіз / Джумська Л.В., Мельник В.В. – Харків : Вид. група «Основа», 2008. – 144 с.
3. Ситченко А. Педагогічні технології на уроках української літератури / Ситченко А. // Дивослово. – 2001. – № 10. – С.11.
4. Підласий І.П. Ідеали українського виховання / Підласий І.П. // Рідна школа. – 2000. – № 4.
5. Бондаренко Г.І. Провідні напрямки формування духовності учнів на уроках української літератури / Бондаренко Г.І. // Громадянське виховання молоді засобами мови та літератури : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4–5 лютого 2003 р. – Полтава, 2003, – С. 177–182.

*Сиротенко С. М.*

#### ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Для сучасного етапу реформування української національної школи характерним є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації і зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути отримані на основі інтеграції гуманітарних і фундаментальних дисциплін, а також повинні орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Такий підхід сприяє відновленню цілісних уявлень про світ, картину світу як єдиного процесу [3, с. 40].

В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд із принципами гуманізації та диференціації. Тому ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна.

У зв'язку із затвердженням Державного стандарту загальної середньої освіти інтеграція набуває ще більшого значення: у школах

вводять інтегровані курси, блоки, дні, уроки.

У чому ж полягає сутність поняття «інтеграція»?

В перекладі з латинського «інтеграція» – відновлення, відбудова, наповнення. Процес інтеграції за своєю суттю близький до систематизації. Інтеграція передбачає посилення взаємозв'язків між науками та може бути розглянута як мета та шлях створення цілісності. Системні цілісні знання – це стан, результат, до якого можна прийти, здійснюючи інтеграцію.

Взаємозв'язок у вивченні шкільних предметів – природний процес, зумовлений логікою навчання.

Про важливість інтеграції знань неодноразово наголошувалося у прогресивній педагогіці. Спроби здійснити інтеграцію ми знаходимо ще у Аристотеля, Демокріта, Піфагора, Платона та інших античних філософів. В епоху Відродження вчені, виступаючи проти схоластики у навчанні, підкреслювали важливість формування у школярів цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ.

Концепція інтеграції освіти була запропонована Я. А. Коменським, який вважав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами. («Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, повинно викладатися у такому ж зв'язку») [6, с. 9].

К. Д. Ушинському шляхом інтеграції письма і читання вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти.

Блискучим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В. О. Сухомлинського, його «уроки мислення в природі», які він проводив у Павиській школі. Це являє собою інтеграцію основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей 6-7 років [2, с. 4].

Серед дослідників нашого часу, які опікуються цією проблемою, можна назвати Т. Браже, О. Гільзову, М. Масол, О. Савченко, Н. Сердюкову, О. Сухаревську, В. Фоменка та інших.

На сучасному етапі окремі елементи інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу у початковій школі втілені в практичну діяльність. Доведено, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку молодших школярів в аспекті вибраної тематики; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загально-навчальні навички дітей.

У зв'язку з перевантаженістю школярів навчальними предметами, тематичною однорідністю навчальних дисциплін, необхідністю формування цілісного світогляду у взаємозв'язку його елементів, виникає проблема пошуку раціональних шляхів інтеграції різних дисциплін у процесі початкового навчання.

Винятково актуальним сьогодні є й формування такого підходу до

інтеграції у навчальному процесі початкової школи, що враховує всі основні етапи, функції, аспекти та фактори цього багатокомпонентного педагогічного явища.

Тому в наш час ідея інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох учених і вчителів-практиків. Провідною ідеєю досвіду є об'єднання різних навчальних дисциплін шляхом розроблення цікавої ідеї, що охоплює питання з різних предметів.

Інтеграція в початковому навчанні дозволяє перейти від локального, ізольованого розгляду різних явищ дійсності до їх взаємопов'язаному, комплексного вивчення.

З урахуванням вікових особливостей молодших школярів при організації інтегрованого навчання з'являється можливість показати світ у всьому його різноманітті з залученням наукових знань, літератури, музики, живопису, що сприяє емоційному розвитку особистості дитини та формуванню його творчого мислення.

На сучасному етапі розглядають три рівні інтеграції.

Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків (МПЗ). Під МПЗ сьогодні розуміють «систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі» [1, с.46].

Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни. При цьому мова не йде про механічне злиття інформації взаємодіючих дисциплін чи про поглинання одного предмета іншим. Мається на увазі так званий «внутрішньо дисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета» [5, с. 37]. Такий синтез носить діалектичний характер, дає можливість враховувати також диференціацію знань, є методом досягнення єдності наукових знань.

Третій рівень дидактичної інтеграції – створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративних курсів. Вони зменшують кількість обов'язкових навчальних предметів і таким чином запобігають перевантаженню учнів.

Як стверджує О.Я.Савченко, вчителі часто не відрізняють уроки інтегрованого змісту від уроків з використанням міжпредметних зв'язків. На її погляд, це різні методичні поняття. Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань із матеріалу інших предметів [4, с. 261]. Ці завдання мають допоміжні значення і є окремими короткочасними елементами уроку, які сприяють глибшому сприйманню й осмисленню понять.

Можливості для інтеграції змісту освіти досить широкі.

Кількість уроків інтегрованого змісту залежить від уміння вчителя провести інтегрований урок без перевантаження дітей враженнями, щоб він був не мозаїкою окремих картин, а саме слугував одній головній меті. Для цього треба завчасно опрацювати чинні програми для початкової школи, календарне планування уроків, встановити можливі варіанти інтеграції навчальних дисциплін. До проведення інтегрованих уроків треба готуватись не лише вчителю, а й учням. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття.

Впевнена, що інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної початкової освіти. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М. : Знание, 1977. – 126 с.
2. Інтегровані уроки в початковій школі / упоряд. О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с. – (Б-ка «Шк. Світу»).
3. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-н/Д : Феникс, 2002. – 507 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
5. Самойленко П. І. Інтеграційна функція навчання основам наук / П. І. Самойленко, А. В. Сергєєв // Фахівець. – 1995. – №№ 5–6. – С. 36–37.
6. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки у початковій школі / О. Ю. Чекіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2008. – 192 с. – (Серія: «Педагогічні інновації. Майстерня»).

*Сирош Е. В.*

### **СБОРНИК В. Я. БРЮСОВА «СЕМЬ ЦВЕТОВ РАДУГИ»:**

#### **ТЕКСТ И КОНТЕКСТ**

#### **Научный руководитель –**

**канд. филол. наук, доцент А. А. Рубан**

Одной из особенностей, диктующих текстовые и внетекстовые значения «Семи цветов радуги», является цикловый принцип построения книги. Как теоретически, так и художественно он начал оформляться еще в период написания «Шедевров». Затем, став устойчивым, композиционно организующим элементом всех последующих сборников, он как доминирующий формальный признак переносится не только на отдельную книгу в целом, но и на все собрание сочинений. Оно уже рассматривается как единое целое со своими частями-томами.

При анализе брюсовских поэтических сборников их необходимо мыслить как единый целостный текст, где каждое отдельное стихотворение кроме собственно его текстуального значения обладает также развитой системой контекстуальных.

В сборнике «Семь цветов радуги» последовательно можно выявить

следующую иерархию смыслов. Взаимобусловленная цепочка значений здесь схематически будет выглядеть так: стихотворение – эпиграф цикла – название цикла – название макроцикла – эпиграф сборника – предисловие – название сборника. Каждый из указанных элементов раскрывает содержание и контекст соседних. Между взаимосвязанными элементами этой системы, каждый из которых следует мыслить как отдельный текст, возникает контекстуальное поле, придающее дополнительные значения конкретному тексту.

Определенная взаимосвязь складывается прежде всего между стихотворениями внутри самого цикла. Рассмотрим целостное контекстуальное пространство внутри цикла «Я сам». Каждое из стихотворений несет в себе то или иное временное значение. Мироощущение настоящего передается в стихотворениях «О чем мечтать», «Лето 1912 года», связь с прошлым – «Должен был...», обращенность в будущее раскрывается в стихотворении «Юношам» (на это указывает, в частности, грамматическая форма самого заглавия). В стихотворении «Ожерелье» сквозь призму настоящего выявляется общее, философское осмысление времени в цикле, в частности, мотив космической предначертанности ухода. Ожерелье (= кольцо) скрыто содержит в себе также идею бесконечного, мотив возврата (смерть-рождение), отсюда, очевидно, и закономерно возникающая в конце цикла тема памятника.

Совокупность временных значений этих стихотворений, их контекстуальное единство позволяет, таким образом, выявить одну из основных тем данного моноцикла – тему осмысления лирическим героем своего «я» в потоке времени. Выявленная связь между ними получает свое окончательное художественное оформление в последнем произведении – «Памятник». Понятие это семантически включает в себя все три указанных момента времени. Так, строки «*Венчай мое чело, иных столетий Слава, / Вводя меня в всемирный храм*» [1, с. 221] можно соотнести с именами деятелей прошлого из стихотворения «Должен был...» (Герострат, Пушкин, Тютчев и др.). Вместе с тем памятник есть и переход в иное состояние, инобытие.

Триединство циклов придает дополнительные смысловые оттенки и раскрывает контекстуальное содержание всего макроцикла. Так три цикла «Оранжевого» выявляют разные уровни достижения своего «я» лирическим героем: «я» как субъект, как отдельная самоосознающая личность (цикл «Я сам»), «я» как часть целого, единица рода человеческого (цикл «Сын земли») (ср. стихотворение «Я сын земли, дитя планеты малой...») и «я» как слияние этих двух равных сторон на третьем уровне (цикл «Перед тобою я» с характерным эпиграфом, передающим эту двойственность: «*Но что мной зримая вселенная / И что перед тобою я...*») [1, с. 253].

В другом макроцикле, «Синем», наоборот, наблюдается

последовательное сужение объема значений, вынесенных в заглавия циклов понятий («В жизни человеческой» – «На шумных улицах» – «Детский блеск очей»). В стихотворении первого цикла, «Синема моего окна», определяется программа всего макроцикла, его центральное понятие – синема – новая примета «в жизни человеческой» (в этом плане правомерна напрашиваемая параллель между заглавием макроцикла и этим понятием, основанная на аллитерации слов «синий» – «синема»). С появлением кино меняется не только мировидение, мироощущение, но и само чувство времени. Скорость смены кадров убыстряет его, сжимая до мгновенья, мимолетности. Жизнь как синема есть преобразование действительного, реального и создание нового мира. Именно эта мысль определяет основную тему стихотворения «Электрические светы», также являющимися приметой XX века и тесно связанными с синема. Произведение это открывает второй цикл «Синего» – «На шумных улицах». Происходит своеобразное сужение объема понятий: «волшебный фонарь» (синема = жизнь, ср. «И с нами каждый на экране, / И на экране кто, – мы с ним!» [1, с. 247]) «концентрируется» в уличном фонаре. Электрический свет меняет облик городских улиц и как кино создает некий новый иномир (ср. синема – иллюзион – иллюзия – основная тема этого стихотворения).

Этому большому миру франтов и дамских шляпок, уличных женщин и самоубийц (стих. «Портрет», «На церковной крыше», «Вечером», «У канала» и др.) противостоит незамутненный детский мир, в который еще не проник «бесцветно-острый» электрический свет, безраздельно царящий, господствующий, властвующий в вечернем городе. В третьем цикле, «Детский блеск очей», это понятие выявляется уже в своем отрицательном значении.

Таким образом, в данном макроцикле в целом последовательно можно выявить следующее сужающееся отношение ключевых понятий его: мир (= свет) кино – мир (= свет) большого города – детский блеск очей. Такое же сужение значений можно выявить на оси времени и в трех частях макроцикла «Фиолетовый»: «В душевной глубине» – «В минуту жизни» – «На памятном листке». Таким образом, любое изъятие отдельного стихотворения может изменить не только содержание и контекст данного цикла, но также всего макроцикла в целом.

Ярким примером нарушения такой связи между стихотворениями может служить цикл «Там, на Западе» (макроцикл «Желтый»). Основную тематику «Желтого» можно определить следующим образом. Первая его часть, «Стоим мы, слепы перед судьбой...», в основном осмысливает философию войны, ее судьбоносность, предначертанность свыше (отсюда и эпиграф цикла, выявляющий его значение – «Стоим мы, слепы перед судьбой...»). Лейтмотив второго – славянское единство и духовное родство этих народов. Третий цикл «Там, на Западе» – своеобразно конкретизирует и дополняет темы этих двух циклов.



Первое издание сборника «Семь цветов радуги. Стихи 1912–1915 года» (М., 1916 г.) и его более поздние публикации отличаются произвольным, немотивированным усечением состава цикла, что существенно меняет не только его содержание, но и содержание всего макроцикла в целом. Так внутри самого цикла первое стихотворение – «Западный фронт» – повторяет одну из основных тем «Желтого»: война – это разделение людей на два враждебных лагеря. Далее поэт обращается к европейским союзникам (стихотворение «Фламандцам»), после чего следует новая для всего макроцикла тема – обличение варварства противников. Отношение к ним выявляется, прежде всего, в стихотворениях «Гевтону» и «Туркам». Одновременно эти стихотворения тематически завершают весь макроцикл, полностью исчерпывая тему войны в сборнике. Вновь отметим, что произвольное изъятие даже одного из указанных стихотворений нарушает не только текстуальную целостность отдельного цикла, но и всего макроцикла в целом как с точки зрения замысла поэта (война во всех ее проявлениях, изображение ее со всех сторон), так и с точки зрения исторических реалий.

Более высокий уровень соединения текста и контекста в «Семи цветах радуги» являет собой название его макроциклов: «Оранжевый», «Зеленый», «Красный» и т. д. Именно совокупность текстуальных значений трех циклов, а также внетекстовые связи между ними на этом уровне раскрывают семантику каждого цвета в сборнике. Здесь реалистическое содержание конкретных стихотворений уже приобретает символическую направленность, заданность. Символика цвета в «Семи цветах радуги» почти не исследована в литературоведении.

Сборник «Семь цветов радуги» являет собой своеобразный итог всех этих художественных исканий. Здесь уже во всей своей полноте складывается завершенная брюсовская модель восприятия действительности. Содержательная сторона каждого цвета, его семантика и текстуальное наполнение определяется с одной стороны, субъективным художественным мировосприятием самого поэта, а с другой – традициями русского символизма в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брюсов В. Я. Собрание сочинений: в 7 т. / В. Я. Брюсов. – Т. II: Стихотворения 1909–1917 [Подготовка текстов и примеч. А. А. Козловского. Оформл. худ. Е. А. Ганнушкина]. – М.: Художественная литература, 1973. – 496 с.

*Сімагіна Н. В.*

#### ЩЕ РАЗ ПРО МИСТЕЦТВО ТАНЦЮ

Танок – це такий вид мистецтва, який допомагає дітям розкритися, виразити емоції і почуття. Він здатен не тільки підняти настрій, а й знайти гармонію у стосунках з навколишнім середовищем, із самим собою. У кожному танку певна поза призначена для передачі душевних хвилювань, емоцій, відчуттів. Також танок допомагає звільнитися від негативних емоцій, стресів, а ще мовою танцю можна виховувати, направляти і

застерігати.

**Відкритий виховний захід у зразковому хореографічному колективі «Карамель»**

**Тема:** «Батьки в нашому житті»

**Мета:** Ознайомити учнів із сімейним вихованням, стосунками, які складаються між дітьми і дорослими. Учити дітей аналізувати поведінку героїв інсценівок, робити висновки, формувати правила поведінки в сім'ї. Розвивати креативність, увагу, мислення. Виховувати в дітях поважне ставлення до батьків, відчуття вдячності дорослим за щоденну турботу і любов, небайдуже ставлення до чужого горя, бажання прийти на допомогу.

**Попередня підготовка:** вивчити напам'ять поезію про батьків, прислів'я про добро, намалювати символи-підказки, підготувати хореографічну замальовку «Гості з минулого»; розучити сценки «Правила поведінки з батьками», ознайомитись з інтернет-сайтом «Добрі справи та вчинки», підготувати усні повідомлення про сімейні традиції українського народу; підготувати виставку «Старовинне фото з сімейного альбому», картки для гри «Відгадай ім'я».

**Обладнання:** Ілюстративний матеріал, фотографії, картки для гри.

**Хід заняття:**

**I. Вступне слово керівника**

•Діти, сьогодні у нас незвичайне і дуже важливе заняття. А називається воно «Батьки в нашому житті». Батьки – це ті люди, яких ми любимо і глибоко поважаємо за турботу і любов, у якій ми зростаємо, за мудрість, якої ми набуваємо протягом свого життя. Саме тому, кожна людина, скільки б їй не було років, повинна пам'ятати, де знаходиться її дім, де живуть її батьки.

**II. Робота за темою заходу в танцювальній залі**

**1. Читання поезії про батьківську хату.**

**В батьківській хаті**

Немов у спеку серед гаю,  
Дзюрчання радісним води,  
Струмок спраглого гукає, –  
Так зве вона мене завжди.  
Душиці дух і запах м'яти  
Лоскочуть ніздрі, в груди б'ють,  
Коли заходжу радо в хату,  
В якій батьки мої живуть.  
Молюся в ній, неначе в храмі,  
У колі дружньої рідні,  
Щоб добре скрізь було так само,  
Як в хаті батьківській, мені.

**2. Бесіда за змістом твору.**

(У ході бесіди керівник вішає на дзеркало символи-підказки)

**3. Інценівка «Гості з минулого»**

а) обговорення біблійних істин про добро;

б) народні прислів'я про добро:

- *Думай гарно, роби гарно і тобі буде гарно;*
- *Добро робити – щастя людям творити;*
- *Люди добро пам'ятають до кінця свого життя;*
- *Життя дається для гарних справ;*
- *Доброму скрізь гарно;*
- *Поживеш серед добра і сам добрим станеш.*

*(керівник вішає на дзеркало символ «книгу Біблію»)*

**4. Знайомство з сайтом «Добрі справи та вчинки».**

*(діти передають із рук в руки ноутбук і зачитують історії з життя)*

а) обговорення добрих справ, розміщених на сайті;

*(керівник вішає на дзеркало символ «комп'ютер»)*

**5. Введення правил поведінки з батьками**

а) перегляд сценок;

б) обговорення побаченого.

**6. Читання поезій українських авторів про батьків.**

**III. Перехід до музейної кімнати українського побуту**

**1. Повідомлення про сімейні традиції українського народу**

*(діти, користуючись експонатами музейної кімнати, розказують про Дідуха – символ єдиної родини; про покуть – найпочесніше місце в хаті; про батька – годувальника і матір – берегиню сімейного вогнища).*

а) Родовідне дерево *(повідомлення вихованця).*

б) Виставка «Старовинне фото з мого сімейного альбома»

*(Діти виходять з фотографіями своїх пращурів. По черзі називають ім'я і вид заняття, зображеного на фотографії.*

*Керівник вішає на дзеркало символ – фоторамку)*

в) Гра «Відгадай ім'я»

*(педагог показує написані імена видатних людей України, складність завдання полягає в тому, що порядок літер у словах порушений).*

**IV. Робота в хореографічній залі.**

**1. Слово педагога на тему: «Щасливі діти – щасливі батьки»**

- *втрата близьких на війні;*
- *історія створення пісні «Журавлі».*

**2. Виконання хореографічної композиції «Журавлі».**

**V. Підведення підсумків заняття:**

**1. Бесіда** *(під час відповідей діти користуються підказками-символами)*

? *(Символ – «селянська хата»).* Яке місце кожна людина повинна пам'ятати все своє життя і чому?

? *(Символ – «Біблія»).* Які мудрі поради про добро дає нам Біблія?

? (*Символ – «Комп'ютер»*). Для чого, на нашу думку, існують сайти на зразок сайту «Добрі справи та вчинки»?

? (*Правила поведінки з батьками*). Давайте ще раз їх зачитаємо.

? (*Фоторамка*). Чому кожна сім'я повинна зберігати і передавати від покоління до покоління відомості про членів родини?

? (*«Журавель»*). Любов і віра якої людини надає сили та зберігає солдата на війні?

## **VII. Слова вдячності від батьків.**

(*пригощання гостей українськими стравами*).

*Сіробаба М. В.*

### **СПЕЦИФІЧНІ РИСИ СОНЕТНОГО ДОРОБКУ В. СИМОНЕНКА**

Для людини, бодай побіжно ознайомленої з історією української літератури ХХ сторіччя (а жодну іншу й не розраховуємо побачити своїм читачем), постать В. Симоненка не потребує будь-яких презентацій. Власне кажучи, це ім'я мусить знати кожен, хто здолав програму загальноосвітньої школи. Значно менше людей (стверджуємо це, спираючися на досвід своєї вчительської й викладацької роботи) здатні щось розбірливе висловити стосовно сонета. А між тим останній наближається до свого 800-річного ювілею. Щоправда, термін існування українського сонета є вчетверо коротшим, але це також поважний вік, принаймні для того, щоб привернути до себе увагу довоколалітературного загалу. Свого часу ми провели широкомасштабне дослідження побутування цього ліричного жанру (строфожанру, жанрово-строфічної форми) в нашій літературі, результатом чого стало видання монографії, в одному з розділів якої щодо В. Симоненка-сонетяра наголошувалося на його вільності у поводженні з сонетним регламентом як на вияві творчого кредо [див. 8, с. 77–78]. Нині ж маємо на меті деталізувати аспекти цієї вільності, додавши тим самим нюансів до творчого портрету «лірика тиші і грому» (так нашого поета, звичайно ж відштовхуючися від назви його першої збірки, номінує Р. Семків), а водночас і розширити контекст обсервації й дослідження вітчизняного сонета.

Що ж до актуальності нашої праці, то вона (актуальність) прив'язана до постаті В.Симоненка, який, на думку того ж Р. Семківа, «залишатиметься першорядним, життєво важливим поетом», бо «добра поезія ... завжди залишається з нами» [5, с. 5]. Власне, з констатації цього ми й розпочали свою статтю. Не зайве буде наголосити ще й на тому, що столичне видавництво «Смолоскип» 2012-го року саме творами В. Симоненка започаткувало нову книжкову серію «Шістдесятники».

Стосовно історії питання зауважимо, що її (крім названого вже Р. Семківа) складають праці таких представників літературно-мистецького, літературознавчого та наукового загалу, як О. Мусієнко, Є. Сверстюк, М. Коцюбинська, М. Сом, Б. Олійник, О. Гончар, А. Ткаченко (який, до

речі, є одним з упорядників щойно згаданої книги), І. Кошелівець, В. Шевчук та ін. У цих працях містяться, зокрема, наступні зауваги: «Симоненко вразив читача не запаморочливими формалістичними новаціями, не вишуканим мереживом слів, а осяянням краси власної душі, справжністю почуттів, інтелектуальною високістю і молодечим завзяттям», «До Василя Симоненка в леті хотіли доторкнутися ... Мабуть, відчували загадку його зависання між небом і землею і його особливе право в тому незалюдненому просторі казати потаємне і промовляти дивні слова», «витоки більшості мотивів Симоненка: кохання, побратимство, осуд відступництва; мати і Вітчизна, туга за рідним краєм, спілкуванням із природою; наврочення власної долі, заклинання на стійкість» тощо [див. 2, с. 281; 3, с. 17; 9, с. 32].

Крім того, А. Ткаченко досить таки детально розглядає палімпсести В. Симоненка, тобто ті його твори, що мають різні варіанти (версії), відмінності між якими спричинені цензурною правкою або авторським удосконаленням цих творів. Поміж залучених до розгляду текстів зустрічаємо й ті, які ми обрали предметом своєї уваги, тобто сонети. Окремі з них представлені аж у трьох редакціях, як-от «Вербова гілка» (1955 р.), що в пізніших версіях (1959 р. та 1962 р.) фігурує як «Верба». Метаморфози тут наявні й у царині форми, і в царині змісту. Перше полягає в строфічних варіаціях: «Вербова гілка» є сонетом італійського (або французького) типу (два катрени й два терцети), «Верба» 1959 року є англійським (шекспірівським) сонетом (три катрени й дистих), а версія 1962 року містить два катрени й секстет. Друге, тобто коригування змісту, виявляється в тому, що у «Вербі» 1959 року порівняно з «Вербовою гілкою» незмінним (або незамінним) зостався лише перший рядок, решта ж перероблені настільки, що це зачіпає й семантику й тональність, зокрема «зовсім зникла саркастична полеміка». В остаточному варіанті твору зміни торкнулися третьої строфи, шестивірша, після чого «два завершальні ... рядки звучать ... карикатурно» [див. 9, с. 28–29].

У цілому ж ті чи інші відхилення від норм сонетописання наявні фактично в кожному з понад двох десятків зразків цієї форми, знайдених нами в творчому доробку В. Симоненка.

Говорячи про строфіку, слід зазначити, що наведені варіанти дають не повну картину щодо цього, оскільки зустрічаємо ще поезію, складену з восьмивірша та шестивірша за схемою АВВААССА DEDEFF («В житті є світоч в кожній людині»), а також вірш, який містить октаверс і два терцети з вельми оригінальним способом римування: АААААААА ВВС DDC («Наречена»). Відходом від нормативів є й надмірна кількість співзвуч. У канонічному сонеті їх має бути від двох п'яти (найчастіше зустрічається чотири), а добра половина розглядуваних нами творів зримоваана з використанням шести й семи співзвуч, як-от АВАВ АССА DDE FFE («Леся Українка»), АВАВ CDCD EEFFGG («Дерев'яний ідол»),

АВВА CDDC EEF GGF («Безсонна ніч») тощо. Відповідно до сонетних приписів рими мають бути точними й свіжими (небанальними), у нашому ж випадку порушено й цю вимогу: багато рим цим приписам не відповідають (одне «густо – пусто» у творі «Гіпербола» чого вартує). Крім того, лєвова частка з них, рим, є граматичними (однорідними), що вважаються менш якісними ніж неграматичні. І якщо в такому творі, як «Наречена» це можна пояснити застосуванням моноримної схеми в октеті (зв'язати вісім рядків одним співзвуччям, уникнувши при цьому однорідності й неточності, фактично неможливо, тим паче, що всі вони мають жіночі клаузули), то в інших випадках (надто ж там, де співзвуч 6 чи 7) таке пояснення не спрацьовує. Сказати, що В. Симоненко не був обізнаний у сонетних канонах теж не можна, оскільки переважна більшість зразків ним поданих є абсолютно традиційними з точки зору строфоподілу, схем римування та розмірів (при тому, що нерідко наявна нерівностопність, тобто поєднання в одній строфі рядків з неоднаковою кількістю стоп, «кістяком» усе ж є канонічний 5-стопний ямб, за винятком поезій «Чари ночі» й «Дерев'яний ідол», де застосовано 4-стопний ямб і 4-3-стопний анапест відповідно). Можливою детермінантою такого стану речей виглядають слова М. Коцюбинської, яка в передмові до книги І. Світличного «У мене – тільки слово» наголошує на тому, що шістдесятництво «феномен дуже контекстуальний, історично зумовлений, виплеканий певною атмосферою, визначений певними суспільно-психологічними параметрами...». І далі: «Шістдесятників єднало передусім відчуття краху очевидності, усвідомлення фальші «істин»-фікцій» (...), чесне усвідомлення глибин свого незнання і жадоби пізнавати, поступово виборсуючись з тенет ідеологічних догм і традиційної фразеології» [1, с. 7]. Сам же І. Світличний, що за свідченням М. Коцюбинської був першим критиком і порадиником В. Симоненка, у своєму сонетині «Класичний вірш» іронічно ставиться, здається, до всіх догм:

Екстази – в ритм! Натхнення – в цикли.  
Під метр розхлябаних, незвиклих  
Рубати твердо, як в строю,

Командний ритм, статутний розмір.  
А за ліричний відступ – розстріл,  
Як підлим зрадникам в бою

[4, с. 82].

В. Симоненко своє розуміння сонета певним чином окреслює в заключних рядках згадуваної вже «Нареченої» (що, до речі, своєю компліментарністю тягне ще й на мадригал):

А ти така чарівна й таємнича  
І недосяжна, як оцей сонет

[6, с. 133].

«Недосяжність», задекларована тут стосовно сонета принагідно, виглядає таким собі свідченням усвідомлення митцем невідповідності його творів усталеним упродовж століть вимогам, а відтак і свідченням того, що всі ці порушення не є випадковими. З історії знаємо, що будь-які суспільні події революційного штибу, на які мистецтво *volens-nolens* завжди реагує, коли помірковано, а коли й досить експресивно, супроводжуються гаслом «Геть авторитети!». Так було в 20-ті роки ХХ сторіччя, так було й у 60-ті. Однак, якщо представники українського Ренесансу відгетькували «сентиментальну квашу» (М. Зеров), закликали колег орієнтуватися на «психологічну Європу» (М. Хвильовий) і прилюдно спалювали «Кобзар» (М. Семенко), то шістдесятники, як бачимо, прагли виборсатися «з тенет ідеологічних догм», зараховуючи до останніх і літературні канони.

Певним дисонансом у цьому контексті виглядає запис у щоденнику В. Симоненка: «Якщо поет не приносить нових думок та емоцій – він формаліст» [7, с. 177], оскільки всі новації наразі стосуються саме форми. Що ж до «думок та емоцій», то вони обертаються в основному в сфері громадянської лірики, де завжди існує ризик збитися на публіцистику, довговічність якої є радше винятком ніж правилом. Щоправда, деякі твори містять узагальнення філософського плану («Літо», «Гнівні сонети»), а зразок інтимної лірики «Наречена», крім іншого, цікавий рядками «Мене вустами поцілуй сухими // Тендітними і свіжими, як рима», що звучать парадоксально. Адже в ряду «димі – зими – твоїми – невидимі – незрима – глухими – сухими – рима» [див. 6, с. 133] відшукати зазначену свіжість, м'яко кажучи, проблематично.

Прикметним складником поточного контексту виглядає триптих «Русь». Версифікаційно твори, що до нього входять (один англійський і два французькі сонети) практично не відрізняються від уже згаданих: ті ж неточні й однорідні рими, той же надмір співзвуч. Однак пов'язані між собою вони не лише тематично, а ще й із використанням принципу побудови вінка сонетів, тобто наступний твір першим своїм рядком має останній рядок попереднього твору. З огляду на певну логічну незавершеність тексту, висловимо припущення, що твір і замислювався, можливо, як вінок, але з якихось причин (брак натхнення, загострення несприйняття формалізму тощо) задум не був реалізований повністю. Втім, як би не виглядала справа з даним конкретним випадком, абсолютно беззаперечним є той факт, що вінка сонетів у творчій спадщині В. Симоненка немає, як, до речі, й у більшості поетів-шістдесятників. І це цілком укладається в ту парадигму, яку щодо них окреслила М. Коцюбинська.

Якщо ж торкатися питання новаторства В. Симоненка-сонетяра, то тут не можна не наголосити на тому, що саме він чи не першим, принаймні в українській літературі, подав у формі сонета байку («Лев у клітці»), яка за родо-видо-жанровою шкалою літературознавством номінується не як

суто ліричний, а як ліро-епічний твір, що містить оповідну частину та висновок-повчання. Сонет же, як відомо, складається з висхідної (Aufgesang) та низхідної (Abgesang) частин за схемою «теза – антитеза – синтез» або «теза – розвиток тези – антитеза – синтез». Зрозуміло, що втілення цих різнопланових підходів у чотирнадцятьох версах становить собою непросте завдання, однак поет з ним в основному впорався: перший катрен висуває тезу, другий – її розвиває (поглиблює), перший терцет подає антитезу, а заключний – знімає протиріччя, тобто є синтезом. Щоправда, до канонічного й цьому твору далеко: чотири з семи співзвуч є граматичними, а неточними є всі сім. До того ж знехтувано правилом альтернансу (всі рядки, крім 9-го й 10-го, містять жіночі рими), а п'ятистопним ямбом написано не весь вірш, а лише дев'ять його рядків, решта є чотиристопними або шестистопними, що в сукупності наближає цю поезію до власне байки, але віддаляє від канонічного сонета. Попри це, факт прищеплення байки на генеалогічне древо українського сонета дозволяє поставити В. Симоненка в один ряд з такими найпомітнішими експериментаторами в царині сонетописання, як А. Казка (що в своєму творчому доробку подав сонет-акростих), Б.-І. Антонич (що його перу належать, зокрема, сонет-брахіколон та сонет «І», де всі рядки починаються і закінчуються звуком «і»), Д.Павличко (автор циклу «Білі сонети»), П. Бондарчук (у «Білому сонетарії» якого представлено чи не найширший у нашій літературі спектр побічних форм жанру), М. Фішбейн (автор сонета-буриме), І.Лучук (серед творів якого маються «паліндромічні сонетії», тобто такі, що від першої літери до останньої й у зворотньому порядку прочитуються однаково), А. Ткаченко (автор акро-тримезо-полісонета) та інші.

Наразі свідомо утримуємося від багатослівності щодо можливості (неможливості) отримання реципієнтом естетичної насолоди від творів, що про них тут говорено. Відомо ж бо: на колір і смак... Але хочемо наголосити на тому, що без бодай побіжного окреслення творчих напрацювань В. Симоненка еволюційна парадигма українського сонета, його історичний контекст, поза всякими сумнівами були б неповними.

Підсумовуючи сказане, наголосимо на тому, що вільність В. Симоненка в поводженні з сонетним регламентом є усвідомленим творчим актом, ґрунтуючись не на необізнаності в цьому регламенті, а на прагненні митця вийти за межі ідеологічних догм і приписів, до яких він і його сучасники зараховували й літературні (наразі сонетні) канони. Експериментування в царині строфіки, метрики й фоніки, помножені на варіації змістових компонентів, одним із своїх результатів мають, зокрема, факт більш-менш успішного інтегрування до суто ліричного жанру сонета такого зразка ліро-епіки, як байка. Все це вкупі дозволяє поставити В. Симоненка в ряд помітних фігурантів історії українського сонетописання, а також відкриває додаткові перспективи дослідження його



поетичної спадщини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коцюбинська Михайлина. Іван Світличний, шістдесятник / Михайлина Коцюбинська // Світличний І. О. У мене – тільки слово / Ред. рада: В. Шевчук та ін. – Харків : Фоліо, 1994. – С. 5–27.
2. Мусієнко Олекса. Василь Симоненко / Олекса Мусієнко // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літ. критики ХХ ст.: У 3-х кн. – Кн. 3. – К. : Рось, 1994. – С. 280–286.
3. Сверстюк Євген. «Я для тебе горів» / Євген Сверстюк // Симоненко Василь. Вибрані твори. – К. : Смолоскип, 2012. – С. 9–17.
4. Світличний І. О. У мене – тільки слово / Ред. рада: В. Шевчук та ін. / І. О. Світличний. – Харків : Фоліо, 1994. – 431 с.
5. Семків Ростислав. Лірик тиші і грому / Ростислав Семків // Симоненко Василь. Вибрані твори. – К. : Смолоскип, 2012. – С. 5–7.
6. Симоненко Василь. Вибрані твори / Василь Симоненко; упор. Анатолій Ткаченко, Дана Ткаченко. – 2-ге вид. – К. : Смолоскип, 2012. – 852 с.
7. Симоненко В. Берег чекань / [Вибір і коментарі І. Кошелівця] / В. Симоненко. – Нью-Йорк : Пролог, 1965. – 222 с.
8. Сіробаба М. В. Жанрово-строфічні модифікації українського сонета: вид. 2-ге, випр. і доп. / М. В. Сіробаба. – Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2013. – 167 с.
9. Ткаченко Анатолій. Палімпсести Василя Симоненка або Неканонізований Симон / Анатолій Ткаченко // Симоненко Василь. Вибрані твори. – К. : Смолоскип, 2012. – С. 19–70.

*Слабоуз В. В.*

#### МОВА ЯК ФОРМА ПРОЯВУ КУЛЬТУРИ

Вживаючи слово «культура», ми частіше за все розуміємо певний стан суспільства, який є результатом накопичення людством знань умінь і навичок самопізнання й самовиявлення, самоусвідомлення й самооцінки. Культура – це найрізноманітніші прояви людської діяльності, завдяки яким змінюються відносини між природою і суспільством. Це поняття, кількість дефініцій якого незліченна. Незважаючи на все, ми майже без участі критичного усвідомлення розуміємо, про що йдеться у кожному випадку використання цього слова. Проте, у якийсь час і розуміння, і вивчення культури як феномена людської діяльності все ж таки почалось.

На думку авторів статті у Вікіпедії, слово «культура» увійшло у російський лексикон лише з середини 30-х років ХІХ століття. У всякому разі, у словнику мови О. С. Пушкіна це слово відсутнє. Першість же у використанні цього слова належить академіку й заслуженому професорові Іператорської Санкт-петербурзької медико-хірургічної академії **Данилі Михайловичу Велланському** (1774–1847). У своїй праці «Основные начертания общей и частной физиологии или физики органического мира» він писав: «Природа – возделанная духом человеческим, есть Культура, соответствующая Nature так, как понятие сообразно вещи. Предмет Культуры составляют идеальные вещи, а предмет Nature суть реальные понятия. Деяния в Culture производятся с сосвещением, произведения в Nature происходят без сосвещения. Посему Культура есть идеального

свойства, *Натура* имеет реальное качество. Обе, по их содержанию, находятся параллельными; и три царства *Натуры*: ископаемое, растительное и животное, соответствуют областям *Культуры*, заключающим в себе предметы *Искусств*, *Наук* и *Нравственного Образования*». [2, с. 196–197].

Проте твердження щодо першості згадування про культуру саме Велланським треба відкоригувати, бо у «Словнику російської мови XVIII століття» під 1747 роком зафіксовано використання слова «культура» і вилучено воно з авторитетного джерела – десяти томного зібрання «Материалов для истории имп. Академии наук. (1716–1750)» (СПб., 1885–1900, т. 1–10): «**КУЛЬТУРА** 1747, ы, ж. Лат. *cultura*. Сад. *Разведение, выращивание (растений)*. Реченный садовник.. деревьям и цвѣтам, которыя к украшению садов принадлежат, имена знает, и в культурѣ их ... искусство имѣет. МАН VIII 575».

Розгляд початків культури у розвитку людини неможливий без звернення до деяких міркувань онтологічного характеру. Ми використовуємо термін «онтологія» у традиційному сенсі на позначення розділу філософії який вивчає загальні основи й принципи, структури й закономірності буття. Крім цього власне методологічного сенсу терміну, іноді ми будемо використовувати його при так званих «картинах світу», які відповідають певним рівням пізнання дійсності й фіксуються у мові того або іншого етносу, складають, таким чином, лінгвокультурний шар мови.

Як вже відзначалося раніше, довгий час формування культури йшло без усвідомлення того, що та або інша людська діяльність є проявом саме культури. На жаль, сучасна антропологія не дає остаточної й достовірної відповіді про часи і причини появи поряд з *Homo Faber* (людиною вправною, без якої розвиток матеріальної культури був би неможливим) *Homo sapiens* (людини розумної), не фіксує ані хронологічно, ані якісно відправну точку її еволюції. Ми беремо на себе сміливість стверджувати, що та частина культури, яку заведено іменувати духовною культурою, розпочалася через осмислення її фактів у мові й мовленні. Припущення відносно того, що передувало чому, з нашої точки зору, не мають ніяких перспектив вирішення, бо кожне з них і логічне, і можливе, але жодне не може бути доведеним шляхом спостереження й вивчення якогось архаїчного матеріалу. Тому ми не надовго зупинимось лише для того, щоб перелічити й коротко схарактеризувати ті факти, якими оперують у культурній антропології, коли вивчають початки культурного становлення людства.

Серед найбільш відомих у світі й найбільш авторитетних вчених, які займалися проблематикою культурної антропології і сформулювали власні уявлення щодо початків культури назвемо Ф. Боаса, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Стросса. Лінгвіст і антрополог Франц Боас – «батько американської антропології» – у праці, присвяченій вивченню розуму первісної людини одним з головних вважав питання про існування між

типами мови і культурами настільки тісного взаємного зв'язку, «що будь-яка людська раса характеризується відомою комбінацією фізичного типу, мови і культури» [1, с. 71]. Чому саме з цієї проблеми почав свою розмову про розум первісної людини Ф. Боас, зрозуміло. На американському континенті точилася запекла боротьба між представниками різних рас і точка зору видатного вченого мала неабияке значення для угамування пристрастей. Ф. Боас довів, що расових проблем, таких, наприклад, як арійська, не існує, що лише у лінгвістиці можуть вивчатись так звані арійські мови, а інші припущення, в тому числі й відносно того, що певному народу завжди притаманний відомий культурний тип, абсолютно безпідставні. Але «теоретичний розгляд історії типів людства, мов і культур примушує нас припускати, що в ранню епоху існували такі умови, при яких кожний тип був значно більш ізольованим від решти людства, ніж у теперішній час. Тому культура і мова, які належать окремому типу, виявлялися інших типів, ніж у сучасний період» [1, с. 75]. Ф. Боас прийшов до висновку, що у всьому світі «біологічна одиниця» набагато ширша за «лінгвістичну одиницю», що представники однієї і тієї ж раси можуть розмовляти різними мовами.

Наведені міркування Ф. Боаса дають підстави для висновку щодо обов'язкового урахування у лінгвокультурологічних студіях діахронічного аспекту. Чим далі від сьогодення, тим більше різниця між культурами окремих етносів; чим ближче до наших днів тим меншою вона стає внаслідок техногенних змін – появи сучасних засобів зв'язку – і глобалізаційних тенденцій у розвитку людського суспільства.

Інші гіпотези й припущення онтологічного порядку при вивченні мислення прадавньої людини висунув Люсьєн Леві-Брюль, французький філософ, психолог і культурний антрополог. На відміну від представників англійської антропологічної школи Е. Тейлора, Дж. Фрезера й інших Леві-Брюль доводив, що, по-перше, вищі психічні функції людини детерміновані соціально і, по-друге, що первинна свідомість відрізняється від свідомості сучасних цивілізацій як за змістом, так і за логікою. Виходячи з цього твердження, Леві-Брюль висунув ідею паралогічного мислення. Для нього характерними він вважав а) нерозрізнення природного й чудесного; б) орієнтацію на вплив таємничих сил на прояви буття; в) віру в ефективність магії й ритуалів. Найцікавішим для нас є твердження про існування містичних форм трансляції якостей одного об'єкта на другий, між іншим і за допомогою оволодіння *магічним словом*. Стадію паралогічного мислення Леві-Брюль вважав існуючою до появи логічного мислення, а перебіг відносин між цими двома типами мислення в ході еволюції вбачав у редукації паралогічного й розширенні зони логічного мислення. Відомо, що ідея паралогічного мислення емпіричного підтвердження не знайшла. Проте мала значний вплив на подальші дослідження мислення й відносин між мовою й мисленням у працях вчених ХХ століття.

З ім'ям К. Леві-Стросса пов'язаний структуралістський підхід до вивчення процесів становлення людського суспільства, розвитку мислення й мови, проявів культури, перш за все, у міфологічному етапі розвитку свідомості. Учений сподівався шляхом вивчення життя й культури первобутніх народів (переважно американських індіанців) знайти вирішення проблеми становлення суспільства і формування людського мислення. Вивчаючи міфологічне мислення, Леві-Стросс прийшов до висновку, що міфологічна свідомість адекватно відбиває «анатомію розума». Він вважав міф феноменом мови. А у праці «Мислення дикунів» [3] продемонстрував надзвичайну значимість тотемізму у класифікації природних і соціальних об'єктів. Нам треба звернути увагу на той факт, що тотеми здебільшого мають імена, а ототожнення наймення і тотему було важливим етапом у розвитку мовної традиції переносу якостей (предмет – назва – предмет) і врешті-решт прирівнювання, ототожнення слова і предмету. Міфологічне мислення схарактеризоване Леві-Строссом як таке, що здатне до узагальнень, класифікацій та аналізу, тобто повною мірою «наукове». Логіка міфу оперує бінарними опозиціями типу день/ніч, верх/низ, небо/земля, життя/смерть, причому, за Леві-Строссом, логіка міфологічного мислення оперує не ізольованими опозиціями, а їх ансамблями. Шляхом аналізу бінарних опозицій Леві-Стросс довів, що міфологічне мислення принципово метафоричне і його зміст розкривається у безкінечних трансформаціях образів. Леві-Стросс висловив також твердження, згідно з яким людське мислення, його онтологія взагалі має антиномічний характер. Ми вважаємо таке твердження певним перебільшенням, але погоджуємося з тим, що категоріальна думка, її бінарнісна основа займає важливе місце у людському мисленні взагалі.

Перелічені й коротко схарактеризовані погляди вчених, які заклали фундамент наукового, в тому числі й культурологічного осмислення перших кроків людства в напрямку розвитку культури й цивілізації дають змогу вважати справедливою нашу думку про фактично рівночасне формування культурної свідомості у процесі розвитку мови й мислення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Боас Ф. Ум первобытного человека : пер. с англ. / Ф. Боас. – Гос. изд. 1-я образцовая тип. в М., 1926. – 153 с.
2. Велланский Д. М. Основные начертания общей и частной физики органического мира / Д. М. Велланский. – СПб. : Гуттенберговская тип., 1836. – 502 с.
3. Леві-Стросс К. Первобытное мышление / К. Леві-Стросс. – М. : Республика, 1994. – 382 с.

*Слабоуз В. В., Лєсна Т. С.*

#### **КОГНІТИВНА ФУНКЦІЯ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ**

Серед найважливіших функцій мови й мовлення визначають комунікативну й когнітивну функції. Якщо підходити до цього розрізнення з точки зору призначення мови й мовлення у людському існуванні, то треба визнати, що когнітивна функція не може бути виконаною без

комунікації, тобто когніція, передача знань відбувається під час і у процесі спілкування.

Когнітивну функцію називають також мисленневою, ментальною, гносеологічною. Проте сутність поняття при цьому не змінюється. Сучасна наука під когнітивною функцією мови розуміє її використання як знаряддя пізнання й засіб оволодіння знаннями та суспільно-історичним досвідом. У більш конкретному формулюванні когнітивна функція мови упоряджує, зберігає та передає знання про світ з покоління до покоління і, нарешті, когніція є засобом відбиття та моделювання дійсності. Призначення мови, за К. Марксом, бути “безпосередньою дійсністю думки”, знаряддям мислення. Ми використовуємо мову в процесах мислення й пізнання дійсності з головною метою – передати отримані знання й уявлення про навколишній світ іншим членам суспільства, насамперед наступним поколінням. У чому ж полягає різниця між когнітивною й комунікативною функціями? Обидві визнаються онтологічними за типом. Але, якщо призначення комунікативної – так би мовити, обслуговування буття, то когнітивна полягає у його вивченні, пізнанні.

Наведемо приклад. Людина, рідною мовою якої, скажімо, є мова А, приймає рішення отримати вищу освіту в державі, де функціонує мова Б. Для того, щоб мрія такої людини здійснилась, вона їде в чужу для себе країну і починає вивчати мову Б. Абсолютно логічним при цьому є опанування комунікативною функцією мови Б, бо її призначення – обслуговування найважливіших потреб життєдіяльності людини – носія мови А в умовах проживання в країні з мовою Б. Але для того, щоб здійснити свою мрію й оволодіти обраною професією, навчаючись з використанням мови Б, вона буде просто вимушена оволодіти й когнітивною функцією мови Б. Самим життям перед нею буде поставлене завдання оволодіти певним обсягом знань, які потрібні як порогові для подальшого вивчення дисциплін обраного фаху. Важливо розуміти, що комунікативна спрямованість вивчення мови передбачає оволодіння спілкуванням у повсякденних ситуаціях, а когнітивна скерована на розвиток знань і навичок, необхідних для вивчення наукових дисциплін й опанування знаннями за тим або іншим фахом. Між миттю, яку можна визначити як комунікативну компетентність (готовність) певного рівня у певній мові та моментом, який можна назвати когнітивною компетентністю, готовністю до оволодіння тією або іншою науковою дисципліною, пролягає (іноді досить тривалий) часовий інтервал, у який на базі комунікативної формується когнітивна компетентність. Саме цей перехід визначає головну функційну роль мови – розповсюджувача знань.

В історії людства був час, коли людина повною мірою зрозуміла, що зберігання й розповсюдження знань є основою цивілізаційного руху вперед. Цей період в історії розвитку людства у європейській традиції прийнято називати епохою Просвітництва. Епоха, про яку іде мова (фр.

siècles des lumières, нім. das Zeitalter der Aufklärung, англ. Age of Enlightenment) називалася майже всіма європейськими філософами з урахуванням метафори світла. Термін використовували Вольтер та Гердер; він став загальновідомим ще у 1784 році завдяки статті І. Канта «Що таке Просвітництво». Кант вважав Просвітництво виходом людства із стану неповноліття, коли воно не вміло або не мало сміливості користуватись розумом без керівництва з боку якоїсь іншої сили, у стан “мужнього користування власним розумом”.

Варто наголосити, що М. В. Гоголь більш ніж через півстоліття після цього підкреслив особливість православного розуміння Просвітництва: “Мы повторяем теперь еще бессмысленно слово “Просвещение”. Даже и не задумались над тем, откуда пришло это слово и что оно значит. Слова этого нет ни на каком языке; оно только у нас. Просветить не значит научить, или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь. Слово это взято из нашей церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит, несмотря на все мраки и невежественные тьмы, отовсюду ее окружавшие, и знает, зачем произносит”. М. В. Гоголь, роз’яснюючи своє розуміння слова “Просвещение”, підкреслив у ньому глибинне для православного християнина розуміння просвітництва як наслідування поколіннями віри в Господа, як передачу, крім характерного для європейського просвітництва удосконалення розуму, духовних скарбів православ’я. Таким чином, і саме поняття, і власне ім’я, використане на позначення цього етапу розвитку людства, у слов’ян, які сповідають православ’я, має у своїй семантиці додатково важливу фоновий компонент, який обов’язково треба враховувати при лінгвокультурологічному описі цієї лексичної одиниці.

Перенесення акценту в просвітницькій діяльності на духовну складову знання мало величезне значення. Воно знаменувало перехід від бездуховного існування знання як суми фактів до знань, освітлених людським розумом і духом. При цьому стало зрозуміло, що мовні знаки спроможні не лише вказувати або виконувати функції ярликів певних предметів та явищ, але й передавати в процесі обміну знаннями накопичений комунікативний досвід, включати, крім конкретно-речових ознак позначуваного, певний комплекс уявлень щодо соціального і культурного існування знаку. Спроможність мовного знаку накопичувати і зберігати інформацію не лише про позначене, а й щодо умов користування ним, мовознавці визначили як кумулятивну функцію. Завдяки їй слово передає не лише знання як таке, а й позамовний суспільний досвід.

За думкою більшості науковців, зв’язок Слова (з великої літери – не помилка: маємо на увазі Слово як феномен, як прояв людського духу) з історією і культурою народу є аксіомою мовознавства. У власних імен цей зв’язок проявляється у їх конотативній аурі, а також у емоційно-

експресивному та оцінному фонах, які ми від конотацій як таких відмежовуємо. Водночас власні імена широко відомих референтів, сполучених з сукупністю знань певного етносу, можуть містити у семантичній структурі “етнокультурні” семи, які виявляються (актуалізуються) при порівнянні функційно-семантичних особливостей зовнішньо еквівалентних онімів у різних мовах. Найважливішими тут можна вважати порівняння сукупностей властивих повсякденній свідомості знань, дотичних репрезентативних власних імен. При вивченні іноземної мови такий підхід забезпечує культурознавчу компетенцію по користуванні репрезентативними одиницями онімосфери. Таким чином, когнітивна компетентність носія мови та людини, яка цю мову вивчає як іноземну, у культурознавчому плані відрізняються. А серед завдань онімографії лінгвокультурознавчого типу оформлюються такі, що направлені на компенсацію різниці у культурознавчій компетенції користувачів мовою.

*Спіцин І. М.*

### **ОБЛАСНИЙ ДИТЯЧО-МОЛОДІЖНИЙ САНАТОРНО-ОЗДОРОВЧИЙ КОМПЛЕКС «ПЕРЛИНА ДОНЕЧЧИНИ» ЯК СВОЄРІДНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЦЕНТР ПОЧАТКУ ХХІ ст.**

У 1989 році на Генеральній Асамблеї ООН було прийнято Конвенцію про права дитини [1], а в 1990 році підписано Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей [2].

Саме в цих документах задекларовано право дитини на відпочинок і дозвілля. Наша держава приєдналася до цих документів. Однак, починаючи з 90-х років ХХ ст., система оздоровлення та відпочинку дітей переживала певну кризу, зумовлену відсутністю чіткої державної політики у цій сфері та недостатнім правовим й економічним забезпеченням дитячих оздоровчих таборів.

У 2001 році Верховна Рада прийняла Закон України «Про охорону дитинства», де стаття 5 констатує, що місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування відповідно до їх компетенції, визначеної законом, забезпечують розвиток мережі навчальних закладів, закладів охорони здоров'я, соціального захисту, а також позашкільних навчальних закладів, діяльність яких спрямована на організацію дозвілля, відпочинку та оздоровлення дітей (курсив наш – І. С.), зміцнення їхньої матеріально-технічної бази [3].

Саме тому 8 вересня 2008 року в м. Святогірську Донецької області в результаті об'єднання дитячих оздоровчих таборів «Червона гвоздика» і «Донецьке орлятко» почав діяти обласний дитячо-молодіжний санаторно-оздоровчий комплекс «Перлина Донеччини».

Метою нашої доповіді є побіжний аналіз діяльності комплексу, особливості його навчально-методичного забезпечення та своєрідність виховного процесу.

Щодо матеріальної бази, то наразі «Перлина Донеччини» – це комплекс із 64 будівлями та спорудами, розташованими на 25 га хвойного лісу. Це дванадцять спальних корпусів, дві їдальні, три медичних корпуси: два двоповерхових медпункти, у яких проводиться санаторне лікування органів дихання та опорно-рухового апарату, і двоповерхова міжтабірна поліклініка; новий стадіон зі штучним покриттям і глядацькими трибунами на 1030 місць, сучасні волейбольні та баскетбольні майданчики, закриті спортивний і тренажерний зали; природне озеро; два танцювальні майданчики; будинок творчості, де працює 20 гуртків та секцій, а також ігровий центр «Автотрек», модернізований кінозал на 80 місць, дискозал, дитяче кафе; костюмерна й дизайн-студія (побудована в 2012 році); відеостудія (працює внутрішньоконкомплексний канал); бібліотека; кімната психологічного розвантаження; річний клуб-естрада на 750 посадкових місць (реконструйований в 2013 році); методичний центр, в якому працює дитяче самоуправління і педагоги комплексу; конференцзал; навчально-консультаційний пункт. У червні 2013 року введено в дію зимовий клуб з комфортабельним актовим залом на 500 місць. Нині це Будинок Дитячої творчості.

Однак, основним дієвим призначенням табору є навчально-виховний процес та його результативність.

Треба зауважити, що виховна робота комплексу ґрунтується на програмі «Я відкриваю світ», зміст якої полягає у відкритті дітьми та їхнього безпосереднього існування у відповідних «Світах» – своєрідних складових людського життя. Перебуваючи в таборі, дитина має можливість виявити себе не лише у звичному для себе «Світі», із яким вона добре знайома, але й відкрити новий, ще зовсім незнайомий «Світ», залучення до якого вимагає певних зусиль, сміливості, рішучості, підтримки друзів тощо.

Мета педагогічної діяльності, завдання кожної зміни полягає у відкритті «Великого Дорослого Світу», до якого діти разом із вихователем наближаються упродовж зміни. На шляху до «Великого Дорослого Світу» лежать сім «Світів»: «Світ гри», «Світ казки», «Світ традицій», «Світ гармонії», «Світ здоров'я», «Світ знань» та «Світ творчості».

У рамках програми «Світ гри» в комплексі працює «Прес-центр», кожна зміна видає газету комплексу. Працює радіостудія, створено телестудію для випуску телевізійних програм комплексу, зокрема телеканалу «Перлінка». Програмою передбачено участь у дитячих та молодіжних фестивалях засобів масової інформації.

Метою програми «Світ гри» є підготовка дитини до дорослого життя через його залучення до гри і розвитку навичок спілкування. Реалізація



цілей відбувається завдяки організації рольової гри – дитячого самоврядування, ділової гри «Бізнес-клас», у межах якої працює дитяче кафе.

За програмою рольової гри «Дитяче самоврядування» діти обирають Президента і міністрів департаментів дитячої парламентської республіки (ігор, чудес, традицій, екологічної культури, охорони здоров'я і спорту, науки та освіти, творчості). Для покращення роботи дитячого парламенту створено методичний центр, де представники самоврядування разом із дорослими співпрацюють всю зміну.

Мета програми «Світ казки» – це впровадження казкотерапії як методу виховного процесу. Реалізацію програми забезпечують проведення тематичних змін із використанням казкових сюжетів, як сценарної основи свят, конкурсів, спортивних і творчих фестивалів тощо. Протягом зміни дітей постійно залучають до рольової гри у казці.

Мета програми «Світ традицій» передбачає розвиток інтересу до історії свого краю і держави, до культури краю та України загалом; виховання любові до Батьківщини, поваги до ветеранів війни і праці, до людей похилого віку. Програма «Світ традицій» спрямована на відзначення національних свят, днів національної культури, традиційних народних свят, дня спорту та української кухні. У комплексі проводять батьківські дні, День сім'ї, День матері, Лінійки пам'яті, зустрічі з ветеранами, військово-патріотична гра «Зірниця», походи й екскурсії по рідному краю, відвідування музеїв, історичних пам'яток.

Метою програми «Світ гармонії» є розвиток духовного світу дитини, виховання любові до природи і дбайливого ставлення до довкілля, любові до праці. Вихователі та вожаті впроваджують екологічні марафони, ігри, святкують разом із дітьми Міжнародний день птахів, День довкілля, традиційними стали календарні свята. Програмою «Світ гармонії» передбачено співпрацю з Національним природним парком «Святі гори».

Програма «Світ здоров'я» уможливує забезпечення кожній дитині кваліфікованого медично-санаторного оздоровлення. «Перлина Донеччини» – також сучасна спортивна база, де проводять масові заняття з фізичної культури і спорту упродовж року в спортивних і тренажерних залах, на новому стадіоні зі штучним покриттям, на сучасних волейбольних і баскетбольних майданчиках. Кожну зміну організовують Олімпійські ігри, спартакіади «Здоров'я», «Богатирські ігри», туристичні збори, першості з різних видів спорту, міжтабірні змагання, функціонують велосипедна і туристична секції, працює гурток «Рибачок». У літній період передбачено лікувальне плавання в природному озері. Девіз програми: «Бути здоровим – це модно, стильно, престижно».

Мета програми «Світ знань» – створити в комплексі умови для отримання нових знань, умінь і навичок, а також стимулювати пізнавальний інтерес завдяки організації роботи навчально –

консультаційного центру. Програма сприяє проведенню профорієнтаційної роботи щодо предметних тижнів, олімпіад. У комплексі працюють бібліотека, різноманітні гуртки, секції.

Метою програми «Світ творчості» є створення умови для розвитку творчого потенціалу кожної дитини, із цією метою діють різноманітні творчі майстерні, гуртки, студії та секції. У комплексі стартує дитячо-молодіжний творчий фестиваль, найвищою нагородою комплексу є «Золота перлина»:

- Народної пісні «Пісенний край»;
- Дитячої пісні «Планета дитинства»;
- Дитячо-молодіжний творчий фестиваль «Золота перлина».

Отже, своєрідність виховної роботи комплексу «Перлина Донеччини» полягає у запровадженні нових нетрадиційних методів і засобів організації не лише оздоровлення, але й виховання майбутніх громадян держави.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Конвенція про права дитини – Законодавство України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021). – Назва з екрана.
2. 995\_075 – Верховна Рада України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_075](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_075). – Назва з екрана.
3. Про охорону дитинства – Законодавство України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>. – Назва з екрана.

*Спічка А. Г.*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ**

Сучасна лінгвістика тексту передбачає вивчення проблеми взаємодії семантичних, функціональних характеристик мовних одиниць різних рівнів, до яких відносяться морфеми, слова, словосполучення, речення, а також тексти. Розв'язання цієї проблеми пов'язано з навчанням студентів – майбутніх вчителів іноземної мови поняттям лінгвістики як семантика, функція, функціонування.

Загально відомо, що однією з основних функцій мови є створення тексту, який ґрунтується на комунікативній діяльності людей. Структурно-семантична цілісність тексту реалізується на лексико-семантичному, граматичному, фонетичному рівнях. Урахування структурно-семантичної цілісності тексту, зокрема іншомовного художнього тексту, сприяє поглибленому розумінню смислового зв'язку усіх частин тексту. Великого значення у навчанні та вивченні іноземних мов як фахових дисциплін набуває використання таких підходів як особистісно-діяльнісний, комунікативний, когнітивний, комплексний, системний. Використання таких підходів у навчальній, науково-дослідницькій роботі зі студентами є однією з умов успішності оволодіння знаннями, навичками та вміннями

мовної, мовленнєвої комунікацій, сприяє поглибленому оволодінню лінгвістичної компетенції. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетенції, оскільки «...без знання слів і правил формування граматичних форм та побудови осмислених фраз неможлива ніяка вербальна комунікація» [1, с. 4]

Оволодіння знаннями зв'язності тексту, особливостей його структурно-семантичної цілісності здійснюється також на основі лексико-граматичного аналізу / інтерпретації художнього іншомовного тексту, зокрема німецькомовного тексту під час самостійної науково-дослідницької роботи студентів – майбутніх вчителів іноземних мов. Як свідчить практика, під час лексико-граматичного аналізу / інтерпретації художнього німецькомовного тексту здійснюється активне оволодіння студентами науковими знаннями, а саме фаховими, професійними, соціально-культурними. Водночас питання виконання лексико-граматичного аналізу / інтерпретації художнього німецькомовного тексту як однієї з форм самостійної роботи майбутніх вчителів іноземної мови, зокрема німецької мови як другої іноземної мови є **актуальним** на даний час. Особливо **актуальним** вивчення питання щодо організації самостійної науково-дослідницької діяльності студентів – майбутніх вчителів іноземної мови постає у контексті сучасних комунікативних підходів до навчання та вивчення іноземних мов як фахових дисциплін, зокрема таких теоретичних дисциплін як теоретична граматики, лексикологія, стилістика німецької мови.

Питання лінгвістики тексту, зв'язності, когерентності тексту, його структурно-семантичні, функціональні особливості, питання інтерпретації іншомовного художнього тексту вивчались та продовжують вивчатися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими-лінгвістами, мовознавцями, до яких відносяться В.А. Кухаренко, А.М. Науменко, В.В. Виноградов, І.Р. Гальперин, німецькі вчені-мовознавці J. Buscha, H. Helbig, W. Fleischer, G. Michel та багато інших. В наукових роботах цих вчених виявлено, що лексико-граматичний аналіз художнього іншомовного тексту, його інтерпретація формує у студентів – майбутніх вчителів іноземної мови вміння вилучати з твору всю ту різноманітну інформацію що в ньому закладена, вміння знайти в тексті об'єктивні причини його ідейно-естетичного, виховного, емоційного впливу на читача [2, с. 6].

**Метою** даної статті є розглянути розроблену нами систему деяких вправ щодо лексико-граматичного аналізу / інтерпретації німецькомовного художнього тексту. Згідно запропонованих вправ та завдань щодо прочитаних художніх німецькомовних текстів студенти здійснюють самостійно науковий пошук лексико-граматичних явищ, які існують у текстах.

Відомо, що кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка

відбиває певні зв'язки між її компонентами на рівні тексту. Тому, наприклад, під час граматичного аналізу категорії часу студенти знаходять складнопідрядні речення різних типів, які складаються з головного речення та декілька підрядних речень. Студентам надається завдання переструктурувати власне висловлювання за змістом прочитаного тексту шляхом заміни складнопідрядного речення простими реченнями. За допомогою логічних умовиводів, ментальних операцій студенти самостійно перебудовують складнопідрядне речення на прості речення та одночасно з'ясовують логічність використання автором такого типу речень та видо-часових форм у ньому. Надамо приклад переструктурування складнопідрядного речення та визначення студентами видо-часових форм, їх функціональних особливостей під час граматичного аналізу художнього німецькомовного тексту з твору Joh. Wolfgang von Goethe „Die Wahlverwandtschaften“

„... An der Türe *empfing* Charlotte ihren Gemahl und *ließ* ihn dergestalt *niedersitzen*, dass er durch Tür und Fenster die verschiedenen Bilder, welche die Landschaft gleichsam im Rahmen *zeigten*, *auf einen Blick übersehen konnte*“ [4, S.6]. Це складнопідрядне речення, яке складається з одного головного речення та двох підрядних речень, перебудоване студентами таким чином: An der Türe *empfing* Charlotte ihren Gemahl. Sie *ließ* ihn dergestalt *niedersitzen*. Der Gemahl *konnte* durch Tür und Fenster die verschiedenen Bilder *auf einen Blick übersehen*. Diese Bilder *zeigten* die Landschaft gleichsam im Rahmen. Видо-часові форми дієслів у перебудованих простих реченнях зберігають використання автором німецькомовного художнього тексту Imperfekt (Präteritum) Aktiv, оскільки студентами усвідомлено й узагальнено, що дії головних персонажів виконуються послідовно у минулому часі в функції оповідання.

Шляхом граматичного аналізу видо-часових форм студенти демонструють своє розуміння змісту тексту та функціональні особливості використання видо-часових форм дієслів автором твору, семантику вживання граматичних форм. Використання інших видо-часових форм дієслів у тексті твору обумовлюється контекстом.

Як свідчить практика під час граматичного аналізу у студентів формуються мовленнєві граматичні знання, навички, тобто мовна граматична компетенція, яка є невід'ємним складником комунікативної компетенції. Водночас граматична компетенція подальше розвиває лінгвістичну компетенцію в цілому.

У процесі читання студентами німецькомовних художніх творів з метою адекватного розуміння змісту прочитаного велика увага приділяється збагаченню словникового запасу та його розумінню, усвідомленню студентами смислового значення незнайомого слова, словосполучення. Лексичний аналіз художнього німецькомовного тексту спрямовано на закріплення знань студентів щодо системи словотворення в

німецькій мові. Німецька мова дуже насичена складними лексичними одиницями. Здійснення лексичного аналізу спонукає студентів – майбутніх вчителів іноземної мови до самоконтролю та самоорганізації. Завдяки цьому студенти виокремлюють знайомий корінь (основу) слова та у словоскладенні визначають його семантику за допомогою мовної здогадки, контексту. Використовуючи такий спосіб студенти розвивають в собі не поверхневе, а ґрунтовне розуміння значення відповідних словосполучень та їх правильне використання за змістом прочитаного тексту.

До словотворень в німецькій мові відносяться іменники, дієслова, прикметники. Але більш розповсюдженими у німецькій мові, зокрема в художніх текстах, виявляються словотворені іменники, які складаються з декілька компонентів (складників). Наведемо деякі приклади складених іменників з твору німецькомовного письменника Rolf Ulrici „Der Landarzt“ («Сільський лікар»): *die Leistenbruchbeschwerden* – словотворення складається з трьох складників – *die Leisten, der Bruch, die Beschwerden*, що означає в перекладі «скарги на пахову грижу» [6, S. 158]; *der Beziehungskummer* – словотворення складається з двох складників – *die Beziehung, der Kummer* – «стурбованість стосунками». [6, S. 136].

Таким чином, під час здійснення лексико-граматичного аналізу художнього німецькомовного тексту студенти поглиблено, ґрунтовно оволодівають теоретичними й практичними, експліцитними та імпліцитними лексичними та граматичними знаннями. У них формується також готовність до постійного прагнення щодо професійного самовдосконалення як вчителя іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов / О. Коваленко // *Deutsch.* – 2008. – № 22 (150). – С. 3–7.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів англійської мови / В. А. Кухаренко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.
3. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики) : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. М. Науменко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 416 с.
4. Goethe J. W. *Die Wahlverwandschaften* / J. W. von Goethe. Roman. – Leipzig : Paul List Verlag, 1972. – 353 S.
5. Helbig G. *Deutsche Grammatik* / G. Helbig, J. Buscha. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Berlin und München : Langenscheidt Verlag, 2001. – 625 S.
6. Ulrici Rolf. *Der Landarzt* / Roman. – Frankfurt / M. Berlin : Ullstein Verlag, 1992. – 397 S.

*Spitschka A. G., Kreydun K. V., Dubowik O. O.*

#### LEXIKALISCH-PRAGMATISCHE MITTEL DES AUSDRUCKS DER MODALITÄT IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHÖNGEISTIGEN TEXTEN

Es ist bekannt, dass jedes Geschehen, jede Handlung als wirklich, möglich, vorstellbar, gewünscht, befohlen, unwirklich, unsicher oder unmöglich

in der beliebigen Sprache, darunter auch in der deutschen Sprache, dargestellt werden kann. Ein Sprecher / Schreiber kann die Aussage (Rede) eines anderen weiter wiedergeben und seine Meinung dazu ausdrücken. Die bekannte russische Sprachwissenschaftlerin O.S. Achmanowa definiert die Kategorie der Modalität „...als Verhältnis des Sprechenden zur Aussage und der Aussage zur Wirklichkeit“ [1, c. 229].

Die deutschen Sprachforscher, Grammatiker G. Helbig und J. Buscha betrachten die Modalität als „...die Art, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes in dem im Infinitiv ausgedrückten Geschehen gestaltet“. [5, S. 116]. Die russischen Sprachwissenschaftler W. Admoni, B. Abramow, deutsche Sprachforscher L. Götze, E. Hess-Lüttich, G. Helbig, J. Buscha sondern zwei Arten der Modalität aus: *objektive* und *subjektive*. Die wichtigsten Bedeutungen der *objektiven* Modalität in der deutschen Sprache sind folgende: Wille / Absicht; Erlaubnis / Verneinung; Verbot; Notwendigkeit / Forderung; Möglichkeit. Zur Gestaltung der Verhältnisse des Sprechers / Schreibers zur Handlung oder zum Geschehen gehören die Modalverben: *dürfen* (Erlaubnis), *können* (Möglichkeit, Fähigkeit), *mögen* (Notwendigkeit), *sollen* (Forderung indirekte Aufforderung), *wollen* (Wille, Absicht, Notwendigkeit), *müssen* (Notwendigkeit). Die genannten Modalverben dienen zum Ausdruck der objektiven Modalität gemäß ihren semantischen Bedeutungen.

**Das Ziel** unseres Beitrages besteht in der Betrachtung der lexikalisch-pragmatischen Mittel des Ausdrucks der *subjektiven* Modalität in schöngeistigen Texten. Der russische Sprachforscher W. Admoni nennt die lexikalisch-pragmatischen Mittel der Modalität als Modalwörter, weil sie „... die Einschätzung des Inhalts irgendeiner syntaktischen Beziehung von Seiten des Sprechenden ausdrücken“ [2, S. 209]. Die lexikalisch-pragmatischen Mittel (Modalwörter) schätzen den Inhalt einer prädikativen und syntaktischen Beziehung im Satz modal ein. Sie erfüllen im Text verstärkend-bejahende, emotionelle, expressive Funktion.

Die deutschen Sprachforscher, Grammatiker L. Götze, E. Hess-Lüttich sondern lexikalisch-pragmatische Mittel zur subjektiven Modalität aus, zu denen *Adverbien, Modalpartikeln, modale Wortgruppen, modale Hilfsverben, die Umschreibungen haben + Infinitiv mit zu* und *sein + Infinitiv mit zu* gehören. Unter den Adverbien, die pragmatische Funktionen der Modalität am häufigsten ausdrücken, gehören folgende Adverbien: *bestimmt, sicherlich, hoffentlich, vielleicht, möglicherweise*. Sie differenzieren die Aussage des Satzes im Text hinsichtlich ihrer Sicherheit, Wahrscheinlichkeit und Unsicherheit. Zu dieser Gruppe von Adverbien gehören auch die Adverbien, die eine Meinungsäußerung zum konkreten Thema beinhalten können und zwar: *leider, unglücklicherweise, fröhlicherweise*.

In dem von uns analysierenden schöngeistigen Text aus dem Roman von Rolf Ulrici „Der Landarzt“ haben wir festgestellt, dass solche modale Adverbien wie *vielleicht, hoffentlich bestimmt, sicherlich* besonders verbreitet sind. Wir

führen einige Beispiele an. „*Hoffentlich* bist du mir nicht mehr böse“ [6, S. 128]. Die handelnde Person drückt mit dem Adverb „*hoffentlich*“ die Vermutung, die Hoffnung aus. „Entschuldige, *vielleicht* habe ich mich falsch ausgedrückt“ [6, S. 44] „Vielleicht“ drückt in diesem Satz auch die Vermutung, die Wahrscheinlichkeit aus.

Solche Modalpartikeln wie *doch*, *denn*, *ja*, *schon* usw. modifizieren die Satzaussage der handelnden Personen im Text des Romans „Der Landarzt“. Sie sind in den Sätzen des Textes unflektierbar und geben den Aussagen der Helden des Romans mehr Expressivität an. „Wo willst du *denn* damit hin“ [6, S. 37] Die Modalpartikel „*denn*“ verstärkt die Emotion der Aussage der handelnden Person des Romans.

Wir führen noch ein Beispiel betreffs des Gebrauchs und der Funktion der Modalpartikel „*doch*“ hinzu. „Sie wird sich *doch* nicht die Sympathie der Enkel verscherzen“. [6, S. 25]. Die Modalpartikel „*doch*“ erfüllt im Satz die Funktion der Bestätigung, des Selbstvertrauens der Hauptheldin des Romans Olga Mattiesen. Die Modalpartikeln als lexikalisch-pragmatische Mittel des Ausdrucks der Modalität sind sehr verbreitet in Roman „Der Landarzt“.

Zu den lexikalisch-pragmatischen Mittel, wie es schon erwähnt wurde, gehören die Umschreibungen *haben + Infinitiv mit zu* und *sein + Infinitiv mit zu*. Bei der Suche nach diesen Umschreibungen (grammatischen Konstruktionen) und deren Analyse ist festgestellt, dass sie im Text vom Autor selten gebraucht sind. Sie haben modale Bedeutungen. Aber die Umschreibung *sein + Infinitiv mit zu* drückt im Text die Modalität aus und hat die Bedeutungen der Möglichkeit, Unmöglichkeit und Notwendigkeit. Wir führen ein Beispiel an. „Körner hat es offiziell bestätigt, dass die Frau nicht zu retten war“ [6, S. 295]. Die Umschreibung *nicht zu retten war* (Präteritum) drückt in diesem Satz die Unmöglichkeit aus. Die Bestimmung dieser Bedeutung der grammatischen Konstruktion (der Umschreibung) wird auch aus dem Kontext des analysierenden Satzes im Text deutlich. Dabei ist auch wichtig, folgende Tatsache zu betonen. Wenn in der Umschreibung *sein + Infinitiv mit zu* das mit der Präposition „*von*“ anzuschließende Agens (der Täter) der Handlung fehlt, tritt diese Umschreibung passivisch auf.

Zu den lexikalisch-pragmatischen Mittel der Modalität wird auch die Konjunktivumschreibung *würde + Infinitiv* gezählt. Die *würde-Form* drückt die Bedeutung *der Unsicherheit, Unkenntnis* aus. Diese grammatische Konstruktion wird im Text des Romans mit der modalen Bedeutung selten gebraucht.

Zusammenfassend kann man unterstreichen, dass die betrachteten lexikalisch-pragmatischen Mittel der Modalität hauptsächlich in der Umgangssprache der handelnden Personen des Romans „Der Landarzt“ von Rolf Ukrici gebraucht werden. Sie verleihen dem Text mehr Expressivität, Emotionen. Die lexikalisch-pragmatischen Mittel des Ausdrucks der Modalität bilden eine besondere Abart der Aussageweisen. Sie drücken das Verhältnis der Haupthelden des Romans mehr expressiver aus. Darin besteht die Besonderheit

ihrer kommunikativ-modalen Semantik.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка / Б.А. Абрамов Учебник для студентов вузов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
2. Адмони В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка / В.Г. Адмони // Строй современного немецкого языка. – М. : Просвещение, 1986. – 334 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1966. – 608 с.
4. Götze L. Grammatik der deutschen Sprache / Lutz Götze, Ernest W.B. Hess-Lüttich. – München: Wissen Media Verlag, 2004. – 702 S.
5. Helbig G. Deutsche Grammatik / Gerhard Helbig, Joachim Buscha. – Berlin, München: Langenscheidt, 2001. – 641 S.
6. Ulrici R. Der Landarzt / Rolf Ulrici. Roman. – Berlin: Ullstein, 1992. – 398 S.

*Стоянов В. А.*

### **НАУКОВІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Реформа умов функціонування вищих навчальних закладів освіти в Україні викликала необхідність підготовки фахівців якісно нового типу, який поєднував би фахову майстерність, професійну компетентність та загальну культуру. Це обумовлює обрання якісно нового підходу до підготовки майбутніх фахівців і свідчить про досліджень в цій галузі.

Зміни, які відбуваються в українській державі торкнулися всіх сторін суспільного життя. Суттєвих трансформацій зазнала система освіти, в тому числі й вищої школи. У сучасних умовах реформування вищої школи, відповідно до положень Болонської конвенції, особливого значення набувають питання підготовки висококваліфікованих педагогів-фахівців. З позицій сьогодення потребує вирішення й проблема якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка має ряд недоліків, а реальні результати навчання студентів не завжди відповідають новим вимогам.

Спираючись на технологічний підхід до навчання, запропонований сучасними дослідниками, ми вбачаємо доцільним його застосування в розв'язанні проблем формування професійних якостей майбутніх учителів фізичної культури з притаманною їм системою ціннісних орієнтирів.

У дослідженні дуже важливо дотримуватись думки Е. Вільчковського, який вважає, що важливе місце в моделі фахівця фізичного виховання посідає визначення змісту й структури його професійної діяльності, обсяг виконуваних ним педагогічних функцій; рівень вимог до кожної з них, до знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного виконання професійних обов'язків [1, с. 305]. Вчений зазначає, що ефективність виконання педагогічних функцій (навчання і виховання) фахівця фізичного виховання забезпечується плануванням роботи з фізичної культури, організацією системи фізичного виховання, контролем, обліком і аналізом ефективної педагогічної діяльності.

В основу сучасної системи засвоєння цінностей фізичної культури



необхідно закласти теоретичні концепції, які б визначали інноваційні підходи і нові педагогічні технології, які сформувалися в теорії фізичної культури в останнє десятиліття.

Підготовка професіонала – справжнього фахівця своєї справи – має здійснюватися з використанням найновітніших технологій, методик, освітніх інновацій, набутого вітчизняного й зарубіжного досвіду. Фундаментом цього мають бути принципи гуманізації освіти, особистісно-орієнтований підхід, оновлення змісту та форм організації навчально-педагогічного процесу відповідно до світових стандартів, що стали основою національної доктрини розвитку освіти.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії і практиці. Цей процес обумовлений рядом протиріч, основним серед яких є невідповідність традиційних методів і форм навчання новим тенденціям розвитку системи освіти, сучасним умовам розвитку суспільства, які сформували цілий ряд об'єктивних інноваційних процесів. Оновлення процесу підготовки майбутніх фахівців можливо тільки через формування й розробку новітньої концепції фізичної культури та науково обґрунтоване вдосконалення педагогічних технологій, яке стало однією з важливих проблем педагогічної науки і практики. Мета інноваційних педагогічних технологій – підвищення ефективності освітнього процесу, гарантія досягнення запланованих результатів навчання.

Концепція фізичної культури та фізкультурної підготовки повинна відповідати вимогам сучасної логіки й методології науки; органічно вписуватися в загальну теорію культури особистості та суспільства; давати можливість ставити й вирішувати коло філософських, культурологічних, соціологічних і педагогічних проблем. Новітня концепція має пов'язати фізичну культуру людини з її тілесністю і виходити з того, що ця тілесність у відповідності з певними культурними ідеалами, зразками, нормами, традиціями, на основі застосування спеціально сформованих з цією метою засобами, впливом соціуму стає соціальною за своїм змістом, характером і значенням, набуває статусу особистісних якостей індивіда. Новітня концепція дала б можливість в проблемі співвідношення соціального та біологічного виокремити новий аспект – співвідношення соціального та біологічного в фізичному розвитку людини, в її тілесному бутті, дала б можливість поставити такі важливі питання, як співвідношення стихійного і свідомого соціального впливу на фізичний стан людини, а також взаємодію різноманітних засобів такого впливу – педагогічних, гігієнічних, медичних та інших, їх ролі в цілеспрямованому формуванні фізичного образу людини на певних етапах розвитку суспільства. Відкривалася б можливість аналізу питання про можливі й реальні ціннісні орієнтири особистості, різних соціальних спільнот і суспільства в цілому по відношенні до тілесного буття людини, про

еволюцію цієї системи цінностей, про її характер в межах сучасної культури і в майбутньому. Варто зазначити, що вперше сутність даної концепції фізичної культури була викладена в роботах В. І. Столярова, надрукованих ще у 80-ї рр. [2]. В них уводилось розмежування двох понять. Одне з них характеризує той елемент культури, який пов'язаний з тілесністю людини, що включена в процес соціалізації. Для визначення цього елемента культури застосовувався термін «фізична (тілесна, соматична) культура». Інше поняття виокремлює елемент культури, пов'язаний з певними формами рухової активності людини, які використовуються для збереження і зміцнення здоров'я, фізичного вдосконалення, відпочинку, формування естетичної і моральної культури, культури спілкування людини. Для визначення цього елемента культури використовувався традиційний термін «заняття фізичними вправами (фізкультурою)».

Однією з характерних особливостей сучасного стану системи педагогічної освіти є пошук не механічного нарощування інновацій, а дбайливе збереження традицій, орієнтація на споконвічні педагогічні цінності, поєднання нових форм, методів, засобів і технологій навчання – педагогічних інновацій. Вирішення цієї проблеми необхідне перш за все для того, щоб забезпечити майбутньому педагогу мобільність у реалізації професійної підготовки й особистого творчого потенціалу в педагогічній діяльності.

Створена нами педагогічна технологія в світлі сучасних концепцій розвитку фізичної культури передбачає врахування як закономірностей формування особистості, так і індивідуальних особливостей навчання, розвиток в кожному майбутньому фахівці здібностей та професійних якостей.

В основі розробленої нами професійно-орієнтованої технології навчання лежить проектування високоефективної діяльності студентів і викладачів. Технологія базується на освітніх і професійних стандартах в позитивному потенціалі і творчих можливостях особистості.

Концептуальними основами створеної нами технології виступають основоположна роль фізкультурної діяльності як багатофункціонального чинника виховання; гуманістичне спрямування фізкультурної діяльності; цілісність, проєктивність і наступність процесу формування професійних якостей.

Під час створення умов, що відображають єдність фізичної культури та особистості студента, виникає механізм, який забезпечує взаємодію змісту фізичної культури та особистості майбутнього фахівця. Цей механізм має особливе значення, оскільки сприяє процесу організації навчання студента, методів педагогічного впливу на його особистість.

Інноваційний підхід до формування фізичної культури суспільства та особистості потребує кардинальних змін в організаційних структурах

навчальних закладів, більш високої професійної підготовки учителів, оновлення методичної документації (навчальних планів, програм, посібників), що забезпечували б процес нововведення. Зараз основна увага приділяється застосуванню здорового способу життя і фізичної культури, зокрема молоді. Одержані при цьому результати потребують спеціального обговорення.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури повинна забезпечувати їхній високий професіоналізм, умови для самореалізації особистості та формування гуманістичних ціннісних установок. Покращення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури на сучасному етапі потребує більш ефективних шляхів організації навчально-педагогічного процесу.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у розробці найбільш доцільних форм і методів професійної підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів фізичної культури.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002: Збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – С. 301 – 309.

2. Столяров В. И. Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта / В. И. Столяров. – М. : ГЦОЛИФК, 1984. – 103 с.

*Тендітна Н. М.*

#### **ВАРІАЦІЇ КАЗКИ ПРО «КОЗУ І СЕМЕРО КОЗЕНЯТ»**

Однією з найулюбленіших казок малечі, без сумніву, є казка про «Козу та семеро козенят». Можливо саме тому вона має багато варіантів. Зробимо порівняльний аналіз декількох казок.

По-перше, звертаємо увагу на різновиди назв: «Волк и коза» [2], «Як вовк забажав козенят» [4], «Вовк і семеро козенят» [1].

Різними є і зачини. Так, у казці «Як вовк забажав козенят»: «Дика коза збудувала собі в лісі хатку і вивела собі там діти» [4, с. 125]. У казці «Вовк і семеро козенят» читаємо, як: «У зеленому лісі, на сонячній галявині, у гарній білій хатинці жила собі коза зі своїми дітками-козенятками» [1, с. 3].

У російській казці «Волк и коза», «брюхатая коза» звертається до яблуні, горіха із проханням окотитися під ними. Але отримує відмову: «Яблочко отпадет, козленка ушибет, тебе ж невыгодно будет», «Орех упадет, козленка ушибет» [2, с. 146]. Лише хатинка, яка стояла «к лесу передом, а к ней задом» пустила її окотитися. І «тут коза расположилась как дома» [2, с. 146].

А в іншій російській казці коза власноруч «сделала себе в лесу избушку и нарожала деток» [3, с. 35].

Спостерігаємо і різні тексти пісень не тільки кози:

«Ой, детушки  
Отопритесь, отомкнитеся!  
Я – ваша мать пришла,  
Молока принесла;  
Творогу-то на рогу,  
А сметанка на боку;  
Молока полны бока.  
Я на бору была.  
Скорваду глодала;  
Молочко течет по вымечку,  
Из вымечка в копытце,  
Из копытца в сыру землю» [2, с. 147].

Або:

«Козлятушки, детятушки!  
Отопритесь, отворитесь!  
А я, коза, в бору была;  
Ела траву шелковую,  
Пила воду студеную...» [3, с. 35].

Чи:

«Діточки мої, козеняточка,  
Відмикайтеся, відчиняйтеся!  
Ваша матінка прийшла,  
Молочка вам принесла» [4, с. 125].

Але і вовка (бірюка), який «затягує пісню своїм невдалим», «товстим і гидким» вовчим голосом:

«Козеняточка, мої діточки,  
Відсувайтесь, відчиняйтеся!  
Ваша мати прийшла,  
Молочка вам принесла» [4, с. 125];

Або:

«Вы, детушки, вы, батюшки,  
Отопритесь, отворитесь!  
Ваша мать пришла,  
Молока принесла.  
Полны копытца водицы!» [3, с. 36].

Щоб зробити собі тоненький голосок, вовк самостійно звертається до коваля: «Кузнец, кузнец! Сделай мне тоненький язычок» [2, с. 146], солов'я, «бо, каже, усіх твоїх пташенят з'їм» [1, с. 8]. Або сам починає імітувати голос кози [3, с. 36].

А у казці «Як вовк забажав козенят», як поставити голос, такий, як у кози, пораду вовкові дає за гуску лисиця: «А ось що, вовче: іди до коваля і попроси його, щоб він тобі насталив голос» [4, с. 127].

Майже у всіх казках вовк безкоштовно користується послугою коваля. Але в казці «Як вовк забажав козенят», коваль за свою роботу потребує плати: «А от що, вовче, принеси ти мені пару гусей, тоді я наставлю голос. Тільки щоб гуси були живі» [4, с. 127].

У казці «Вовк і семеро козенят», козенята не повірили у пісеньку вовка. А за намовою найстаршого козеня подивилися спочатку в щілинку. І «побачили на ганку страшного зубатого вовка» [1, с. 11]. Вовк зрозумів, що і цього разу йому не вдалося перехитрити козенят, тому вчинив інакше: «Побіг до лісу, але далеко не заходив, заховався за кущем» [3, с. 13].

Козенята ж, знехтували порадою матері-кози, відчинили двері, вибігли на галявину й почали там бігати і гратися. Вовк вискочив із-за кущів і всіх козенят поковтав, окрім найстаршого козеняти.

У казці «Волк и коза», «Козлятки отперли двери, волк вбежал в избу и всех поел, только один козленочек схоронился» [3, с. 36].

Спостерігаємо і різновиди вовчої «трапези». Він то ковтає козенят цілими, то «оставляет одну шерсточку да косточки» [2, с. 148].

Різні і варіанти можливого схову козеняти: «козеня встигло забігти до хатинки і сховатися там» [1, с. 10]; «только один козленчик спрятался под печь» [2, с. 148]; «в печь улез» [3, с. 36].

Цікавим видається і те, що в одному випадку залишилося в живих «найстарше козеня» [1, с. 10], іншому – «маленький козленчик спрятался» [2, с. 148]. У казці «Волк и коза» взагалі не акцентовано увагу на «вік»: «только один козленочек схоронился» [3, с. 36].

А у казці «Як вовк забажав козенят», всі козенята залишилися живі і здорові, бо коваль, коли вовк прийшов до нього «ставити» голос, «ухопив швидко щонайбільший молот та як торохне вовка по лобі! Той бідак і не ворухнувся. Коваль стягнув тоді з вовка шкуру, відвіз до міста і продав за 10 карбованців» [4, с. 127].

Покарати вовка за своїх дітей коза вирушає самотужки у казці «Вовк і семеро козенят»: «Нагостила свої роги і пішла до вовка» [1, с. 15]. Тікаючи від розлюченої кози, вовк плигнув через яр та й упав прямісінько в колючі кущі. Живіт у нього тріснув, а звідти вискочило шестеро козенят» [1, с. 16].

У російській казці «Волк и коза», вовк приходять до невтішної кози з метою оправдатися перед козою та з'їсти її: «Ах ты, кума, кума! Что ты на меня гретишь? Неужли-таки я сделаю это! Пойдем в лес погуляем» [3, с. 36].

Та коза виявляється розумнішою за вовка. Вона дає згоду на прогулянку з ним до лісу. Та коли побачила яму, в якій розбійники залишили вогонь від багаття, запропонувала йому переплигнути через цю яму. Фортуна виявилася на боці кози: «Волк прыгнул, да и ввалился в горячую яму; брюхо у него от огня лопнуло и козлятки выбежали оттуда» [3, с. 37].

Досить оригінально поводитьься коза після загибелі козенят у казці «Волк и коза». Вона запрошує вовка на млинці разом із своєю кумою лисицею. Під час частування, вона спускається «в подпол за сметаною, а у самой не то на уме; взяла с собой туда жару и развела огонь, а около огня натыкала много железных тычек» [2, с. 148].

Потім вона пропонує пограти у свою улюблену гру: «Вот моя игра: прыгать через эту дыру скоро и без отдышки» [2, с. 148]. Під час цієї гри, вовк плигаючи через дірку «зацепил ногою за половицу и упал в дыру, а там на железные тычки и огонь» [2, с. 148].

Остаточно позбутися вовка козі допомагає лисиця: «Коза с лисою прикрыли его доскою, и бирюк сгорел» [2, с. 148].

Говорячи про кінець казок, то в одних оповідях щаслива родина «стала жить да поживать, ума наживать, а лиха избывать» [3, с. 37]. І хоча подальших подій у цій казці не зафіксовано, читач сподівається, що пережиті пригоди надовго стануть козенятам уроком.

В інших – має прямий повчальний підтекст: «І пообіцяли козенята своїй матусі, що тепер завжди-завжди будуть її слухатися» [1, с. 19].

А в казці «Волк и коза», коза стала жити з одним козеням, яке залишилося живим: «стала жить да поживать и молочко для козленка добывать» [2, с. 148].

І лише у казці «Волк и коза», коза з лисицею «сделали чудесный помин по бирюке: наелись, напились...» [2, с. 148].

Отже, у традиційній казці про «Козу і семеро козенят» спостерігаємо численні варіації у сюжеті та композиції. Це пов'язано, на нашу думку, з бажанням малечі наблизити улюблену казку про неслухняних козенят до реального життя, але все-таки у межах жанрового канону.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вовк і семеро козенят. Російські народні казки. – К. : «Поліграфкнига», 2005. – С. 3–19.
2. Гуси-лебеди. Фольклор для детей от колыбельных до былин / [Сост. В. И. Калугина]. – М. : Правда, 1990. – 608 с.
3. Русские народные сказки / [Сост. А. Афанасьев]. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
4. Український дитячий фольклор : Збірка / [Упоряд. В. Бойко]. – К. : Вид-во Академії Наук Української РСР, 1962. – 248 с.

*Тендітна Н. М., Поволоцька Н. О.*

#### **ОБРАЗ МІСТА У КАЗКАХ**

Події у багатьох літературних казках відбуваються у місті. Читаючи ці твори ми спостерігаємо широку географію можливих подій. Так, у казці Л. Українки «Лелія» хворий Павлусь «полинув у велике місто» разом із ельфою Лелією. Ось яким воно постає при первинному спогляданні маленького героя: «...Павлусь побачив велике місто, широкі вулиці, блискуче світло, розкішні крамниці, а на вулицях , – що того люду! Люди метушаться, – ті сюди, ті туди, аж в очах миготить» [4, с. 359].

Але яскраві прилавки крамниць, які спершу так привабили хлопчика, затьмарило відвідування майстерні. І він робить висновок свого перебування у місті: «...неси мене звідси, я не хочу тут бути! Тут погано, бридко, страшно» [4, с. 361].

У казці Антонія Радивиловського «Про те, як лицар Юрій святий звитяжив змія» постає вже конкретна назва міста: «Славний подвиг здійснив лицар Юрій завдяки своїй хоробрості та відвазі, прийшовши одного разу до міста Силени...» [4, с. 28]. Та пояснюється поява у ньому культової архітектурної споруди: «А король на честь святого Юрія і Пречистої Діви у місті Силені церкву дивовижної великості збудував...» [4, с. 29].

Найчастіше головні події у казках відбуваються у місті Києві, або на його околицях. «Колись був у Києві якийсь князь, лицар...» [5, с. 81]. Так, про передмістя міста Києва йдеться у казці Ореста Сомова «Русалка»: «Мала хатка старенької вдови стояла в лісі, де лежить дорога до Китаївської пустині...» [4, с. 32]. Побіжно охарактеризований і «золотоверхий наш Київ» [4, с. 32].

Левко Боровиковський також місцем дії у своїй казці «Рушниця – зовсім» обрав Поділ. Описує він і «празник у Києві» та місцевих мешканців: «там юні діви пістрявлюють шатами, мов райські птиці... їх білі груди обвішані пасмами ниток бурмацьких, їх убрання блищать від парчі золотої та шовку...» [4, с. 54]. Там же, «коло Києва, на Подолі» мешкає і вдова з казки Марко Вовчок «Дев'ять братів і десята сестриця Галя», «коло бучного міста, де сяли та виблискували церкви золотохресті, де люди з ранку до вечора ворушилися й копошилися» [4, с. 105]. Воно ж стає і мрією дітей: «часом поглядав старший брат і на місто, веселе та гучне» [4, с. 121], і засобом заробітку: «рано-ранесенько прокидалися вони і йшли у місто на роботу» [4, с. 126].

Євген Гребінка, говорячи про велику відстань, яку здолала старенька, згадує місто Харків: «Ой, здалеку, моє сонечко, з самого Харкова» [4, с. 74] у казці «Мачуха і панночка». Посилається Є. Гребінка у цій казці і на «тортури у Варшаві», і на «кримський полон», характеризуючи звитягу та хоробрість чотирьох вершників. Підкреслює він і мету багатьох людей того часу відвідати Київ: «з різних країв ідуть поклонитися святому місту Києву» [4, с. 74]. А також його неповторну красу: «Боже, що за розкіш! А скільки тих храмів, скільки в них багатства! Увійдіть хоч у собор Софійський...роздивимося церковні диковинки Києва, і гробницю Ярославову, і грецьку мозаїку...» [4, с. 78]. Захоплення цим містом постає також своєрідною характеристикою «руської душі»: «Чи чуєте ви, люди добрі, я кажу вам про Київ, і ви не плачете від радості? Певно, ви не руські» [4, с. 78].

«Город Дураков» існує у казці О. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино» [3, с. 221]. Канзас, Смарагдове місто, Фіолетове

місто наповнені героями у казці О. Волкова «Волшебник Изумрудного города».

По дорозі з міста застав замерзаючу дівчинку Марусю і врятував від смерті багач із казки Марка Черемшини «Сльоза».

Перелік міст від «Мукачева до Токаю, а від Токаю аж до Маковиць, від Маковиць до Мукачева» подано у казці Василя Пачовського «Про князя Коріятовича і жовтого змія Веремія» [4, с. 377]. У столиці Сирії – Гадморі жив герой казки Олелька Островського «Злий характерник Могради» [4, с. 403].

Про спокуси міста йдеться у італійській народній казці «Дарунки феї Кренського озера»: «Місяців зо три тому приплентав до міста й осів тут якийсь чужинець... та й почав учити геть усіх гуляти в кості. Тепер усі хлопці тут мов почманіли. Світу не бачать – одно тільки грають у ті кості з ранку до смеркання, а від смеркання до ранку» [6, с. 62].

Також говориться і про певний міський етикет: «Я перебуваю у цьому місті лише три місяці, проте встиг уже познайомитися з усіма його найгіднішими юнаками. Матиму за велику честь, якщо й ви завітаєте до мене в гості» [6, с. 63]; «люди носили зеленую одежку» [2, с. 67].

Із казок можемо дізнатись і про будову міських вулиць та їхнє оздоблення: «Они сделали из газеты лодочку... и пустили ее по водосточной канавке... вот лодочка подплыла под мостик... канавка кінчалась, и вода падала с высоты в большой канал...» [1, с. 12–13]; «Вспыхнули матовые уличные фонарики» [3, с. 225]; «По мягкой зеленоц трав еони вишли к дороге, вымощенной желтым кирпичом» [2, с. 67].

Чи про будову самого міста у казці «Три товстуни»: «Я дойду до городского вала и найму извозчика. Он довезет меня до дворцового парка... Все толпились перед городскими воротами. Огромные, высотой в дом, железные ворота были наглухо закрыты» [3, с. 270]. Або «Волшебник Изумрудного города»: «Скоро по сторонам дороги появились красивые изгороди, за ними стояли фермерские домики... Изгороди и дома были выкрашены в красивый ярко-зеленый цвет...» [2, с. 67]; «Перед ними были большие ворота, украшенные огромными изумрудами... По бокам улицы возвышались великолепные дома из зеленого мрамора, стены которых были украшены изумрудами. Иостовая была из зеленых мраморных плит, и между ними тоже были вделаны изумруды... Все было зеленого цвета в Изумрудном городе... они очутились перед большим красивым зданием, расположенном в центре города. Это и был дворец Великого Мудреца ... дворцовый парк, украшенный фонтанами и клумбами...» [2, с. 73].

Посилання на місцевість у польській народній казці «Покарана хитрість», розкриває нам родословну головного героя: «заможний пан з-під Ольштина» [6, с. 110]. А в українській народній казці «Чарівне горнятко», посилання вказує на те, чим славне те, чи інше місто: «Це було давним-предавном, коли кури несли телят, а вівці – писанки, фای ніші, ніж у



Косові» [5, с. 196].

У румунській народній казці «Фет-Фрумос із золотим волоссям» читаємо про характерну особливість міста: «Коли вони в'їхали до міста, хлопчик побачив там багато людей. Міський шум трохи налякав його» [6, с. 171].

Доповнює цей перелік і казка «Снежная королева»: «В большом городе, где множество домов и людей, не всем удается отгородить себе хоть маленькое местечко для садика, и потому большинству жителей приходится довольствоваться комнатными цветами в горшках...» [1, с. 50]. Не зважаючи на те, що розміри міста вражають, деякі мешканці живуть «под самой крышей» [1, с. 50].

Незвичайними спорудами славиться місто у сербській народній казці «Брехні вистачає на три дні»: «...десь у світі є місто, а в тому місті криниця, а в криниці вода, не звичайна – цілюща: хто в ній скупається, той одразу помолодіє і знову буде бачити і чути, як перше» [6, с. 186]. Але вільний вхід до цього міста небезпечний і заборонений, бо його «охороняють дванадцять страшних левів. А щоб вони пропустили в місто, треба кожному дати печеного барана. А в місті дві служниці з вулиць сміття руками згрібають – вони так пориваються чорними пазурищами видерти людині очі. Трохи далі служниця косою витягає воду з криниці – поливає місто, їй треба дати мотузок, то й не буде чіплятися» [6, с. 192].

Освітлюються в казках і проблеми, які мають певні мешканці міста: «Ось приходять вони всі до одного міста. Король, що правив там, мав одну доньку, і вона була така сумна, що ніхто не міг її насмішити» [6, с. 234]; «...как только король и придворне переезжают в город, все цветы сей час же убегают из сада прямо во дворе, и там у них начинается веселье!» [1, с. 84].

І звичайно ж, кожне місто має свою таємницю: «В моем городе не больше зеленого, чем во всяком другом. Тут все дело...в зеленых очках, которые никогда не снимают мои подчиненные» [2, с. 121].

Також спостерігаємо професії мешканців міста: «Син узяв сокиру і поніс у місто до одного золотаря» [5, с. 252]; «слуга, который чистил приезжим обувь» [1, с. 79]; «все сапожники и кожевники сбежались к нему и стали спрашивать какова цена за шкуры» [1, с. 105]; «торговцев с графинами, лотками, мороженицами и жаровнями» [3, с. 270]; «кондуктор зазвонил, вагоновожатый завертел ручку...милиционер засвистел» [3, с. 225]; «продавец пивок» [3, с. 187]; «солдаты, продавцы лимонада, кормилицы с младенцами, пожарные, почтальоны» [3, с. 146]; «На перекрестке стоял полицейский...» [3, с. 139]; «столяр» [3, с. 134]; «шарманщик» [3, с. 135]; «я был актером...стал баллонистом...» [2, с. 120].

Та їхні розваги: «На площади каталось множество детей. Наиболее смелые привязывали свои санки к крестьянским саням и катились таким образом довольно далеко» [1, с. 52]; «ходил в театры, ездил кататься в

королевский сад» [1, с. 79]; «мальчишка живо прицепился к колбасе...трамвай укатился в боковую улицу между высокими домами» [3, с. 225]; «...все читали большую афишу: Кукольный Театр, только одно представление...» [3, с. 146].

Описується у казках і одяг мешканців міста: «Вся площадь была запружена народом. Доктор увидел ремесленников в серых суконных куртках с зелеными обшлагами... зажиточных горожан в цветных жилетах с их женами, у которых юбки походили на розовые кусты... тощих площадных актеров, зеленых, желтых и пестрых, как будто сшитых из лоскутного одеяла...» [3, с. 270]; «На головах у них были такие же широкополые шляпы с острым верхом, но без серебряных бубенчиков» [2, с. 68].

Читаємо і про переваги міського життя: «Солдат остановился на самом дорогом постоялом дворе, занял самые лучшие комнаты и потребовал все свои любимые блюда...на следующий день он купил себе и хорошие сапоги, и богатое платье...» [1, с. 79]. Місто слугує також і місцем додаткового заробітку: «...взял топор и убил всех своих лошадей, потом снял с них шкуры и отправился в город продавать их» [1, с. 105].

Отже, як бачимо, у численних казках різних народів світу події розвиваються або повністю в місті, або відображають лише певний проміжок часу із життя героя. Цікавим постає і той факт, що місто може носити реальну назву, або бути цілком вигаданим.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Андерсен Х. К. Сказки старой Дании / Х. К. Андерсен. – Минск : Фридригер, 1993. – 300 с.
2. Волков О. Волшебник Изумрудного города / О. Волков. – М. : Искатель, 1998. – 157 с.
3. За казкою – казка : збірник. – К. : Грайлик, 2004. – 416 с.
4. Срібна книга казок: Укр. літ. казки : зб. для серед. та ст. шк. віку / [Упоряд. Ю. Винничука]. – К. : Веселка, 1992. – 493 с.
5. Українські народні казки: Для мол. та серед. шк. віку / [Упоряд. Л. Дунаєвська]. – К. : Веселка, 1990. – 271 с.
6. Чарівні казки. – Харків : ТОВ «Septima», 2010. – 256 с.

*Тендітна Н. М., Табікелова А. Л.*

#### **ОБРАЗ МАЧУХИ У КАЗКАХ**

Одним із центральних образів, як в народних, так і в літературних казках виступає образ сироти, а відповідно з ним і образ мачухи – «Мачуха і панночка» Є. Гребінки, «Дідова дочка і бабина дочка», «Казка про гоніння мачухи», «Попелюшка» Ш. П'єро, «Дикие лебеди» Г. К. Андерсена, «Казка про мертву царівну та сімох богатирів» О. Пушкіна, «Про дедову дочку и бабу-ведьму», «О дедовой и бабиной дочках».

Як не дивно, але у всіх цих казках, написаних у різні епохи та різними народами, постає стандартний образ нерідної матері. А саме: вже з

перших рядків твору перед нами розкривається жалюгідний образ дитини-сироти, пригніченої мачухою: «... діти затіяли гру в гості, але мачуха замість різного печива та печених яблук, яких діти завжди отримували вдосталь, дала їм чашку піску і сказала, щоб вони уявили собі нібито це ласощі» [1, с. 15]; «Старшую дочку старуха не любила... почасти її журила, рано будила...» [2, с. 221]; «Дуже баба не любила дідової дочки: сказано як мачуха, – все гризе голову...» [8, с. 242]; «Злая мачуха її не полюбила, біла її і думала, як би вообщі извести» [2, с. 227].

Щоб увійти до нової родини мачуха, як правило, обіцяє шанувати падчерку. Так, у лужицькій народній казці «Співуча липка» мачуха обіцяє дівчинці: «Я тебе дуже любитиму, щовечора буду тобі ніжки мити молоком!» [7, с. 79].

Але згодом вся хатня робота лягає на їхні плечі: «... і всю роботу на неї свалила. Дівчушка скотину поила-кормила, дрова і водицу в ізбу носила, печку топила, обряди (женские платья) творила, ізбу мела і все убирала еще до свету...» [2, с. 222]; «Мачеха взвалила на дівчушку всю самую грязную и тяжелую работу в доме: она и посуду чистила, и лестницу мыла, и полы натирала...» [3, с. 3]; «Дядю, заберіть мене відци геть, від цієї мачухи, бо я борзо помру. Дуже надо мною знущається. Кожного разу лиш клене мене й клене, і називає мене зеленою жабою...» [7, с. 32]; «І була в мене дуже лиха мачуха, дуже мене силувала до роботи» [7, с. 38]; «Пасербиця робила в матері всю хатню роботу, ще й худобу пасла» [9, с. 79].

Окрім цього дівчат погано годують: «...мачуха дасть їй окраєць черствого хліба й шматочок сухого сиру та й годі» [9, с. 80]. Та вони не мають нормальних умов для відпочинку: «Окончив работу, бідняжка забивалась в уголок у самого очата и садилась прямо на золу... Спала она на чердаке, под самой крышей, на тоненькой подстилке» [3, с. 3].

Як у той же час у «ее сестриц спальни были с паркетными полами, с пуховыми постелями и с зеркалами от пола до потолка» [3, с. 3].

На відміну і від самої мачухи, яка «З ранку до вечора прибирається... вдягає золоті сукні з парчі, прикрашається чорними соболями і самоцвітами» [6, с. 70]. Та свою доньку «... лиш тільки чеше, пестить, голубить» [7, с. 32].

Але всі її намагання марні, бо природна врода дітей-сиріт виявляється набагато більшою: «Молода панночка не прибирається: дві-три стрічки та широка коса розбігаються по її білих плечах, на голові – вінок з польових квітів. А всі дивляться на панночку – забувають пишну пані» [6, с. 70]; «Ты прекрасна, спору нет; но царевна всех милее, всех румяней и белее» [4, с. 102]; «Если бы жабы не были отравлены поцелуем ведьмы, они превратились бы, полежав у Эльзы на голове и на сердце, в красные розы; но они все равно стали цветами – де вушка была так набожна и невинна, что колдовство не имело над ней власти» [1, с. 16].

Вони мріють заволодіти цією красою. Та це можливо тільки за однієї умови: «Для цього треба, щоб панночка померла, і то швидкою смертю...» [6, с. 71]; «и наказывает ей,

Сенной девушке своей.  
Весть царевну в глушь лесную  
И, связав ее живую  
Под сосной оставит там  
На съедение волкам» [4, с. 104].

Проте лише сама смерть не гарантує зайвої вроди. Потрібно виконати ще декілька умов: «... як буде вмирати, покрити їй обличчя ось цією зачарованою хустиною – тоді краса перейде в хустину... тоді треба тобі умитися на ніч парним молоком. Втертися хустиною – і ти станеш ще краща, ніж вона» [6, с. 71].

Заподіяти смерть падчерці, мачуха довіряє надійним слугам, але вони не виконують сповна її наказу: «Твоя мачуха наказала мені згубити тебе... вона думала, що козак посміє здійняти руку на таку добру, молоденьку дівчину... а я гадаю, що не буде її волі – не візьму гріх на душу» [6, с. 72]. Або: «Вот Чернавка в лес пошла

И в такую даль свела,  
Что царевна догадалась...  
Та в душе ее любя,  
Не убила, не связала.  
Отпустила ...» [4, с. 104].

Мачуха намагається і обмовити нерідну дитину в очах батька: «Твоя дитина ледащо – не хоче нічого робити, тільки гуляє та спить, а ти її ще жалуєш» [7, с. 242]; «Экая ленивица, экая неряха! И голик-то не у места, и не так-то стоит, и сорно-то в избе» [2, с. 222].

І, звичайно, ж позбутися її: «Ти б лучче, ніж мав би жалувати, то б найняв її де-небудь... Так веди, куди хочеш, а щоб вона дома не була» [7, с. 243]; «Через неделю она отдала сестрицу Элизу на воспитание в деревню каким-то крестьянам, и вскоре столько наговорила королю о бедных принцах, что он больше и видеть их не хотел» [1, с. 15].

Щоб звести із світу падчерку чи завдати їй страждань, мачухи або самі намагаються це зробити: «И вот рано утром королева пошла в мраморную купальню... взяла трех жаб, поцеловала каждую и сказала первой: Сядь Элизе на голову, когда она войдет в воду; пусть она станет такой же тупой и ленивой, как ты! А ты сядь ей на лоб! – сказала она другой. – Пусть Элиза станет такой же безобразной, как ты... Ты же ляг на ее сердце! – шепнула королева третьей жабе. – Пусть она будет злонравной и пусть мучается от этого» [1, с. 16].

Або звертаються за допомогою до відьом чи чаклунок: «Пані сидить на ліжкові; біля неї ворожка, стара чаклунка...» [6, с. 70]; «Поди к своей тетке, моей сестре, попроси у нее голочку и ниточку – тебе рубашку

сшить. А тетка эта была баба-яга костяная нога» [2, с. 227].

Або ж використовують зачаровані предмети: «Каблучка палала, як вогонь. Панночка взяла її в руку, подивилася і надягла на пальця... Раптом їй стало погано, в очах потемніло, груди зчавила туга, ніби важкий камінь ліг на них; вона хотіла зірвати каблучку – але дарма, – як змія, обвилася вона навколо її білого пальчика. Похитнулася панночка й упала на землю» [6, с. 75]; «До обеда не стерпела,

В руки яблочко взяла...  
Потихоньку прокусила  
И кусочек проглотила...  
Вдруг она, моя душа,  
Пошатнулась не дыша,  
Белы руки опустила,  
Плод румяный уронила,  
Закатилися глаза...

Головой на лавку пала  
И тиха недвижна стала...» [4, с. 120].

Часто мачуха має власних дітей, з якими також у падчерок складні стосунки: «...та й діти між собою часто сваряться – надто бабина дочка: звичайно, як зведенята, – у них ніколи ласки нема» [7, с. 242]; «...старшая мачехина дочка прозвала ее Замарашкой. Но младшая, не такая грубиянка, как сестра, стала звать ее Золушкой» [3, с. 3]. Інколи і вони докладають зусиль, аби позбутися зведеної сестри: «...і почали удвох радитися, як би дідову дочку витурити з дому, щоб її не було!» [8, с. 242].

Захистити від посягань мачухи здатні інколи лише тварини, які залишилися від матерів: «Выйдет, бывало, Крошечка-Хаврошечка в поле, обнимет свою рябую корову, ляжет к ней на шейку и рассказывает, как ей тяжело жить-поживать» [5, с. 216].

Вони здатні і виконувати за них непосильну роботу: «К завтраму дали пять пудов напрясть, наткать, побелить, в трубы покатать. А коровушка ей в ответ: Красная девица! Влезь ко мне в одно ушко, а в другое вылезь – все будет сработано» [5, с. 216].

А також навіть після загибелі, перевтілившись в інших тварин, рослин чи істот, допомагають влаштувати особисте життя: «Подошла Хаврошечка, и веточки приклонились, и яблочки опустились. Барин на ней женился...» [5, с. 218].

Або залишають інші чарівні предмети: «Я умираю и вместе с родительским благословением оставляю тебе вот эту куклу; береги ее всегда при себе и никому не показывай; а когда приключится тебе какое горе, дай ей поесть и спроси у нее совета. Покушает она и скажет тебе, чем помочь несчастью» [2, с. 68].

Часом мачуха намагається видати власну доньку замість падчерки, щоб влаштувати її щасливе майбутнє: «А на свою дочку наділа золоту

корону та срібну сукню і, коли принц зійшов на берег. Підвела її до нього і сказала, що вона – Кров-і-Сніг. І принц відрекомендував її батькові й матері як наречену» [10, с. 76]. Або «Мачуха ж загадала Двоочці лягти в ліжко замість молодої пані...» [9, с. 87]. Падчерку у цей час намагаються позбавити життя: «Бабуся схопила її і кинула в воду» [10, с. 76]; «...а люта мачуха й зіпхнула її у ставок» [9, с. 87].

У небагатьох казках головним у двобої із злою мачухою виступає не падчерка, а пасинок (норвезька народна казка «На схід від сонця й на захід від місяця»).

І тому цілком передбаченим постає і фінал цих казок. Це загибель мачухи, або її дітей. Та перед цим вони втрачають таку бажану молодість і вроду: «...у церкві почувся глухий стогін, і якась жінка упала на підлогу – це була стара пані. П'ятдесят років зняли з її обличчя красу і свіжість молодості і прорізали на ньому глибокі зморшки: вона не могла пережити краси і щастя своєї падчерки, коли сама була старою бабою. Пані упала на долівку і вмерла від заздрощів» [6, с. 78]; «Тут ее тоска взяла и царица померла» [4, с. 133]; «Приезжает за дочками и находит их мертвыми» [2, с. 226]; «На ранок звелів молодий пан привести мачуху і вбити її» [6, с.88].

Покарати злу мачуху під силу і ображеному чоловікові: «Дед... рассердился на жену и расстрелил ее...» [2, с. 229]. Лише у поодиноких випадках мачуха згодна до примирення із падчеркою, навіть після загибелі власних дітей: «Старуха посердилась, побранилась, да после с падчерицею помирилась, и стали они жить да быть да добра наживать, а лиха не поминать» [2, с. 226].

Падчерка ж за всі страждання отримує цілком виправдану нагороду. Це або вдалий шлюб, або матеріальна винагорода, або те і інше разом: «Присватался сосед, свадебку сыграли, и Марфуша счастливо живет» [2, с.226]; «Дідова дочка пішла заміж...» [8, с. 249]; «Теперь садись в карету и езжай домой. Того добра. Что они оставили, хватит тебе с отцом на весь век» [5, с. 369].

Отже, як бачимо, у численних казках мачуха завжди платить високу ціну за свої злодіяння. Можливо таким чином наші предки намагалися відновити справедливість. Щоби хоч у казках всі діти мали щасливе дитинство. А зла мачуха залишалась такою лише у страшних казках для неслухняних діточок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен Х. К. Сказки Старой Дании / Ханс Кристиан Андерсен. – Минск : Фридригер, 1993. – 300 с.
2. Гуси-лебеди. Фольклор для детей от колыбельных до былин / [Сост. В. И. Калугина]. – М. : Правда, 1990. – 608 с.
3. Перро Шарль. Золушка / Шарль Перро. – М. : Детская лит-ра, 1994. – 20 с.
4. Пушкин А. С. У лукоморья дуб зеленый... / А. С. Пушкин. – М. : Самовар, 1990. – 135 с.
5. Сказки Верховины. Закарпатские украинские народные сказки. – Ужгород :

Карпати, 1975. – 179 с.

6. Срібна книга казок: Укр. літ. казки / [Упоряд. Ю. Винничука]. – К. : Веселка, 1992. – 493 с.

7. Українські народні казки. Казки Гуцульщини / [Упоряд. М. Зінчук]. – Львів : Світ, 2003. – 383 с.

8. Українські народні казки / [Упоряд. Л. Дунаєвська]. – К. : Веселка, 1990. – 271 с.

9. Чарівні казки : Збірник / [Упоряд. Л. Ф. Дунаєвська]. – К. : Веселка, 1992. – 191 с.

10. Чарівні казки. – Харків : ТОВ «Septima», 2010. – 256 с.

*Тендітна Н. М., Трішечкіна Т. С.*

### **МОТИВ СМЕРТІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МАЛІЙ ПРОЗІ**

Аналізуючи малу прозу «вісімдесятників», А. Кравченко зауважує, що її герої стоять, здебільшого, осторонь центральних конфліктів епохи, переважно замкнуті в рамках власного внутрішнього світу, приватного життя й інтересів побуту. А ослаблення героя тісно пов'язане з наступом смерті у психології сучасної людини [4, с. 27]. Володимир Назаренко у творі «Гості з того світу» підсумовує: «В кожного своя перебудова і своя смерть, якщо не вдаватися до тих над зусиль, що продукують спільну смерть для всього суспільства».

Мотив смерті у малій прозі розкривається в різноманітних напрямках і жанрах. По-перше, прослідковуємо чимало роздумів про те, що таке смерть: «Якщо наші душі належать мертвим, то кому тоді належить плоть? Поступовому умертвінню, тліну. Десь там, далеко – на перетині цих паралельних висхідних є точка, в якій сходиться душа і плоть. Лише там вони стають ЄДИНІ. Треба побувати в царстві мертвих, і ті душі, які належать тобі там, належатимуть тобі й тут, серед живих...», – пише В. Назаренко; «Природа знає, що в досконалості її смерть, а в рівновазі – життя», – стверджує Г. Пагутяк.

Тлумачення смерті у прозових творах «вісімдесятників» передбачає і розуміння логічності життя. Так, В. Тарнавський у новелі «Дерево життя» переконує, що «випадкова смерть не відмінняє закономірності життя»: «Він відкрив свій новенький темно-зелений «Жигуль», що дістав уже свіжу подряпину, й ми з Льосою вмостилися на задньому сидінні. Закректав, пробуксовуючи, автобус з родичами, і ми рушили слідком на Алікові поминки, а сам Алік залишився на новенькому індустріальному кладовищі» [3, с. 332]. Бо, на думку прозаїка, лише небіжчику дано знати, що таке смерть: «І лише в домовині на його тонкому прозорому обличчі застигла дивна таємнича посмішка осяяння, ніби він раптово відкрив для себе те, чого ми всі нізащо збагнути не можемо» [3, с. 333].

Своєрідним аналогом до людського життя виступає образ річки у творі В. Трубая «Ріка». Змагання з нею задалегідь приречене на смерть. Але якою вона буде, залежить особисто від кожної людини, від її діянь та вчинків, від боротьби за життя в собі. А тому не багатьом відкривається

затишна лагуна з чистим плесом – можливість вічного життя або потойбічного раю.

Переживання смерті матері дає уявлення про душу людини. Так, в оповіданні В. Бондара «Дев'ять днів» смерть матері по-різному переживають два сини: один глибоко усвідомлює біль втрати, для іншого – це додатковий прибуток за продаж батьківського подвір'я. У кінці твору автор ненав'язливо підводить читача до глибоких роздумів про те, що таке смерть матері для більшості з нас.

Байдужість до смерті образно демонструє новела І. Цимбалюка «Холодний ноктюрн». Ставлення сторонньої людини до смерті іншої постає лише як службова записка: «18.01.83 р. під час розвантаження в аеропорту м. Салехад о 17.07 за місцевим часом у багажному відділенні літака було виявлено тіло чоловіка років 30-35. Документів та речей при ньому не знайдено. Про це було терміново повідомлено керівництву аеропорту і викликано наряд міліції. Вважаємо, що невідомий проник на борт під час завантаження в аеропорту Нижньодонська. Смерть могла наступити від переохолодження організму. Проведене мною службове розслідування не дало жодних результатів» [3, с. 150].

Подібна проблематика стає основою сюжету О. Жовни в «Історії одного похорону». Смерть самотньої Марфи перетворюється на страшне дійство. Автор у паралельному зображенні подає картини похорону, про який мріяла колись для себе жінка, і той, який відбувається насправді: «Марфа думала про останній день, як про щось хороше, спокійне й благе. Їй чомусь завжди уявлявся теплий сонячний день. Її хата вібілена білим, як молоко вапном, укритий свіжою злегка підпеченою соломною дах, вона лежить у світлій труні з білою гаптованою мережкою по краях, на ній таке ж накрохмалене вбрання, а навкруг багато-багато людей, і у всіх у них на очах сльози»; «Чорна сувора труна була якась довга й широка, явно завелика для покійниці...Марфа лежала одягнена в квітчасте Зінчине плаття...Люду було небагато...». І це не спокута за її минулі гріхи, а байдужість, егоїзм та жорстокість людей, які не здатні до гуманних та безкорисливих вчинків заради інших. І якби не сусідка, Марфа так і залишилася би без поховання.

Так, байдуже ставлення людей до помираючої доньки чорта, спричиняє загибель усього міста у новелі В. Трубая «Яма». Хоча: «Мені здавалося, що цього вже ніхто не зупинить, цьому ніколи не буде кінця, яма проковтне наше місто і буде розростатися далі й далі, аж поки не поглине увесь світ», бо «він цієї ночі приходив і до мене».

На танатичних роздумах побудована новела І. Ципердюка «Похорон друга», в якому подію смерті супроводжує парадоксальна амнезія: напившись з вечора до «безпам'ятства», друг забуває про смерть і телефонує померлому: «Потім були поминки. Багато пили, аж до безпам'ятства. Багато плакали. Біля опівночі пішов. Дома ще захотів їсти.



Випив ще сто п'ятдесят. Заснув. Уранці боліла голова. Підняв телефонну трубку. За мить поклав. Згадав: учора ж його поховали...» [3, с. 397].

Не менш цікавим аспектом у художній танатології є дитяче сприймання смерті. Так, А. Могильний досліджує перше знайомство трирічної дитини з подією смерті («Малий і Анна»). Акцент на вік малого зроблено у творі не випадково, адже відсутність страху та недостача страхітливого знання про смерть приводить до того, що смерть стає «доброю знайомою, якої можна було зовсім не боятись».

Часто зустрічаємо і творчу уяву письменників про потойбіччя. Так, не традиційно описує «той світ» Володимир Мулик у новелі «Бог»: «Так – це були двері...двері висіли в повітрі, ні за що не чіпляючись...за дверима (тільки от не зрозуміло, де це – за дверима) знаходиться берег моря...» [3, с. 281]. Потойбіччя уявляється йому як берег моря.

Смерть стає складовою епічного, панорамного зображення апокаліптичної сучасності. Найчастіше ставлення до смерті передається народною уявою із скупкою констатацією фактів: «Вмерла від рака...» [3, с. 37]; «...А наступного дня баби Горпини не стало»; «Серцевий напад звалив його».

Письменники у притаманній їм системі звертають увагу на вирішення таких проблем сучасного духовного життя, як втрата моральних орієнтирів, ненависть, байдужість до смерті інших. А відповідно до цього спостерігаємо і значне спрощення обрядів поховання: «Просто смерть має бути швидкою, аби встигнути зайти у двір потойбічного світу, які зачиняються, коли заходить сонце», – підсумовує Г. Пагутяк.

У новелі Олега Лишеги «Квіти в темній кімнаті» ліричний суб'єкт отруєний перебуванням із близькими йому людьми, яких не гріє тепло його любові, і дружина змушена купувати собі троянди (спогад про вмерлі почуття), тому – це висока поезія людської самотності, а втеча від близьких людей – шлях до першовитоків і своєї смерті.

Широко представлений у творчості «вісімдесятників» іронічний напрям трактування мотиву смерті, в якому акцентується абсурдність світу. Іронічне ставлення до смерті характеризує постмодерну прозу Ю. Винничука («Граната на двох»). Тут здивування викликає лише недоречність смерті: «Чому, коли бажаєш смерті, вона не приходить, а коли відчайдушно від неї тікаєш, то обов'язково наздожене?».

В. Даниленко зазначає, що вся українська прозова сатира кінця ХХ століття, уникаючи трагічності смерті, святкує «веселий карнавал [1, с. 5]». Так, у пародійному творі Ю. Винничука «Ги – Ги – и» читаємо: «...наш татуньо виграв на довічне володіння дерев'яну садибу, єдиною незручністю якої було те, що там можна було тільки лежати і знаходилася вона на глибині двох метрів під землею» [3, с. 45]. Критикуючи традиції та менталітет українців, він насміхається над їхнім ставленням до смерті: «А влаштував він собі ту мандрівку в ліпший світ тим робом, що упав

напідпитку з кладки в струмок, в якому й жабі було по коліна» [3, с. 45].

Подія смерті батька і морока для сина висвітлена також як незвичайна розвага в «Центрально-східній ревізії» Ю. Андруховича. У творчості Ю. Андруховича танатичні мотиви переводяться в комічну площину, оскільки мова йде про смерть старої епохи.

«Психоаналітична інтерпретація літератури 80–90-х років виявляє перцептивно-символічну соціальність, за якою йде смерть соціальності, тобто символічна смерть письменника як громадянина» [2, с. 421]. У зв'язку з цим психологія «вісімдесятника», на думку Н. Зборовської, постає наслідком внутрішньої роботи інстинкту смерті перед реальним страхом знищення Его.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Даниленко В. Повернення великого Бурдика / В. Даниленко // Опудало: Укр. проз. сатира, гумор, іронія 80–90-років двадцятого століття / [упоряд., передм., літ. ред. В. Даниленка]. – К., 1997. – С. 5–11.
2. Зборовська Н. В. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури: монографія / Н. В. Зборовська. – К.: Академвидав, 2006. – 504 с.
3. Квіти в темній кімнаті: Сучасна українська новела: Найяскравіші зразки укр. новелістики за останні п'ятнадцять років / [упоряд., передм., літ. ред. В. Даниленка]. – К.: Генеза, 1997. – 432 с.
4. Кравченко А. Є. Молода українська проза / А. Є. Кравченко. – К.: Т-во «Знання», 1990. – 48 с.

*Терещенко В. В.*

### **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РАМКАХ НОВОГО ДЕРЖСТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У час реформування початкової школи актуального значення набула проблема розвитку пізнавальної активності учнів. У 2011 році був прийнятий Державний стандарт початкової загальної освіти, який регулює зміст освіти та визначає методологію. В цьому документі зазначено, що саме у початковій школі закладаються основи світосприймання дитини, формується позитивне ставлення до навчання, активізується пізнавальний інтерес, поглиблюється внутрішня потреба до здобуття й усвідомлення знань.

Отже, формування активного діяльнісного підходу до розвитку пізнання – є ключовою проблемою сучасної освіти.

Для чого ж формувати пізнавальну активність у молодших школярів?

Зацікавленість є ефективним засобом успішного навчання, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків. Лише, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше.

Пізнавальна активність не дозволяє молодшому школяреві «топтатися» на місці, бути залежним, чекати, поки хтось допоможе, покаже, вирішить за нього. Вона «штовхає» дитину до певних самостійних дій: запитати, відшукати певну інформацію, прочитати, написати, зробити. Успішність молодшого школяра у його навчальній діяльності багато в чому залежить від рівня пізнавальної активності. Адже учні, які мають достатньо високий рівень розвитку пізнавальної активності, прагнуть до знань, і, як правило, гарно навчаються. Окрім того, завдяки своїй пізнавальній активності дитина вступає у практичні, дієві відносини з оточуючим світом, що є умовою її успішної соціалізації.

Разом з тим потрібно взяти до уваги, що учні класу мають різну за своїм рівнем розвитку пізнавальну активність: у когось він вищий, у когось – нижчий. Не є сталим цей показник й в окремо взятого учня, оскільки дитина не може з однаковим інтересом ставитись до всіх предметів, які вивчаються в школі, до усіх видів роботи, які пропонує вчитель, до усього того матеріалу, який вивчається. Дитину потрібно зацікавити, тим більше молодшого шкільного віку. Але потрібно розуміти, що цікаве навчання не виключає серйозного відповідального ставлення до нього, вміння старанно працювати, докладаючи певних зусиль, а, навпаки, сприяє цьому.

Пристаючи до роботи з класом, необхідно насамперед добре вивчити учнів, виявити їхній «стартовий» рівень розумових здібностей з тим, щоб залучити до різноманітних видів навчальної діяльності, які відповідали б поставленій меті – розумовому розвитку кожного школяра. Діагностичний підхід допомагає наблизити кожного учня до зони його найближчого розвитку, уникнути розумового ледарства на уроці, активізувати пізнавальну діяльність шляхом добору адекватних методів та прийомів. А плануючи урок, треба чітко визначити його навчальні завдання і заздалегідь підготувати необхідні для цього матеріали, які дадуть змогу забезпечити активну діяльність усіх учнів класу.

Для забезпечення ефективності уроків, слід раціонально визначити співвідношення його структурних елементів, вивчення теоретичного матеріалу поєднати з виконанням різнорівневих практичних завдань на закріплення та перевірку засвоєння навчального матеріалу.

Урізноманітнити навчальний матеріал та зацікавити учнів до активної роботи на уроці, поряд із традиційними, допоможе застосування різноманітних нестандартних уроків: уроки – марафони, уроки – КВК, брейн – ринги, уроки – тренінги, подорожі, казки тощо. В рамках нового Держстандарту рекомендується приділити увагу застосуванню проектних та інноваційних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; технології опрацювання дискусійних питань; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технологія розвитку критичного мислення; технологія «Створення успіху»; технологія формування творчої

особистості; технологія моніторингу якості освіти; ігрова технологія.

У тому разі, коли учень уміє вчитися, він визначає сам, або приймає мету, яку ставить вчитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, у процесі роботи і на етапі завершення контролює свої результати. Така розгорненість характеризує сформовану навчальну діяльність.

Для педагогічного досвіду характерне прагнення постійно вдосконалювати обладнання, створювати власне. У цих пошуках важливо, щоб новостворене давало змогу економити час, швидко переключати увагу дітей з одного виду занять на інший, привчало їх до самоконтролю, було естетичним на вигляд.

На уроці в початкових класах традиційно домінують фронтальні форми роботи. Справді, вони передбачають використання різноманітних методів й прийомів навчання, постановки активізуючих запитань, сприяють формуванню класного колективу.

Диференційовані завдання є давно відомим і ефективним засобом здійснення індивідуального підходу в організації навчальної діяльності.

Гра, як основна діяльність дитини в ранньому та молодшому шкільному віці, є постійною її супутницею. Гра для дитини – перша можливість проявити себе, самовиразитись і самоствердитись. В іграх школярі не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. Тому слід використовувати розвивальну гру як засіб навчання і виховання. Неодмінним елементом при застосуванні розвивальних ігор на уроках є формування творчого потенціалу учнів. Ось чому доцільним і корисним є використання таких ігор і завдань, які передбачають активний пошук, у процесі якого учні розрізняють істотні та неістотні ознаки, виділяють головне, зіставляють відоме і невідоме, міркують, а не сприймають готову відповідь чи відтворюють добре засвоєні дії.

У рамках сучасних підходів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів головним критерієм уроку повинна стати включеність у навчальну діяльність усіх без винятку учнів на рівні їхніх потенційних можливостей, спілкування у режимі діалогу, співробітництва, спільної діяльності. Хочеться також зазначити, що молодший школяр є учасником навчальної діяльності, результати якої оцінюються значущими дорослими. Оцінка дитини як гарного чи поганого учня, тобто її шкільна успішність, також має вплив на пізнавальний інтерес, пізнавальну активність. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не відчула гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес навчатись. Тому першочерговим завданням вчителя є необхідність дати дітям можливість досягти успіху у навчанні, відчути радість від своєї праці, пробудити в їхніх серцях почуття гордості за свої досягнення і за самого себе.

Тому основними шляхами втілення ідей, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності вважаю обрати: безперервний систематичний процес самоосвіти педагога; демократизацію й гуманізацію процесу

навчання; диференціацію та індивідуалізацію навчання; співробітництво учителя й учня; створення умов для розвитку особистості; особистісно-орієнтований підхід у навчанні та вихованні; збагачення змісту навчального процесу; створення комфортних умов на уроці (ситуації успіху); формування вміння і бажання самостійного оперування інформацією; організацію проблемно-пошукової атмосфери; моніторинг якості освіти; максимальне залучення батьківської громадськості до навчально-виховного процесу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти.
2. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1-4 класи / І. М. Досяк. – Харків : Видавнича група «Основа», 2007. – 160 с. – (Б – ка журн. «Початкове навчання і виховання»; Вип. 6 (42)).
3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів: посібник/ О.Я. Савченко, М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
5. Особистісно орієнтований підхід в початковій освіті. / упорядник О. Кондратюк. – К.: Шк.. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
6. Родигіна І. В. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків.: Видавнича група «Основа», 2005. – 307 с.
7. Стребна О. В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О. В. Стребна, А. О. Соценко. – Харків : Видавнича група «Основа», 2005. – 176 с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання і виховання»; Вип. 4 (16)).
8. Сухарева Л. С. Сучасний урок у початковій школі. Нестандартні уроки математики у 1-4 класах / Л. С. Сухарева. – Харків : Видавнича група «Основа», 2005. – 192 с.

*Тимченко А. Г.*

### **ВИКОРИСТАННЯ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТИХ ЯКОСТЕЙ І ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРАЦІ**

Проблема розвитку рівня психологічної культури дитини в наш час набуває особливого значення. Підлітків цікавить розуміння своєї особистості, усвідомлення своєї значимості в соціальному оточенні, вміння керувати своїми емоціями. Щоб зацікавити дітей і викликати в них бажання відвідувати психологічний гурток, я використовую різні методи і форми впливу на особистість дитини: тренінги, практикуми, ігри, вправи. Але невід'ємною частиною плідної роботи над темою вважаю підготовку та проведення засідань гуртка під назвою «Цікава психологія».

Мета гуртка «Цікава психологія» – формування стресостійкості, підвищення психологічної культури учнів. Відвідування учнями гуртка сприяє саморозвитку та самовихованню учнів, досягненню згоди з самим собою, гармонії з оточенням, керівництво своїми емоціями та поведінкою.

Гурток розрахований на одне заняття на два тижні, тобто на 17 годин. Розроблено план роботи гуртка, графік роботи. Заняття

відбуваються наприкінці тижня, у позаурочний час. І вони повинні проходити жваво і емоційно, в ігровій формі. Важливе місце у роботі гуртка займають: співпраця, поради вчителя, запитання, самостійна робота учнів. У процесі самостійної роботи у підлітків розвивається пізнавальний інтерес, активність, потреба творчого пошуку.

Із метою знайомства і залучення учнів до гуртка, перше заняття проводиться у формі тренінгу «Пізнай себе завдяки світу психології». Кожний учень під час знайомства прагне, щоб його прийняли таким, який він є – з усіма перевагами і недоліками. Проведення тренінгів допомагає учням зблизитися один з одним, відчути себе членом колективу. Загальна атмосфера на заняттях гуртка створює позитивний емоційний фон, підвищує самооцінку учнів.

Під час проведення заняття за темою: «Спілкування, я – та інші» використовується метод міні-тренінгу. Під час його проведення учні навчаються знаходити вихід із життєвих ситуацій, долати невпевненість, керувати своїми емоціями, опановувати навички спілкування та доброзичливого ставлення до оточуючих. Ці якості особливо важливі й необхідні у професії «Продавець», «Бармен, офіціант». Під час проведення тренінгу «Я – це я, і це – чудово!» гуртківці з'ясовують, яких особистісних рис їм бракує для самовиховання та самовизначення.

Також в роботі гуртка широко використовуються тести, ігрові вправи. Наприкінці навчального року на гуртковому засіданні учні мають можливість виразити себе, свої почуття і свій стан мелодією, звуком, рухом, малюнками. Арттерапія закріплює атмосферу довіри, терпимості й уваги до внутрішнього світу людини, мобілізації творчого потенціалу.

Аналізуючи роботу гуртка, можна зробити висновок: якщо розкрити кожен сферу психічного розвитку дитини, то всі складові перетнуться у двох напрямках: пізнавальному й особистісному розвитку. Це надає учням необхідних теоретично-практичних знань, збагачує рівень культури, ними усвідомлюється власна значимість у суспільному оточенні. Відповідно до цього взаємини в соціумі стають більш гармонійними і наші випускники успішно проходять виробничу практику на підприємствах, оптимально взаємодіють і в подальшому стають повноцінними членами трудових колективів.

Можна навести приклади: такі учні групи з професії «Продавець продовольчих, непродовольчих товарів» як Мазурик Катерина, Дявор Альона, Каменєва Світлана успішно проходять практику у супермаркеті «Браво»; учні Решетняк Даша, Хасанова Світлана, Бурлай Вікторія працюють в магазині «Крамниця», «Авоська», «Паляниця». Випускники груп з професії «Продавець», «Бармен», «Офіціант» працюють у супермаркетах «Браво», «Брусниця», «АТБ», «Ельдорадо», «Палермо», кафе «Біла ніч», «Сокіл», «Абсолют».

Працюючи над темою я розкриваю учням таємниці взаємостосунків

між людьми крізь призму психології й естетики. На мою думку, сучасному працівникові без цих знань не можливо обійтися. Кожна професія – це складне суспільне явище, оскільки треба мати справу з людьми, їхніми вподобаннями і потребами. Завдання викладача – підготовка професійних кадрів, формування психологічних чинників підготовки до праці й визначення професійного виховання фахівця. Такий підхід дає змогу досягти високої результативності роботи з учнями.

*Тищенко Е. А., Болотова О. С.*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕЧИ

Эвфемизм (греч. εὐφήμη – *благоречие*) – нейтральное по смыслу и эмоциональной «нагрузке» слово или описательное выражение, обычно используемое в текстах и публичных высказываниях для замены других, считающихся неприличными или неуместными, слов и выражений. То есть понимаем, что эвфемизм – это некая вуаль, которая смягчает значение слова, делая его вежливым. Современное общество хоть и далеко от предрассудков и суеверий, но использование слов *смерть*, наименование страшных болезней вроде *рак* избегают. Эстетические и нравственные законы не дают прямо говорить о физических, физиологических и иных потребностях.

Средства массовой информации в настоящее время выступают одной из важнейших форм существования социально-речевой среды и отражения социокультурной действительности, являются мощным средством формирования общественного мнения, оказания регулятивного воздействия и осуществления социального контроля.

Как объясняется способность эвфемизмов в телевизионной речи манипулировать сознанием потребителей (телезрителей)?

1) Лишь небольшая часть зрителей знают об эвфемизмах, что существенно увеличивает возможность манипуляции.

2) Для того чтобы зритель мог обнаружить эвфемизм, он должен найти запрещенное значение, которое и заменяется эвфемизмом

3) Эвфемизм скрывает суть, смягчая ее

4) Зритель не успевает заметить использование эвфемизмов, так как боится потерять суть доносимой информации.

Наиболее сильное манипулятивное влияние на человека происходит с помощью так называемых *политических эвфемизмов*, адресатом которых является массовая аудитория. Эти политические эвфемизмы выступают с целью ослабить негативные ассоциации, связанные с некоторыми фактами, часто за счет искажения смысла самого описываемого факта.

Эвфемизмы, образованные путем негативной префиксации (это способ словообразования, при котором новое слово образуется путем присоединения приставки), манипулируют человеческим сознанием благодаря ярко выраженному эффекту смягчения, который достигается

тем, что негативно воспринимаемые свойства предметов не называются точно, конкретно; эвфемизмы допускают широкое толкование.

Важнейшим уровнем реализации эвфемии является лексико-семантический, на котором происходят основные процессы, способствующие эвфемизации речи. Манипулятивное воздействие здесь осуществляется с помощью специально подобранных лексических единиц, наполненных особой семантикой и вызывающих определенные (нужные манипулятору) ассоциации.

Манипулятивное воздействие замены утвердительных конструкций на отрицательные заключается в возможности представления реальных общественных проблем как менее значимых, менее острых. Благодаря использованию отрицательной синтаксической конструкции коммуникатор может прямо не называть негативные явления и факты, и тем самым приуменьшить их масштабы.

Способ трансформации словосочетаний предполагает различные операции над структурой исходного словосочетания, а именно: введение дополнительного позитивного компонента, изъятие нежелательного компонента, столкновение противоречащих компонентов (оксюморон), чрезмерное усложнение структуры словосочетания.

Особенно ярким манипулятивным воздействием на зрителя является оксюморон. В текстах СМИ активно функционируют оксюморонные выражения *спад экономического роста* и *отрицательные темпы роста*, которые, сообщая о некотором снижении темпов роста, все-таки не отрицают его наличие.

На примере телепередачи «Жить здорово!» с Еленой Малышевой (выпуск 10.03.2012) можно показать употребление эвфемизмов в СМИ.

«Жить здорово!» – это телепередача о здоровье, о различных заболеваниях людей и о способах борьбы с ними. Выпуск 10 марта 2012 года был посвящен международному женскому дню – восьмому марта. На передачу были приглашены мамы ведущих и врачей передачи.

Итак, найденные эвфемизмы:

1) «Маме было всего шесть лет, когда в эвакуации *погибла* ее мама» – Г. Ш. Гандельман.

2) «Когда я смотрел, как она работает в больнице, терпеливо и заботливо относится к *неуклюжим, плоховидящим* людям, у меня всегда горело сердце» – Г. Ш. Гандельман.

3) «Так *на свет появилась* моя сестра, а потом и я» – Д. Н. Шубин.

1) Использование Германом Шаевичем слова *погибла* вполне объяснимо. «Маме было всего шесть лет, когда в эвакуации умерла ее мама» – так бы звучало выражение, если бы Гандельман не использовал эвфемизм. Слово *погибла* звучит намного мягче, чем *умерла* и придает выражению более культурный и сочувственный характер. Этот эвфемизм



относится к группе личных эвфемизмов. По классификации Куркиева, его можно отнести к эвфемизмам на основе сочувствия. Данный эвфемизм выполняет функцию замены названия пугающего объекта.

В этой ситуации также вполне уместно было бы использование слова *скончалась*.

2) Рассмотрим по-отдельности два слова: сначала – *неуклюжие*, затем – *плоховидящие*.

1. В случае со словом *неуклюжие* Герман Шаевич вуалирует слово *больные* или *пациенты*. Этот эвфемизм можно отнести к профессиональным эвфемизмам. По определению Куркиева, мотивом этого эвфемизма могли служить суеверия. Следуя классификации функций эвфемизмов Москвина, слово *неуклюжие* относим к этикетным эвфемизмам.

2. *Плоховидящие* вместо *слепые*. Слово *слепые* само по себе является оскорбляющим. Это слово, которое самому больному, несмотря на то, что он и так понимает, что он слепой, может понизить самооценку, привести к комплексу неполноценности, то есть понести негативные последствия. Гандельман в телепередаче не обращался определенно к слепому человеку, он говорил о них в рассказе о своей матери. Из его уст слово *плоховидящие* звучало очень вежливо и аккуратно. Оно относится к группе профессиональных эвфемизмов и выполняет функцию этикетного эвфемизма.

Без использования этих эвфемизмов фраза выглядела бы так: «Когда я смотрел, как она работает в больнице, терпеливо и заботливо относится к больным, слепым людям, у меня всегда горело сердце».

3) Рассмотрим использование *на свет появилась* вместо *родилась*. Выражение *на свет появилась* очень трогательное и нежное. В данном случае и контексте оно показывает восхищение и радость.

Эвфемизм *на свет появилась* личный, относящийся к группе эвфемизмов физиологических процессов и состояний. Он использован на основе вежливости и выполняет эстетическую функцию.

Проведя анализ телепередачи, приходим к выводу, что эвфемизмы служат не только для вуализации смысла, но и для украшения речи. Они играют важную роль в речи телеведущих. Вся телепередача создает ощущение невероятного тепла, радушия и теплоты по отношению к телезрителям и больным людям. Целевой аудиторией телепередачи «Жить здорово!» в основном являются люди в возрасте свыше сорока лет. Такое обращение, такой имидж еще более привлекает их.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арапова Н. С. Эвфемизмы / Арапова Н. С. // Лингвистический энциклопедический словарь – М. : Сов. энциклопедия, 1990.

2. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание / Володина М. Н., 2007.

3. Вавилова Л. Н. К вопросу об эвфемизации современной русской речи. [Электронный ресурс] / Вавилова Л. Н. –

Режим доступа: [www.ksu.ru/fil/kn7/index.php](http://www.ksu.ru/fil/kn7/index.php)

4. [www.zdorovo-online.ru](http://www.zdorovo-online.ru)

*Тищенко Е. А., Лезная А. Е.*

## К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Лексика современного русского языка формировалась на протяжении столетий. Основу лексики составляют исконно русские слова. Исконным считается слово, возникшее в русском языке по существующим в нём моделям или перешедшее в него из более древнего языка-предшественника – древнерусского, праславянского или индоевропейского.

*Исконная лексика русского языка.* По хронологическому признаку выделяются следующие группы исконных русских слов, объединяемых своим происхождением, или генезисом: индоевропейские, общеславянские, восточнославянские (или древнерусские) и собственно русские.

Индоевропейскими называются слова, которые после распада индоевропейской этнической общности (конец эпохи неолита) были унаследованы древними языками этой языковой семьи, в том числе и общеславянским языком. Так, общими для многих индоевропейских языков будут некоторые термины родства: *мать, брат, дочь*; названия животных, продуктов питания: *овца, бык, волк, мясо, кость* и т. д.

Общеславянскими (или праславянскими) называются слова, унаследованные древнерусским языком из языка славянских племен, занимавших к началу нашей эры обширную территорию Восточной, Центральной Европы и Балкан. В качестве единого средства общения он использовался приблизительно до VII в. н. э., т. е. до того времени, когда в связи с расселением славян (оно началось раньше, но наибольшей интенсивности достигло к VI–VII вв.) распалась и языковая общность. Однако в каждой из этих групп выделяются слова, появившиеся в период общеславянского единства. Например, общеславянскими являются наименования, связанные с растительным миром: *дуб, липа, ель, сосна*; названия культурных растений: *просо, ячмень, овес*; названия трудовых процессов и орудий труда: *ткань, ковать, сечь, мотыга, челнок*; названия жилища и его частей: *дом, сени, пол, кров*; названия домашних и лесных птиц: *курица, гусь, соловей, скворец*; названия продуктов питания: *квас, кисель, сыр, сало* и т. д.

Восточнославянскими (или древнерусскими) называются слова, которые начиная с VIII в. возникали уже только в языке восточных славян (предков современных русских, украинцев, белорусов), объединенных к IX в. большим феодальным государством – Киевской Русью. К таким

словам относятся, например, названия различных свойств, качеств, действий: *сизый, хороший, рокотать*; термины родства, бытовые названия: *падчерица, дядя, кружево, погост*; названия птиц, животных: *зяблик, белка*; единицы счета: *сорок, девяносто*; ряд слов с общим временным значением: *сегодня, внезапно* и др.

Собственно русскими называются все слова (за исключением заимствованных), которые появились в языке уже тогда, когда он сформировался сначала как язык великорусской народности (с XIV в.), а затем и как национальный русский язык (с XVII в.). Собственно русскими будут, например, наименования действий: *ворковать, разредить*; названия предметов быта, продуктов питания: *обои, обложка, голубцы, кулебяка*; наименования отвлеченных понятий: *итог, обман, опыт* и др.

*Заимствованные слова в русском языке.* В зависимости от того, из какого языка пришли те или иные слова, могут быть выделены два типа заимствований: 1) заимствования родственные (из славянской семьи языков) и 2) заимствования иноязычные (из языков иной языковой системы).

*Заимствования из родственных славянских языков.* Из старославянского языка в русский пришли, например, церковные термины: *священник, крест, жезл, жертва* и др.; многие слова, обозначающие абстрактные понятия: *власть, благодать, согласие, вселенная* и др.

Старославянизмы, заимствованные русским языком, не все одинаковы: одни из них являются старославянскими вариантами слов, существовавших еще в общеславянском языке (*глад, враг* и др.); другие являются собственно старославянскими (*ланы, уста, перси* и др.); причем существующие исконно русские слова, синонимичные им, совершенно иные по своей фонетической структуре (*щеки, губы, груди*). Наконец, выделяются так называемые семантические старославянизмы, т. е. слова по времени появления общеславянские, однако получившие особое значение в старославянском языке и с этим значением вошедшие в состав русской лексики (*грех, Господь* и др.).

Отдельные заимствования из польского языка датируются XVII–XVIII вв. Часть из них, в свою очередь, восходит к европейским языкам (немецкому, французскому и др.). Но немало и собственно польских слов (полонизмы). Среди них есть такие, которые являются названием жилья, предметов быта, одежды, средств передвижения (*квартира, скарб, замша, кофта, карета, козлы*); названием чинов, рода войск (*полковник, рекрут, гусар*); обозначением действия (*малевать, рисовать, кланчить*); названием животных, растений, пищевых продуктов (*кролик, петрушка, каштан, миндаль, повидло*) и др. Некоторые полонизмы пришли в русский язык через посредство украинского или белорусского языков (например, *маевка, молчком, пан* и др.).

Из украинского языка пришли слова *бори, брызна*

(переоформленное румынское), *бублик, гопак, детвора* и др.

*Займствования из неславянских языков.* Займствования из греческого языка начали проникать в исконную лексику еще в период общеславянского единства. К таким заимствованиям относят, например, слова *палата, блюдо, крест, хлеб (печеный), кровать, котел* и др. Значительными были заимствования в период с IX в. по XI в. и позже (так называемые восточнославянские). К ним относятся слова из области религии: *анафема, ангел, архиепископ, митрополит, икона*; научные термины: *математика, философия*; бытовые термины: *баня, фонарь*; наименования растений и животных: *кипарис, крокодил* и др. Более поздние заимствования относятся к области искусства и науки: *хорей, анапест, комедия, мантия, стих, идея, логика, физика, аналогия* и др.

Больше всего латинских слов пришло в русский язык в период с XVI в. по XVIII в., особенно через польский и украинский языки, например: *школа, аудитория, декан, каникулы, директор, экзамен* и др. Много слов латинского происхождения составляют группу международного фонда терминов, например: *диктатура, конституция, корпорация, революция, республика, эрудиция* и др.

Слова из тюркских языков проникали в русский язык в силу разных обстоятельств: в результате ранних торговых и культурных связей, как следствие военных столкновений. К ранним (общеславянским) заимствованиям относят отдельные слова из языков аваров, хазар, печенегов и др., например: *ковыль, тушканчик, жемчуг, кумир, чертог*.

Среди тюркских заимствований больше всего слов из татарского языка, что объясняется историческими условиями (многолетнее татаро-монгольское иго). Особенно много слов осталось из военной, торговой и бытовой речи: *караван, кобура, курган, колчан, каракуль, кистень, казна*.

К тюркским заимствованиям относятся почти все названия породы или масти лошадей: *аргамак* (порода рослых туркменских лошадей), *чалый, буланный, гнедой, караковый, каурый, бурый*.

Скандинавских заимствований (шведских, норвежских, например) в русском языке сравнительно немного. Появление этих слов обусловлено ранними торговыми связями. Однако проникали не только слова торговой лексики, но и морские термины, слова бытовые. Так появились собственные имена: *Игорь, Олег, Рюрик*, отдельные слова типа *сельдь, ларь, пуд, крюк, якорь, ябеда, плис, кнут, мачта* и др.

К немецким относится ряд слов торговой, военной, бытовой лексики и слов из области искусства, науки и т. д.: *вексель, штемпель; ефрейтор, лагерь, штаб; галстук, итиблеты, верстак, стамеска, фуганок*. Голландскими являются некоторые мореходные термины: *буер, верфь*.

Из английского языка до XIX в. также вошли некоторые морские термины: *мичман, бот, бриг*, но значительно больше слов, связанных с развитием общественной жизни, техники, спорта и т. д. вошло в XX в.,

например: *лидер, митинг; тоннель, троллейбус, баскетбол, футбол.*

К французским относятся отдельные заимствования XVIII–XIX вв., типа бытовых слов: *браслет, пальто, трико; бульон, мармелад, котлета*, а также слов из военной лексики, искусства и т. д.: *атака, пьеса.*

Немногие заимствования имеются из финского языка: *морж, пельмени, пурга*; из венгерского: *бекеша, хутор.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Касаткин Л. Л. Русский язык / Касаткин Л. Л., Крысин Л. П. – М. : Просвещение, 1989. – 287 с.

2. Львов М. Р. Риторика. Культура речи / Львов М. Р. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

3. Скворцов Л. И. Норма. Литературный язык. Культура речи / Скворцов Л. И. – М. : Просвещение, 1979.

4. Чешко Л. А. Русский язык : учебное пособие; 2-е издание / Чешко Л. А. – М. : Высшая школа, 1990. – 333 с.

*Тищенко Е. А., Лобовик Н. В.*

#### К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Искусство – сфера деятельности, которая крайне сложно поддается систематизации, обобщениям, теоретизации, а также точным определениям и формулировкам. Каждый термин имеет много толкований. И каждое толкование не вполне точное и исчерпывающее. Сколько творцов режиссеров – столько и мнений по поводу профессиональной терминологии. Ведь любое теоретическое положение – вытекает из конкретного творческого практического опыта, а творчество всегда индивидуально и неповторимо. Даже у К. С. Станиславского наблюдается постоянная эволюция в понимании того или иного термина. В процессе жизни и творческих поисков, терминология понятий видоизменялась, уточнялась, дополнялась. Формулировки К. С. Станиславского были творчески осмыслены и развиты в трудах его учеников и последователей – М. Кнебель, М. Чехова, В. Мейерхольда, Е. Вахтангова, Г. Кристи, Г. Товстоногова, Б. Захавы, А. Паламишева, Б. Голубовского, А. Эфроса и многих других. К. С. Станиславский призывал подходить к делу творчески, а не относиться к нему догматически.

Термины являются основными единицами обозначения специальных понятий в процессе передачи профессиональных знаний. Как справедливо отмечает А. В. Суперанская, представитель профессионального знания считает терминами все слова, связанные с его профессией, не всегда задумываясь об их системности и наличии достаточных оснований для терминологирования тех или иных понятий. Данное наблюдение в полной мере относится к области театральной терминологии. В связи с этим возникает необходимость выработки критериев отнесения тех или иных слов профессиональной лексики к разряду терминологических.

Исследование лексического массива в функционально-семантическом, структурном, системном, частично морфемном и

словообразовательном аспектах показало, что театральная лексика является специальной языковой системой, обслуживающей отдельную область искусства, и характеризуется такими общими с другими терминосистемами качествами, как соотнесённость с понятиями и реалиями профессиональной театральной сферы и строгая системная организация. Однако специфика театральной лексической системы проявляется в том, что она, в отличие от терминологической лексики других областей знания, включает в себя предтермины (т. е. такие терминообозначения, авторство которых принадлежит конкретным людям). Важно также отметить переход языковых единиц из одной группы в другую, например, многие предтермины со временем приобретают статус терминов, что является проявлением не замкнутой, а открытой, динамичной, активно развивающейся терминосистемы.

Немаловажным фактором является вхождение в состав театральной лексики не только СТЛ (собственно терминологическая лексика), но и НСТЛ (несобственно-терминологической лексики), что во многом обусловило «стирание границ» между узкопрофессиональной терминосистемой и общенародной лексикой.

Выступая социально ограниченным фрагментом общенародного языка, театральная лексика является его органической частью. Она существует, развивается и функционирует в составе русского литературного языка и немислима без него. Именно поэтому состав театральной лексики не ограничивается лишь узкими рамками терминологической системы, традиционно включающей в себя термины и профессионализмы, а содержит также значительный пласт НСТЛ, междисциплинарных терминов и предтерминов.

Анализ отобранного массива лексикографической разработки театральной лексики позволил выявить количественное соотношение лексических пластов, входящих в её состав. Большую часть театральной лексики составляет СТЛ – 282 лексических единиц (65,4 %), НСТЛ составляет 150 единиц (34,6 %).

Такое соотношение свидетельствует о том, что театральная лексика активно взаимодействует со всей лексической системой русского языка. Как и в любой профессиональной терминосистеме, основу театральной лексики также составляют собственно терминологические единицы. Театральная терминология характеризуется разнообразием составляющих её терминологических групп: театермины, профессионализмы, междисциплинарные термины и предтермины. Наибольшую в количественном отношении группу составляют театермины – 176 единиц (62,2 %), приблизительно пятая часть всей театральной лексики приходится на предтермины – 55 единиц (19,8 %), междисциплинарные термины составляют 37 единиц (13 %) и профессионализмы – 14 единиц (5 %).

Театермины составляют бóльшую часть всей театральной терминологии, они формируют её ядро, обладают наибольшим уровнем информативности и выражают специфическое содержание данной области знаний, например, актант, антре, апарте, арьерсцена, ввод, «если бы», жестуальность, мелопея, метапьеса, остранение, перформанс, фурка, штанкет и др.

Предтермины – лексические единицы естественного языка, не преодолевшие «порог терминологизации», то есть не соответствующие всем требованиям, предъявляемым к собственно термину. Предтермины характеризуются семантической нечёткостью, функционированием в разговорной речи представителей определённой профессиональной среды.

В составе СТЛ выявлено незначительное количество профессионализмов (например, беспредметка, глазок, массовка, мигалка, накладка и др.), которые употребляются в разговорной речи работников театра как стилистически и эмоционально окрашенные эквиваленты театерминов.

Среди лексических групп специальной театральной лексики отдельное место занимают междисциплинарные термины, которые используются не в одной, а в двух и даже трёх терминосистемах. Из 37 междисциплинарных терминов наиболее широко представленными являются музыкальные (интерлюдия, интермедия, композиция, лейтмотив, пауза, речитатив и др.), литературоведческие (зачин, завязка, интрига, повествование и др.) и психологические термины (аффектная память, катарсис, мотивация, психотехника).

Театральная лексика в целом обладает такими качествами всех терминов, как точность, дефинитивность, мотивированность, однозначность, системность, стилистическая нейтральность. Вместе с тем наблюдается специфика проявления этих качеств. Ряд театральных терминов и большинство предтерминов («природа чувств», «чуть», «приём перспективы, уходящей в бесконечность» и др.) не обладают в полной мере такими свойствами, как точность и дефинитивность. Это обусловлено тем, что в сфере искусства нередко возникает потребность в выражении трудно формулируемых понятий, связанных с областью чувств, эмоций, творческого озарения. Встречаются в составе терминообозначений и немотивированные слова, преимущественно заимствованного типа, например, актант, антре, апарте, гамартия, мелопея, пандус, рампа, этюд и др.

Подавляющее большинство единиц театральной лексики выражено именами существительными. Слова, называющие специальные понятия театральной сферы, в основном относятся к разряду абстрактных имён существительных (жестуальность, манкость, «очуждение», сценография, экспликация и др.), несколько конкретных имён существительных, обозначающих предметы театрального быта и артефакты (кобылка, падуга,

пандус, рельеф-станок, трюм, фурка, штанкет и др.). Другие части речи представлены в основном глаголами (воплощать, импровизировать, интерпретировать, «самозеркалить» и др.), именами прилагательными (артистический, зрелищный, монологический) и наречиями (артистически, артистично, «маэстроно», талантливо, экспромтом). Их общая доля составляет всего 14 %.

Словосочетания представлены преимущественно в СТЛ, а для НСТЛ они являются исключением (внутренний монолог).

В СТЛ количество двухкомпонентных словосочетаний более чем в 7 раз превосходит число многокомпонентных. Самыми продуктивными являются модели «имя существительное + имя прилагательное» («актёрский штамп», атмосфера сценическая, вторичная интрига, генеральная репетиция) и модель «имя существительное в именительном падеже + имя существительное в косвенном падеже» (зоны молчания, мизансцена тела, обращение к публике, реплика в сторону, триединства закон). Количественное преобладание первой модели закономерно, так как атрибутивную, т. е. описательную функцию, выполняет в языке имя прилагательное, для имени существительного эта функция является вторичной.

В целом структура многокомпонентного термина остаётся традиционной: «определяемое понятие + определяющий компонент» (причём определяющий компонент может находиться как в препозиции, так и в постпозиции по отношению к определяемому компоненту, например: действенный анализ пьесы и роли; «протокольное смотрение с пустым глазом»; «приём перспективы, уходящей в бесконечность»).

Анализ театральной терминологии показал, что ее структура в целом соответствует структуре общелитературного языка. Исследования текстов, содержащих театральную терминологию, выявили три основных функциональных стиля: научный, официально-деловой и публицистический. Язык театра используется в специальных текстах и художественной речи, где театральная терминология может выступать в своем прямом назначении – функции именованья специального понятия.

*Тищенко Е. А., Милько О. С.*

### **БЛАТНОЙ ЖАРГОН (АРГО) – ФЕНЯ**

В детстве, наверное, каждому доводилось участвовать в придумывании какого-нибудь тайного языка. Какая дворовая организация юных шпионов, разведчиков, разбойников, индейцев не мечтает надежно укрыть от родителей и учителей свои секреты и тайные планы! Популярный метод – вставлять после каждого слога определенную букву или другой слог. В результате получаются фразы типа «Шуртокато, котогдато метонято спротосятто, тыто подтоскатозытовайто» (то есть «Шурка, когда меня спросят, ты подсказывай»; в качестве добавочного



слога используется «то»). После такого прореживания случайный слушатель, скорее всего, не поймет, о чем идет речь.

В итоге разыгрывается своеобразный спектакль, когда группа подростков ведет непонятный для окружающих разговор. Правда, сами говорящие часто тоже не понимают друг друга. Для большей заумности разговор пересыпают иностранными словами. Известно, например, что в XIX веке ученики духовных школ любили разбавлять свою речь греческими выражениями, заимствованными из «Анабасиса» Ксенофонта, которым мучили каждого, кто учил древнегреческий.

Сейчас тайные языки создают только дети и примкнувшие к ним суперагенты из кино и книжек. Но до недавнего времени этим развлекались и вполне взрослые дяди. Собственные языки имели и профессиональные сообщества, нищие, воры.

Наиболее известным из этих языков был язык бродячих торговцев – офеней, который обычно называют офенским (или афинским). Артели бродячих торговцев представляли собой нечто среднее между группой коммивояжеров и бандой мошенников. Они ходили по городам и весям, торгуя дешевыми книжками, лубочными картинками и вообще всем, что пользовалось хоть каким-то спросом. Как это обычно бывает при таком роде деятельности, у офеней возникали проблемы и с властями, и с местными жителями. Поэтому неудивительно, что у этих торговцев появился собственный язык, куда входили иностранные слова и различные местные выражения. Он давал им возможность обмениваться между собой информацией во время выяснения отношений с представителями власти и покупателями. Непосвященные едва ли были в состоянии понять разговор на офенском языке.

Вообще, профессиональных секретных языков было довольно много. Например, крестьяне нескольких сел Орловской губернии были обучены их помещиком шорному делу (изготовление конской сбруи – это было достаточно прибыльным занятием) и отпущены на оброк. Сообщество шорников было закрытым. Чтобы стать его членом, нужно было ходить в учениках пять-шесть лет. Орловские шорники имели свой тайный язык – разновидность офенского, который использовался для того, чтобы заказчики не могли понять, о чем говорят мастера.

Язык офеней передавался поколениями, и вскоре его стали употреблять нищие, бродячие музыканты, конокрады, проститутки. Феней не просто общались, ею шифровали устную и письменную информацию, стремясь утаить смысл от лишних глаз и ушей. Жаргон вошел в воровские шайки, остроги и темницы, проник на каторгу. Их коренные обитатели даже отвыкали от родной речи, путая слова и выражения.

Воровской жаргон, как правило, отражает внутреннюю иерархию преступного мира, закрепляя наиболее обидные и оскорбительные слова, клички и т. д. за теми, кто находятся на самой низкой ступени иерархии, а

самые уважительные слова и выражения – за теми, кто имеет наибольшую власть и влияние.

Известно, что в советское время были репрессированы и оказались в местах лишения свободы многие учёные, писатели и поэты (например, Дмитрий Лихачёв, Александр Солженицын и Варлам Шаламов). Они описали тюремный быт и используемую там речь. Отчасти по этой причине, а также потому, что через советские места лишения свободы прошла достаточно немалая часть населения страны, многие слова воровского жаргона стали известны и перешли в разговорный и даже литературный русский язык.

Пользующихся феней можно разделить на две основные группы – соответственно двум основным группам обитателей тюрьмы – братве и остальным, т. н. пассажирам. Для первых (носителей языка) – это родная стихия, для вторых – это скорее иностранный язык, который они изучают по необходимости. Первые иногда и не умеют выражать свои мысли по-другому. Они думают на фене. Вторые зачастую достаточно быстро начинают ее понимать, но вот пользуются с трудом, обычно только для обозначения понятий, специфических для тюрьмы и блатного мира, и отсутствующих в вольной жизни.

Есть и немаленькая прослойка так называемых наблатыканных – представители второй группы, своим поведением и языком стремящиеся «проконать» под блатных. Уважением они не пользуются ни у первой группы, ни у второй по понятным причинам. Но, из-за агрессивного поведения, связанного со страстным желанием отказаться от своего «происхождения» и утвердиться в другом, в их глазах более высоком, «классе», они играют не последнюю роль в жизни тюрьмы, являясь, обычно, инициаторами беспредела, конфликтов, интриг.

Назвать феню полноценным языком, конечно же, не представляется возможным. Она скорее сродни профессиональному жаргону.

Феня также не однородна. Свои оттенки, особенности лексики имеет каждая тюрьма и зона. Различаются немало западные, южные и восточные «диалекты». На Украине *миска* называется *нифель*, в России – шлемка. В одних местах камерный стол зовут *дубок*, в других – *общак*. И таких примеров немало. Кроме того, каждая преступная профессия – карманники, домушники, фармазонщики, кидалы и т. п., имеют свой специфический словарный запас.

Феня несет и опознавательную функцию в преступной среде, позволяющую отличать своих и чужих. Академик Дмитрий Лихачев в статье «Черты первобытного примитивизма воровской речи» писал: «Воровская речь должна изобличать в воре «своего», доказывать его полную принадлежность воровскому миру наряду с другими признаками, которыми вор всячески старается выделиться в окружающей его среде, подчеркнуть свое воровское достоинство: манера носить кепку, надвигая

ее на глаза, модная в воровской среде одежда, походка, жестикация, наконец, татуировка, от которой не отказываются воры, даже несмотря на явный вред, который она им приносит, выдавая их агентам уголовного розыска. Не понять какого-либо воровского выражения или употребить его неправильно – позорно...».

О всемерном проникновении фени в повседневную речь, в средства массовой информации, кино, литературу немало сейчас говорят, и, в основном, с отрицательным оттенком. Но – «из песни слов не выкинешь». Это часть нашей культуры, нашей жизни – через тюрьмы за свою жизнь проходят не меньше 10–15 % мужского населения страны. И такое «проникновение» отчасти связано с проникновением все большего количества информации об этом затерянном мире в общество. То, что раньше (да и сейчас немало) тщательно скрывалось, постепенно выходит наружу.

Да и нельзя отрицать то, что феня имеет свою музыку, свой шарм. Если отбросить обывательскую предвзятость по поводу «морального облика» ее носителей, то этого нельзя не заметить. Это живой, яркий, эмоциональный и самобытный язык, который всегда будет привлекать этим нормальных людей, в среде которых никогда не приветствовалась рафинированная речь школьных учебников.

Это можно объяснить и тем, что феня ориентирована больше на эмоции, а не на интеллект. Как и романтика воровской жизни, в которой мало логики, зато много эмоций. Поэтому ею будут пользоваться, вплетать в речь.

С утратой классическими воровскими традициями своего бывшего значения теряет свою роль и воровское наречие – некоторые слова и выражения просто забываются, некоторые входят в массовую обиходную речь, приводя на первых порах в негодование некоторых борцов за чистоту русского языка. Но многие слова, которые никто уже не связывает с уголовным жаргоном, пришли к нам именно оттуда. Например, слово *липа*, ставшее общеупотребительным в значении «обман, фальшивка, подложный документ» в 20-е годы прошлого века, попало в воровской язык из языка офеней, которые в числе прочего торговали фальшивыми иконами. Настоящие иконы писались на дереве ценных пород, тогда как для изготовления фальшивок использовались доски из липы.

*Тищенко Е. А., Нейпак В. А.*

#### **ЕЩЕ РАЗ О МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ**

Русский молодежный сленг – это интересный феномен, ограниченный такими рамками как пространственные, временные и социальные. Большое количество слов, которые в настоящее время являются сленгом молодежи, были заимствованы из иностранных языков. В основном заимствования идут из английского языка, являющимся самым

широко используемым по всему миру. Наибольшее число заимствований иностранных слов происходит в новых сферах, где не успели сформироваться русские эквиваленты иностранных названий и терминов. Почему же именно молодежь – самая восприимчивая к иностранным словам и выражениям? Это можно объяснить тем, что молодые люди больше склонны к изучению нового и постижению неизведанного.

Молодежный сленг формируется, как правило, в возрасте от 14–15 лет до 24–25 лет. Важно отметить, что лексика, активно используемая молодежью, ограничена ее интересами, а именно: учебным заведением, музыкой, книгами, кино, интернетом, поведением, общением со сверстниками. Используемые слова относятся только к миру, окружающему общество сейчас и часто не понятны другим возрастным категориям. Из истории известно, что обособление молодежной культуры связывают с возникновением барьера между отцами и детьми вследствие маргинализации в быстро меняющемся индустриальном и постиндустриальном обществе.

Количество иностранных заимствований в русском языке огромно, но многие слова настолько прижились в повседневной речи, что не ощущаются как чужие самими носителями языка. Так, *бизнесмен* используется чаще, чем *предприниматель*, *презентация* – чаще, чем *представление*.

Молодежный сленг никогда не стоит на месте. Силой и одновременно слабостью сленга, заимствованного из иностранных языков является существенная зависимость от реалий сегодняшнего дня. Смена моды, явлений вокруг, событий влияет на использование актуальной лексики, забываются старые выражения, на их смену приходят новые. Этот процесс происходит очень стремительно и, если в воровском жаргоне или компьютерном некоторые слова задерживаются на десятки лет, то в молодежном сленге многие выражения остаются в истории уже после пары лет.

Благодаря интересу молодежи к иностранной культуре, английскому языку и путешествиям, все больше слов прочно укрепляется в русском языке и используются в ежедневном лексиконе. Сленг сам по себе проникает в повседневную лексику и приспособляется к любым переменам, становится родным для языка. Чаще всего литературным языком принимаются тот сленг, к которому общество успело привыкнуть и, соответственно, выражение теряет свою экспрессивную окраску. Большое влияние также оказывают интернет ресурсы. Доступ к иностранным сайтам, фильмы на иностранных языках – все это расширяет словарный запас молодежи и добавляет новые выражения.

Заимствования из иностранных языков можно разделить на несколько групп: 1) прямые заимствования; 2) гибриды; 3) русские слова, которые по звучанию похожи на английские и используются в значении

английских слов.

К первой группе прямых заимствований из иностранных языков относятся слова, смысл которых одинаков с языком оригинала. Все чаще в речи молодежи можно услышать *мен* – *мужчина*, *мани* – *деньги*.

Ко второй группе слов-гибридов относятся те иностранные слова, к которым в русском языке добавляется окончание, суффикс или приставка. При этом суть слова практически не меняется. Таким способом появляются слова *олдовый* (*old* – старый), *френдвый* (*friend* – друг), *брендвый* (*brand* – новый).

К третьей группе слов, звучащих как иностранные, относятся многие слова и выражения из лексики компьютерщиков (*мыло* – *e-mail*, *винда* – *windows*).

В настоящее время использование слов, похожих по произношению на иностранные слова, очень часто используют в рекламных компаниях различных брендов.

Также примером активного использования сленга является интернет: социальные сети, поисковые системы.

Невозможно предсказать судьбу всех сленговых выражений, используемых как в русском языке, так и в иностранных. Некоторые слова, со временем переходят в общепринятый язык и используются не только субкультурами, которые породили эти слова, но и обычными людьми. Другой сленг существует со своими носителями, и пока он актуален для них, остается активным, а затем вымирает. Молодые поколения сменяют друг друга стремительно, вместе с ними приходят новые выражения, неиспользуемые ранее, а неактуальные остаются в истории языка.

Важно отметить, что каждый человек использует сленг до какого-то определенного возраста, а затем возвращается к общепринятому разговорному литературному языку. Соответственно будущее сленга напрямую зависит от будущего общества, событий и явлений, которые общество наблюдает и в которых участвует.

Сленг, как живая, неотъемлемая часть языка, не развивается сам по себе, его развивает общество. Поэтому чем больше общество будет интересоваться другими культурами, тем больше появится заимствований из иностранных языков.

Языковеды считают, что нахождение человека в определенном обществе, которое связано с его интересами, установками, стремлениями и использование сленга, принятого в этом обществе – это временное явление. Соответственно, покидая субкультуру, человеку свойственно возвращаться к общепринятой лексике и сленг, который не был понятен окружающим, перестает быть для него часто используемым.

Интересно отметить, что языковеды считают успеваемость и образованность человека важными критериями, когда речь идет об использовании сленга. Культура личности зависит от общей грамотности и

развитости человека. Согласно лингвистам, человек использующий сленг не для юмористической и шутливой окраски, а потому что привык использовать его каждый день, упрощает свою речь и, таким образом, сводит ее к примитивной. Можно смело предположить, что в русский язык придет еще много иностранных заимствований. Это касается как повседневной жизни, так и техники, экономики, политики. Стремление русского общества быть более прогрессивным и актуальным – вот факты, которые будут влиять на заимствования новых слов в русскую речь.

Безусловно, одними из главных людей, формирующих язык, являются писатели и поэты. Поэтому насколько правильный литературный язык будут использовать современные писатели, настолько общество будет правильно использовать слова, не стремясь найти аналоги в жаргонной речи. К тому же, стоит сказать, что литературный язык все-таки никогда не будет абсолютно заменен сленгом, и, в любом случае, будет употребляться исключительно в стилистических целях.

Можно предположить, что сленг будет продолжать существовать как связующее звено между диалектами и литературным языком. Языковеды считают, что в каждой стране есть свои периоды активного развития сленга, после которых идет период использования уже имеющихся выражений.

Подводя итоги, важно отметить, что именно молодежь вносит большой вклад в развитие сленга как части языка. Стремясь выделиться и ярко выразить свои мысли, современная молодежь активно использует сленг.

Появление новых слов и выражений в сленге связано с переменами в обществе, поскольку сленг является «живой» частью языка и быстрее, чем литературный язык, впитывает в себя новые тенденции, идеи и новости окружающего мира.

Важной частью современного русского сленга можно назвать заимствования из иностранных языков, в основном из английского языка. В случаях заимствований, иностранные сленговые выражения переходят в русский язык без изменений, либо же подвергаются некоторым переменам, чтобы проще укорениться в русской речи.

Сленг – это живое доказательство развития языка. Некоторые сленговые выражения, после долгого существования в разделе «сленг», переходят в литературную речь и перестают быть частью неофициального языка. Другие выражения навсегда остаются сленговыми и, не смотря на широкое использование их всеми группами людей, продолжают считаться атрибутами повседневного общения и не будут приняты в литературном языке.

Сленг наиболее ярко и метафорично передает смысл выражений, незаменим в повседневном общении, является неотъемлемой частью различных субкультур. Это дает понять, что сленг будет существовать в речи всегда.

Тищенко Е. А., Новикова О. Ю.

## ЯВЛЕНИЕ АНТОНИМИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Явление антонимии связано с одной из фундаментальных сторон бытия – с диалектическим единством противоположных начал в самой сущности предметов, явлений, признаков духовного и материального мира. Семантическую основу антонимии образует различного рода логическая противоположность внутри одной сущности (качества, свойства, действия, процесса, отношения и т. п.). Существенные для практики различия объективной действительности отражаются в виде противоположных понятий в логике и антонимических отношений в языке. По причине своей сложности и многоаспектности явление *антонимия* давно привлекает внимание ученых. Антонимия относится к явлениям, сущность которых может быть выявлена на стыке нескольких наук, а именно логики, философии, психологии, социологии, этики, эстетики. Вместе с тем антонимия – одно из проявлений в лингвистике. Одна из наиболее важных задач при изучении антонимии состоит в раскрытии понятия *противоположность* (оно же является центральным в теории антонимии).

Антонимия, отражая существенную сторону системных связей в лексике, охватывает слова, противопоставленные по значению: *правда – ложь, добрый – злой, говорить – молчать*. Современная лексикология рассматривает синонимию и антонимию как крайние, предельные случаи взаимозаменяемости и противопоставленности слов по их содержанию. При этом если для синонимических отношений характерно семантическое сходство, то для антонимических – семантическое различие.

Существование антонимов в языке обусловлено характером нашего восприятия действительности во всей ее противоречивой сложности, в единстве и борьбе противоположностей. Поэтому контрастные слова, как и обозначаемые ими понятия, тесно связаны между собой. Слово *добрый* вызывает в нашем сознании слово *злой*, *далеко* напоминает о слове *близко*, *ускорить* – о *замедлить*. Антонимизируются названия таких явлений и предметов, которые соотносительны, принадлежат к одной и той же категории объективной действительности как взаимоисключающие понятия. Из этого следует, что антонимы не только взаимно отрицают, но в то же время и предполагают друг друга.

Антонимы объединяются в пары по контрасту. Однако это не значит, что то или иное слово может иметь лишь один антоним. Синонимические отношения слов позволяют выражать противопоставление понятий и в «незакрытом», многочисленном ряду (ср.: *конкретный – абстрактный – отвлеченный, веселый – грустный – печальный – унылый – скучный – кручинный*). Такой подход к изучению антонимов заставляет пересмотреть распространенное мнение, что антонимы образуют замкнутые пары слов.

При изучении антонимических отношений между словами

необходимо учитывать, что у многозначных слов в антонимические отношения иногда могут вступать отдельные их значения. Например, слово *день* в значении «часть суток» имеет антоним *ночь*, а в значении «сутки, дата» вовсе не имеет антонимов. У разных значений одного и того же слова могут быть разные антонимы. Например, слово *близкий* в значениях «находящийся на не большом расстоянии» и «отдаленный небольшим промежутком времени» имеет антоним *далекый* (близкое – далекое расстояние, близкие – далекие годы). В значении «кровно связанный» это прилагательное антонимично слову *чужой* (близкие – чужие люди). А выступая в значении «сходный, похожий», слово *близкий* образует антонимическую пару со словом *различный* (произведения, близкие по содержанию, но различные по форме). Однако многозначное слово может иметь и один антоним, который тоже выступает в нескольких значениях. Например: *верхний* в значении «находящийся наверху, выше прочих» имеет антоним *нижний* в значении «расположенный внизу» (верхняя – нижняя ступенька); второму значению слова «близкий к верховью реки» противопоставлено соответствующее значение его антонима – «расположенный ближе к устью» (верхнее течение; нижнее течение); антонимизируются и специальные значения этих слов: «относящийся к верхам» (верхний регистр) и «образующий низший предел диапазона какого-нибудь голоса или инструмента» (нижний регистр).

Слова, у которых широкие границы лексической сочетаемости, образуют множество антонимических сочетаний [*левый* – *правый* (рука, плечо, бок, ухо, глаз, крыло, лапа, сторона, часть, половина, берег, фланг, партия, уклон)]. У слов, имеющих узкие границы лексической сочетаемости, зона антонимии невелика [*свежий* – *черствый* (батон, булка, хлеб)].

В современной науке явление антонимии рассматривается как особая дополнительная характеристика лексического значения слова. Однако в речи могут противопоставляться любые слова, иногда даже очень близкие по значению. Например, у Пушкина: **Ученых много, умных мало, знакомых тьма, а друга нет**. Такое сопоставление слов в контексте не делает их антонимами. В речи часто противопоставляются слова, связанные в сознании говорящих ассоциацией по смежности понятий (родители и дети, брат и сестра, луна и солнце, волки и овцы).

Теория антонимии непрерывно совершенствуется и развивается по мере того, как развивается язык и формы его существования. Любое изменение значения слов, их употребление в новой форме приводит к появлению новых антонимических оппозиций, к разрушению какой-то части антонимических пар в результате утраты словом противоположного значения или исчезновения из языка слова в целом.

Возможность структурного, типологического и функционального описания антонимов, выявления их специфических и общих черт



применительно к разным языкам, с одной стороны, и та значительная роль, которую антонимы играют в языке, с другой, позволяют с полным правом говорить об антонимии не только как о внутреннем системном явлении, но и как об одной из универсалий лексической системы языка в целом.

Антонимы, являясь выражением в языке противоположности, играют важную роль в лексической системе языка. Антонимам свойственно преимущественно контактное употребление в определенных контекстах, в которых раскрываются их важнейшие функции. Использование антонимов лежит в основе разнообразных стилистических приемов. Антонимия придает особую значительность предметам и понятиям. Антонимы способствуют раскрытию противоречивой сущности предметов, явлений. Стилистические функции антонимов не исчерпываются выражением контраста. Антонимы помогают нам показать полноту охвата явлений.

Богатство и разнообразие антонимов в русском языке создают неограниченные выразительные возможности и в то же время обязывают нас серьезно и вдумчиво относиться к использованию этих контрастных слов в речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Головин Б. Н. – М. : Издательский дом ЮНИТИ, 1988.
2. Голуб И. Б. Книга о хорошей речи / Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997.
3. Коноваленко В. С. Антонимы / Коноваленко В. С., Коноваленко С. С. – М., 2003.
4. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке / Новиков Л. А. – М., 1993.
5. Розенталь Д. Э. Современный русский язык / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Айрис-Пресс, 2002.
6. Русский язык и культура речи / под ред. В. И. Максимова. – М. : Гардарики, 2000.
7. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М. : Азбуковник, 1999.
8. Фомина М. И. Современный русский язык : Лексикология / Фомина М. И. – М. : Наука, 2000.

*Тищенко Е. А., Проскурин И. А.*

#### **ЭТНОБОТАНИЧЕСКИЙ ЭТЮД: БАЗИЛИК (OCIMUM BASILICUM)**

Базилик – растение с сильным пряным запахом. Родина – южная Азия. В Европе базилик известен с XVI в. (привезен из Индии и Ирана), культивируется в качестве садового и комнатного растения.

Базилик – неотъемлемый элемент обрядов, магии и медицины славянских народов. Особым почитанием он пользуется среди южнославянских народов, где базилик – священное растение, обладающее исключительными защитными и плодородными свойствами. Воспет в славянских народных песнях как символ красоты, любви и чистоты.

Слово *базилик* имеет греческое происхождение. Часто встречаем и

лат. *basilicum*, это слово также перешло из греческого языка. Рассмотрим названия этого растения в славянских языках: рус. *базилик*; польск. *bazylią, bazylik, wasilek*; чеш. *bazalenka*; словацк. *bazalka*; болг. *босилек, босиляк* и др.

Его названия фиксируются в памятниках письменности и словарях, начиная с XVI в., например в «Травнике» 1534 г. базилик указывается в списке лекарственных растений.

Известно, что в украинском литературном языке и диалектах зафиксированы названия: *базилік, бусуйок* (заимствовано из молдавских говоров), *васильчик, василько, васильник*.

По мнению составителей Этимологического словаря украинского языка, не все эти названия соотносятся с греческим этимологом, часть из них связана с именем *Василь* [3].

Название *василек* для *Ocimum basilicum* отмечено и в русском языке. Так, в словаре В. И. Даля находим: «*Базилик* – раст. душистый *василек, васильки* пахучие ...» [4].

В русских говорах лексема *василек* используется для обозначения двадцати с лишним растений, в том числе и для *базилика*.

С базиликом связаны многие легенды, предания и поверья. Например, южнославянская легенда повествует о том, что базилик вырос на могиле Христа, его пытались уничтожить евреи, но он постоянно вырастал вновь [8, с. 20].

Другая легенда гласит о том, что базилик вырос на Голгофе, на месте, где был распят Христос [9, с. 49].

Также русские и западнославянские поверья рассказывают о базилике как о цветке, выросшем на крови Спасителя [3, с. 240].

По мнению сербов, базилик – цветок Божьей Матери. В раю цветут базилик и розы. Архангел извлекает из тела души праведников в момент смерти с помощью базилика.

Украинская легенда рассказывает о русалке, заманившей на Троицу юношу и зачекотавшей его до смерти. И превратился юноша в цветок, который носит его имя [6, с. 58].

Другое предание говорит о том, что цветок этот вырос на могиле юноши с именем *Василь* [5, с. 35].

В одной из записанных в северо-восточной Болгарии песен говорится, что базилик вырос из слез девушки [7], а в сербских песнях – из крови девушки и царя Уроша [9, с. 49].

Еще в одной болгарской песне находим упоминание о базилике: злая мачеха – виновница смерти двух влюбленных – срубает и сжигает розу и виноград, выросшие на их могилах, а из пепла вырастает символ верности и любви – базилик [13, с. 241].

Подобный мотив есть и в украинской народной песне: Ивана разрубили на куски и бросили в трех садочках, и выросли барвинок,

василек и любисток [5, с. 34].

В украинских, болгарских, сербских песнях с базиликом часто сравниваются девушка и юноша. Девушка сеет любимый цветок, ухаживает за ним, следит, чтобы его не потоптали. Известно, что вытоптаный базилик обозначает утрату целомудрия. Если любовь безнадежна, то девушка сама вырывает цветок [13, с. 240].

В славянских родильных обрядах базилик выполняет важную функцию: он охраняет роженицу и новорожденного ребенка, отгоняя от них все злое. Поэтому растение кладут возле роженицы. А воду, в которую опускают освященный базилик, роженица пьет или умывается ею. Такой же водой в первый раз купают младенца.

У украинцев Покутья бабка-повитуха купает ребенка в теплой воде, в которую кладут мед, мяту и базилик (если рождается девочка). Это делают для того, чтобы новорожденная была сладкая, приятно пахла и людям была мила [10, с. 31,175].

Базилик широко применяется и в любовной магии. Так, в Словакии девушки зашивают его в подол платья, чтобы притягивал парней. Об этом поется в народной словацкой песне: желая приворожить парня, девушка использовала базилик [12, с. 214].

В Карпатах на Крещение девушки вкапывали в землю возле реки несколько веточек базилика, давая каждой из них мужское имя. На рассвете следующего дня они определяли свою судьбу по той веточке, которая была больше других покрыта инеем. Такой же обряд есть и у южнославянских народностей.

Любовная символика базилика нашла свое соответствующее выражение и в украинском песенном фольклоре:

Посію я василечки, буду поливати

Ходи, ходи, Василечку, буду привітати [5, с. 35].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Словник української мови. – Київ, 1970. – Т. 1.
2. Етимологічний словник української мови. – Київ, 1982. – Т. 1.
3. Веселовский А. Н. Разыскания в области русского духовного стиха / А. Н. Веселовский. – Сб. ОРЯС, 1883. – Т. 32.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В. И. Даль. – СПб., 1863–1866.
5. Костомаров Н. Об историческом значении русской народной поэзии / Н. Костомаров. – Харьков, 1843.
6. Мандельштам И. Опыт объяснения обычаев (индоевропейских народов), созданных под влиянием мифа. Ч. 1 / И. Мандельштам. – СПб., 1882.
7. НСИБ – Народни песни от Северовосточна България. – София, 1962. – Т. 2.
8. Стойков Д. Тълкувания на природни явления, разни народни вярвания и прокобявания. От Софийско / Д. Стойков. – СбНУ, 1892. – Кн. IV.
9. Чајкановик В. Босияк – Гласник Етнографског музеја у Београд / В. Чајкановик. – Београд, 1935. – Кн. 10.
10. Kolberg O. Dzieta wazysikie / O. Kolberg. – Pokuoie, Wroclaw-Poznan, 1962–1963. – Т. 29, 30.

11. Makowiecki S. Słownik botaniczny / S. Makowiecki. – Krakow, 1936.
12. Holuby J. L. Národopisuè práce / J. L. Holuby. – Bratislava, 1970.
13. Sobotka P. Rostlinstvo a jeho význam v národních pianich, pověstech, bájích, obledech a poverách slovenských : Pýierövek k slovanska symbolice / P. Sobotka. – Praha, 1897.

*Тищенко Е. А., Семяникова М. И.*

### **ОБ ИСТОКАХ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ**

Значение письма в истории развития цивилизации трудно переоценить. В языке, как в зеркале, отражен весь мир, вся наша жизнь. Читая написанные или напечатанные тексты, мы можем перенестись и в недавние времена, и в далекое прошлое. Возможности письма не ограничены ни временем, ни расстоянием. Но искусством письма люди владели не всегда. Это искусство развивалось долго, на протяжении многих тысячелетий.

Великое дело создания славянской азбуки совершили братья Константин (при крещении принявший имя Кирилл) и Мефодий. Главная заслуга в этом деле принадлежит Кириллу. Мефодий был верным его помощником. Составляя славянскую азбуку, Кирилл смог уловить в звучании знакомого ему с детства славянского языка (а это был, вероятно, один из диалектов древнеболгарского языка) основные звуки этого языка и найти для каждого из них буквенные обозначения. Читая по-старославянски, мы произносим слова так, как они написаны. В старославянском языке мы не встретим такого расхождения между звучанием слов и их произношением, как, например, в английском или французском. Славянский книжный язык (старославянский) получил распространение в качестве общего языка для многих славянских народов. Им пользовались южные славяне (болгары, сербы, хорваты), западные славяне (чехи, словаки), восточные славяне (украинцы, белорусы, русские).

В IX веке в Византии, в городе Солунь (теперь это город Салоники в Греции), жили два брата – Константин и Мефодий. Были они люди мудрые и очень образованные и хорошо знали славянский язык. Этим братьев греческий царь Михаил послал к славянам в ответ на просьбу славянского князя Ростислава.

Рукописи X и XI веков написаны двумя разными азбуками. Одни написаны кириллицей, другие – глаголицей. Но какая из этих двух азбук древнее? То есть, каким письмом были написаны несохранившиеся рукописи кирилло-мефодиевских времен? Целый ряд фактов указывает на то, что более древней азбукой следует считать глаголицу. Древнейшие памятники (в том числе «Киевские листки») написаны именно на глаголице, причем написаны более архаичном языке, близким по фонетическому составу языку южных славян. На большую древность глаголицы указывают и палимпсесты (рукописи на пергамене, в которых

старый текст соскоблен и по нему написан новый). На всех сохранившихся палимпсестах соскоблена глаголица, и новый текст написан на кириллице. Нет ни одного палимпсеста, в котором была бы соскоблена кириллица и по ней написана глаголица.

В кириллице буквы имеют более простую и ясную для нас форму. Какая азбука была изобретена Константином, мы не знаем, но именно кириллица явилась основой нашего русского алфавита. Само слово *азбука* произошло по названию первых двух букв кириллицы: **Аз** и **Буки**.

Начертания букв глаголицы так своеобразны, что наглядного сходства между ней и другими алфавитами – нет. Глаголица была распространена среди западных славян, но постепенно почти везде ее вытеснил латинский алфавит. Самые древние книги, написанные глаголицей, дошли до нас из XI века.

Письменность русскими была воспринята от соседней Болгарии – страны, принявшей крещение на сто с лишним лет раньше Руси. О том, что письменность проникла на Русь до принятия христианства, то есть до 988 года, свидетельствуют договоры князей Олега и Игоря с греками. В них упоминается о письменных завещаниях русских, о текстах, написанных на двух языках, о писце Иване – переписчике и переводчике. Древнейшая книга на Руси, написанная кириллицей – Остромирово Евангелие – 1057 года. Это Евангелие хранится в Санкт-Петербурге, в библиотеке Российской Академии наук.

Кириллица просуществовала практически без изменения до времен Петра Великого, при котором были внесены изменения в начертания некоторых букв, а 11 букв были исключены из алфавита. Новый алфавит стал беднее по содержанию, но проще и более приспособлен к печатанию различных гражданских деловых бумаг. Он так и получил название «гражданский» [1, с. 67]. В 1918 году была проведена новая реформа алфавита, и кириллица потеряла еще четыре буквы. А мы в результате этого несколько утратили богатство красок славянской письменности, подаренной нам братьями Кириллом и Мефодием.

Одним из важных источников по истории славянской письменности является «Сказание о письменах», написанное в конце IX века – начале X века неким черноризцем (монахом) Храбром. «Сказание» это было довольно популярно во времена средневековой Руси, об этом свидетельствует количество дошедших до нас списков «Сказания».

Это сочинение древнеболгарского книжника написано на церковнославянском языке и рассказывает об особенностях славянской азбуки, об условиях ее возникновения. Сказание было посвящено доказательству того, что славянское письмо, созданное Кириллом, ничем не уступает греческому и более того, способно передать все особенности славянского языка, в частности, в славянской азбуке были буквы для обозначения специфических славянских звуков.

Рассмотрим аргументы, которые приводит В. А. Истрин, в подтверждение тому факту, что Кирилл создал кириллицу.

История письма, по словам В. А. Истрина, показывает, что распространение почти любой религии сопровождалось одновременным распространением связанной с этой религией системы письма. «Так, западное христианство всегда вводилось у различных народов вместе с латинским письмом; мусульманство – вместе с арабским письмом; буддизм на среднем Востоке – вместе с индийскими системами письма (брахми, деванагари и др.), а на Дальнем Востоке – вместе с китайской иероглификой; религия Зороастра – вместе с алфавитом Авесты» [5, с. 149]. Не была исключением и восточная православная церковь, которая несла слово Божие вместе с греческой азбукой.

Созданная кириллица состояла из греческих букв, приспособленных для передачи славянских звуков, но часть букв была попросту позаимствована из глаголицы.

У южных славян есть легенда, повествующая о том, что у них с древних времен существовало письмо.

В. А. Истрин и П. Я. Черных приводят и такие аргументы: «Если считать, что письмо у славян не существовало еще задолго до принятия ими христианства, то не понятен и неожиданно высокий расцвет болгарской литературы в конце IX в. – начале X в., а также позже древнерусской литературы («Слово о полку Игореве», как и «Моление Даниила Заточника», «Русская Правда» написаны на древнерусском, а не старославянском языке), не будет также понятным широкое распространение письменности в быту восточных славян X в. – XI в., и высокое мастерство, которого достигло на Руси уже к XI в. искусство письма и книжное оформление (пример – «Остромирово евангелие»)» [5, с. 78].

С кириллицей все ясно – она происходит от греческого унциального письма, но как объяснить происхождение глаголицы?

Многие лингвисты пытались дать более-менее удовлетворительный ответ на этот вопрос, но их попытки не увенчались успехом. Дело в том, что многие древние алфавиты, в том числе греческий и латинский, создавались по образцу еще более древних, т. е. ранее существовавших алфавитов.

Если взять глаголицу, то становится заметным ее коренное отличие от греческой азбуки: многие буквы в глаголице обрисованы из положения анфас, что приводит к схожести гласных и согласных букв и в целом является большим недостатком данной графической системы.

Азбучная молитва – одно из самых ранних или даже первое из славянских стихотворений. Одни ученые считают, что ее написал сам создатель славянской азбуки – святой Кирилл. Другие ученые приписывают авторство этого произведения ученику святого Мефодия,

выдающемуся литератору и церковному деятелю Константину Преславскому (епископу Преслава Великого), жившему на рубеже IX–X веков.

Таким образом, можно говорить о том, что основателями глаголицы являются Кирилл и Мефодий, хотя происхождение и авторство азбучной молитвы вызывает споры и на сегодняшний день.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волоцкая З. М. Опыт описания русского языка в его письменной форме / Волоцкая З. М., Молошная Т. Н., Николаева Т. М. – М., 1964. – 185 с.
2. Гамкрелидзе Г. В. Системы раннехристианских письменностей / Г. В. Гамкрелидзе // Вопросы языкознания. – 1987. – № 6. – С. 14–17.
3. Гельб И. Э. Изучение систем письменности у древних славян / Гельб И. Э. – М., 2003. – 230 с.
4. Зиндер Л. Р. Из истории письма / Зиндер Л. Р. – Л., 1988. – 300 с.
5. Истрин В. А. Истоки русской письменности / Истрин В. А. – М., 1988. – 320 с.
6. Киров Е. Ф. Теоретические проблемы моделирования языка / Киров Е. Ф. – Казань, 1989. – 260 с.
7. Кузьмичев И. К. Введение в эстетику художественного сознания / Кузьмичев И. К. – Нижний Новгород, 1997. – 300 с.
8. Панов Е. Н. Знаки. Символы. Языки / Панов Е. Н. – М., 2000. – 340 с.

*Тищенко Е. А., Стрилец М. В.*

#### ИСТОРИЯ ПИСЬМА: ОТ РИСУНКА К БУКВЕ

Без сомнения, история письма является интересной лингвистической проблемой. Читая написанные или напечатанные тексты, мы можем перенестись и в недавние времена, и в далекое прошлое.

Представим, какой была бы наша жизнь, если бы когда-то люди не изобрели письмо, не придумали, как записывать свои мысли, закреплять в документах все то, что нужно запомнить.

Мы жили бы без книг. Весь накопленный людьми опыт передавался бы из поколения в поколение только устно. Нет, совершенно невозможно представить нечто подобное.

Знаменитый чикагский историк и востоковед Джеймс Г. Брестед однажды сказал: «Изобретение письма и удобной системы для записи на бумаге имело большее значение для дальнейшего развития человеческого рода, чем какое бы то ни было другое интеллектуальное достижение в истории человека» [1, с. 211].

Искусством письма люди владели не всегда. Оно развивалось долго, на протяжении многих тысячелетий.

Самый древний и самый простой способ письма появился, как считается, еще в палеолите – «рассказ в картинках», так называемое пиктографическое письмо (от латинского *pictus* – картинный, нарисованный и от греческого *grapho* – пишу). Пиктографическое письмо посредством рисунка, который называется пиктограммой, передает высказывание в целом, не расчлняя его на отдельные слова графическими

елементами пиктограммы. Иногда в этом письме использовались и простейшие условные знаки, например черточки, указывавшие на количество предметов, о которых шла речь, условные знаки племенной собственности, календарные обозначения месяцев и т. п.

Пиктограмма представляла собой схематический рисунок, художественное достоинство которого не имело существенного значения. Здесь важно было, чтобы рисунок что-то сообщал, а нарисованное правильно опознавалось теми, кому оно адресовалось.

Пиктография передавала только содержание высказывания, не отражая языковых особенностей передаваемого сообщения (звучания слов, их грамматических форм, последовательности слов и т. д.). Она не связана с конкретным языком. В связи с этим использование пиктографии не требовало специального обучения грамоте и делало ее удобным средством общения. Поэтому пиктография представляет как бы международное письмо. Благодаря такому характеру и в настоящее время применяют пиктографическое письмо в тех случаях, когда хотят привлечь внимание к сообщению (изображение музыкального инструмента на вывесках магазинов; олимпийская символика; дорожные знаки и т. д.). Наибольшее развитие пиктография получила у тех народов, которые говорили или говорят на языках полисинтетического (разнообразно составленного) строя (народы Крайнего Севера, американские индейцы).

На основе пиктографии возник другой способ письма – идеографическое письмо (от греческого *idea* – понятие и *grapho* – пишу). В отличие от пиктографии идеографическое письмо фиксирует сообщение дословно и передает, кроме словесного состава, также словопорядок. Оно имеет уже строго установленные и устойчивые начертания графических знаков. Пишущий не изобретает знаки, а берет их из готового набора. Возникают идеограммы, обозначающие значимые части слова (морфемы).

Начальной фазой развития идеографического письма является рисуночная идеография. Рисунки могли иметь два значения: а) прямое, выступая как пиктограммы (рисунки глаз, змея, черепаха и другие, обозначавшие глаз, змею и черепаху); б) переносное, являясь уже идеограммами, где указанные рисунки обозначали не глаз, змею, черепаху, а соответственно зрение, жизнь и успех. Один и тот же рисунок в одном и том же тексте мог выступать то в прямом, то в переносном значениях. Так было, например, в ранней египетской и китайской письменности или в ранней письменности народов майя и ацтеков.

Стимулом для дальнейшего развития идеографического письма послужило зарождение общественного производства и торговли. Появилась потребность писать быстрее, передавать более сложные и длинные тексты. Это привело к превращению рисунков в более условные знаки – иероглифы.



Так на основе рисуночной идеографии в Египте около IV тысячелетия до н. э. возникло иероглифическое письмо. Иероглиф (от греческого *hieros* – священный и *glyphe* – резьба). Потому иероглифы нередко называли священной резьбой. Термин *иероглиф* употреблялся уже греческим богословом Климентом Александрийским (умер около 210 г. н. э.). Иероглифическое письмо в Египте долго было достоянием только священников, которые якобы при его помощи общались с Богом. Позднее оно стало обслуживать также правящие слои общества. Это письмо чаще всего использовали для монументальных надписей на стенах храмов и общественных зданий, статуях богов, гробницах. Такие надписи всегда привлекали внимание чужеземцев, посещавших Египет, необычайной изобразительной точностью и соразмерностью рисунков, часто выполненных в красках.

Каждый рисунок-иероглиф высекался самостоятельно, без связывания на письме с другими знаками, также не было твердо установлено направление письма. Как правило, они писали сверху вниз столбцами, справа налево. Иногда писали столбцами слева направо и справа налево в горизонтальную строку. Лица, руки, ноги изображаемых фигур указывали на направление строки. С появлением папируса как писчего материала закрепляется горизонтальное направление письма справа налево.

Увидев большие преимущества папируса и тростниковой кисточки по сравнению с камнем и резцом, начали чертить иероглифы наскоро, без внутренних деталей, передавая лишь контуры. Такие иероглифы получили название линейных.

Как и другие, самобытно возникшие древние системы письменности, шумерская письменность первоначально возникла из рисунков. Слово, обозначавшее предмет или явление видимого мира, шумерийцы «рисовали».

Со временем писцы для удобства и быстроты письма упрощали начертание знаков, превращая их из рисунков в условные значки клинообразной формы.

Изменение рисуночного письма шло не только по линии преобразования его в клинопись, но и в сторону изменения характера письма. Первоначально шумерская клинопись имела, видимо, только идеографический характер. Позднее для передачи служебных слов, грамматических показателей, иноязычных имен собственных и т. п. шумеры стали составлять из односложных слов многосложные. Это привело к тому, что многие односложные слова стали выступать в составе многосложных слов на правах отдельных слогов, а иероглифы, их обозначающие, – в качестве письменных слоговых знаков. Так, в шумерской клинописи наряду с идеографическими написаниями появились элементы слогового письма.

Китайская иероглифическая письменность, так же как египетская и шумерская, является одной из древнейших в мире.

Китайское иероглифическое письмо, будучи самобытным, развилось из рисуночного, пиктографического письма. Следовательно, пиктограммы, были первыми, наиболее древними знаками китайской письменности. Каждый рисунок обозначал то, что изображал. Постепенно упрощаясь в начертании, пиктограмма начинала все меньше и меньше походить на рисунок внешне, превращаясь в определенный символ – иероглиф. Важно сказать, что начертание современных китайских иероглифов во многом отличается от начертания древних.

Китайское письмо обычно осуществляется вертикальными столбцами сверху вниз и справа налево, а также в Китае ради удобства употребляется и горизонтальное письмо слева направо.

Особенность китайского языка в том, что много слов одинаковых по своему звуковому составу, но разных по тону и значению. Чтобы различить их, китайцы широко пользуются своеобразной интонацией, произнося слова то отрывисто, то нараспев, то низким, то высоким тоном.

Другая особенность китайского языка в том, что он состоит из односложных слов, которые не склоняются и не спрягаются, причем на протяжении многовекового развития письма китайцы, строго соблюдали правило: для каждого слова – особый знак. Это привело к созданию колоссального количества знаков, которых насчитывают до 50 тысяч. Однако практическое применение в современном китайском языке находят около 4 – 5 тысяч иероглифов.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гельб И. Е. Опыт изучения письма / И. Е. Гельб. – М., 1982. – 376 с.
2. Павленко Н. А. История письма : учеб. пособие для филол. фак. / Н. А. Павленко. – Мн. : Высш. шк., 1987. – 239 с.
3. Фридрих И. История письма / И. Фридрих. – М. : Наука, 1979. – 463 с.

*Тищенко Л. М., Гончарук Д. С.*

#### **ЛЕКСИКА ГОВІРКИ ЗА ДАНИМИ ДІАЛЕКТНОГО ТЕКСТУ**

У сучасній українській діалектології надзвичайно помітною в останні роки стала тенденція першорядної уваги до діалектних текстів. Разом із даними діалектних словників, лінгвогеографічних атласів діалектні тексти дають змогу виявити такі аспекти характеристики говору чи говірки, які не можуть виявитися в жодних інших джерелах дослідження. Адже під час запису розповіді інформатора відбувається невимущена бесіда з мінімальним втручанням зовні, що дає змогу пригадати і дати для запису ті елементи мови, які, можливо, й не виявилися б під час роботи у режимі «питання-відповідь». Значно активізувала процес накопичення діалектних текстів для наукового аналізу поява спочатку магнітофонів, диктофонів, а пізніше й цифрової техніки.

На сьогодні вже зібрано й видано у вигляді хрестоматій діалектних

текстів зразки живого мовлення з території поширення багатьох українських говірок: східнословобожанських, гуцульських, буковинських, поліських, середньонадніпрянських. Уваги заслуговують і південнословобожанські говірки, тому триває збирання й систематизація текстів із населених пунктів, розташованих у південних районах Харківської та частково в північних районах Донецької областей. Фрагмент одного із таких текстів ми й обрали для аналізу лексики, репрезентованої в ньому.

Об'єктом дослідження стали тексти, записані від місцевих жителів у селищі Веселому міста Краматорська під час фольклорно-діалектологічної практики у 2013-2014 роках Гончарук Дариною. За фрагментом діалектного тексту ми уклали словник, що дозволило з'ясувати загальну кількість уживаних у ньому лексем та частотність їхнього вживання. Подальший аналіз укладеного словника, зіставлення його з лексикою української літературної мови та даними діалектних словників дали змогу з'ясувати співвідношення нормативної, розмовної та діалектної лексики в досліджуваному фрагменті, виявити інтерферентні одиниці.

Отже, проаналізований нами фрагмент тексту об'єднує у своєму складі 344 лексичних одиниці, 260 із яких належать до української літературної мови, 4 – подано в лексикографічних джерелах із позначкою «розмовне». Частина досліджуваної лексики зафіксована в наявних на сьогодні діалектних словниках. Деякі лексеми є запозиченими з російських говірок або ж зазнали їхнього відчутного впливу.

Серед лексем, що належать до української літературної мови найбільшу групу складають іменники (у дужках після лексичної одиниці подаємо частотність уживання її в проаналізованому фрагменті): буд'ї<sup>у</sup>ництво (2), бут (2), <sup>в</sup>икид, ву<sup>г</sup>і<sup>л</sup>:а, га<sup>р</sup>иш<sup>ч</sup>е (2) (пор. го<sup>р</sup>иш<sup>ч</sup>е, го<sup>р</sup>іш<sup>ч</sup>е – горище [СДЛГ, с. 41, Авдєєва I, с. 100]), г<sup>і</sup>нс, г<sup>л</sup>ина (5), г<sup>р</sup>уба, д<sup>р</sup>ова, ж<sup>і</sup>нка (2), за<sup>м</sup>іс, зем<sup>л</sup>:а (2), к<sup>і</sup>н' (2), л<sup>і</sup>то (3), л<sup>у</sup>ди (2), ма<sup>т</sup>ер<sup>і</sup>ал (2), о<sup>п</sup>ален':а, на<sup>в</sup>у<sup>т</sup>ин':а, п<sup>і</sup>сок (2), п<sup>і</sup>ч (2), пере<sup>г</sup>о<sup>р</sup>отка, по<sup>ч</sup>аток, р<sup>і</sup>к (2), сл<sup>у</sup>жба, са<sup>ж</sup>а (7), со<sup>л</sup>ома (2), ст<sup>і</sup>на, сум<sup>і</sup>ш, фунда<sup>м</sup>ент (3), ха<sup>т</sup>а (11), це<sup>г</sup>ла(3), час, чо<sup>л</sup>о<sup>в</sup>ік, ш<sup>л</sup>ак, ш<sup>л</sup>ако<sup>б</sup>лок (2), ш<sup>т</sup>ука<sup>т</sup>урка – усього 75 одиниць. Наступною за чисельністю є група дієслів: б<sup>і</sup>лити (2), б<sup>і</sup>лит', буд<sup>у</sup>вати, бу<sup>т</sup>и (11), ви<sup>к</sup>орис<sup>т</sup>овувати, ви<sup>р</sup>об<sup>л</sup>:ати, вис<sup>и</sup>хат', вис<sup>о</sup>хнути, го<sup>р</sup>:іти, да<sup>в</sup>ати, до<sup>г</sup>л<sup>а</sup>:дати, за<sup>б</sup>и<sup>в</sup>ати, за<sup>к</sup>ін<sup>ч</sup>уватис'а, за<sup>л</sup>и<sup>в</sup>атис'а (2), за<sup>с</sup>осу<sup>в</sup>ати, клі<sup>к</sup>атис'а, ко<sup>п</sup>атис'а (2), м<sup>і</sup>сити, ма<sup>з</sup>ати (4), мо<sup>г</sup>:ти, на<sup>б</sup>и<sup>в</sup>ати, на<sup>з</sup>:вати, на<sup>з</sup>и<sup>в</sup>ати (2), на<sup>м</sup>азати, на<sup>с</sup>ту<sup>п</sup>:ати, о<sup>п</sup>ал<sup>у</sup>:вати, п<sup>і</sup>д<sup>н</sup>осити, по<sup>д</sup>а<sup>в</sup>:вати, по<sup>т</sup>ру<sup>с</sup>ит', по<sup>ч</sup>:нати, по<sup>ч</sup>и<sup>н</sup>атис'а, пра<sup>ц</sup>:увати, при<sup>в</sup>озити, про<sup>с</sup>то<sup>й</sup>:ати, ро<sup>б</sup>:ити (6), ро<sup>б</sup>ит', ро<sup>б</sup>итис'а (3), роз<sup>п</sup>оч<sup>и</sup>:нати, то<sup>п</sup>итис'а, тру<sup>с</sup>:ити (4), у<sup>с</sup>тигнути, у<sup>т</sup>еп<sup>л</sup>:увати – усього 69 одиниць. Окрім того, у розглянутому фрагменті тексту функціонує одна дієприкметникова форма (з<sup>р</sup>об<sup>л</sup>ені<sup>й</sup>) та одне присудкове слово (т<sup>р</sup>е<sup>б</sup>а

(2).

Кількісно вираженою в складі літературної лексики є і група прийменників, яких було нараховано в досліджуваному фрагменті 39: *в* (12), *д'л'а* (5), *до, з* (8), *за*, *із:а, на* (5), *од, п'ід* (2), *по* (2). Займенник і числівник мають приблизно однаковий кількісний вияв: виявлено 21 займенник (*вес', він, во'на* (7), *все* (2), *та'кий* (4), *той* (3), *хто, це, цей*) та 20 прислівників (*вес'нойу, вже* (5), *йак, ко'ли* (2), *кру'гом* (2), *л'ітом, ра'н'іше, теп'л'іше, то'д'і* (6)). Сполучники виступають у проаналізованому фрагменті 17 разів і репрезентовані такими одиницями: *а* (3), *йак* (4), *і* (4), *а* (3), *йа'кий* (3).

Нечисленими виявилися групи вживаних прикметників (*га'р'ачий, дереу'йаний, п'іч'ний, пре'сований, протона'родний, с'ірий, спец'іал'ний, чорний* – усього 8 одиниць) та часток (*не* (3), *ну* (4) – усього 7 одиниць). У групі літературної лексики було виявлено поодинокий числівник *о'дин*.

Зразок говірки села Веселе виявив також структурні елементи, що виникли в мові внаслідок інтерферентних процесів із говірками російської мови. Так, іменники *в'ибрас, г'інсопл'іта* (2), *з'іма, заст'ройка, кал'хоз, кир'тич, ос'ен', н'ер'іод, н'еч', н'ечка, по'б'елка, по'с'олок* (2), *полуб'лок* (2), *про'мишен:ос'т', про'топка* (2), *ра'бота, раст'вор, с'езон, топка, угол* (пор. *угол, вугол* – р'іг [СДЛГ, с. 198], *угол* – зовнішній кут чого-небудь (будинку, вулиці); *р'іг, вугол* [Сабадош, с. 365], *угол* – вугол [Грінченко IV, с. 315]), *шел'ковиц'а* (усього 25 одиниць) були або запозичені з російської мови, або зазнали її відчутного впливу. Кількісно вираженою є також підгрупа прислівників, що постали в говірці внаслідок відповідних інтерферентних процесів: *в осноу'ном, во у'торих, вс'егда* (2), *луч'ше* (так само в полтавських говірках *лучче* – краще [Сизько, с. 24]), *по'том* (2), *поч'т'і, сна'чала* (2) – усього 10 одиниць. Виявлено також 7 випадків уживання російських сполучників (*іл'і, так йак, тойес'т'* (5)) та 6 прикметників: *в'нутр'ен':ій, з'імн'ій, л'охк'ій, мар'теноу'с'кий, ото'п'іт'ел'ний, с'л'еду'юш'ч'ій*. У дієслівній парадигмі функціонує лише 4 інтерферентних одиниці: *бит', ло'жит', нан'і'мат', полу'чати'с'*, також виявлено одне присудкове слово (*должен*), займенник *каждий* (2) та прийменник *с*. Усього ж у групі лексики, що зазнала інтерферентного впливу, виявилось 56 лексичних одиниць.

Нечисленною, хоч і показовою, у досліджуваному фрагменті тексту є група розмовної лексики, до якої належать іменники *то'лока* (2), *циц'ка* та дієслово *добау'л'ати*. Іменник *то'лока*, зафіксований у найпоширеніших лексикографічних джерелах із позначкою *розмовне* [ВТССУМ, с. 1254], відомий також у східнословобожанських говірках, де *то'лока* – 1) одноразова безплатна гуртова допомога: *ха'ти ўс'і сам'і пост'ройіли / соб'і'райе'мос' на то'локу / ўсе робимо*; 2) пасовище; 3) місце, витоптане худобою; 4) земля, залишена під пар; 5) цілина [ССГ, с. 207]; *то'лока* – вільна ділянка біля села, де збиралася молодь гуляти [СДЛГ, с. 193]. Подає цю

лексему й фундаментальний словник Б.Д.Грінченка: *толóка* – 1) робота компанією за плату, частування, 2) поле, що знаходиться під паром і слугує випасом для скота [Грінченко IV, с. 272-273]. У тексті слово *толóка* має ту ж семантику, що і в східнословобожанських говірках – одноразова безплатна гуртова допомога.

Іменник *циц'ка* в сучасній українській мові належить до розмовної лексики і позначає сосок людини або самки тварини [ВТССУМ, с. 1364]. Широко відома в українських говірках із численними відповідниками, порівняйте *цицькі* – вуличне груди // *балькони*, *бальони*, *банякі*, *молочарні*, *цитріни*, *цитрінкі* [Лексикон, с. 72, с. 785], фіксує її і словник Б.Д.Грінченка: *цицька* – жіночі груди [Грінченко IV, с. 430]. У проаналізованому фрагменті тексту вживане в значенні 'сосок самки тварини (корови)'.

Дієслово *добау'л'ати* фіксує і словник української мови із позначкою *розмовне*: *добавл'ати* – додавати [ВТССУМ, с. 229], і словник Б.Д.Грінченка: *добавля'ти* – додавати [Грінченко I, с. 396].

Цікавою є група діалектної лексики в досліджуваному тексті. У її складі функціонує 8 іменників: *вито́пка* – те саме, що вито́п, вито́плювання, процес опалення приміщення за допомогою печі. У східноподільських говірках *вито́пка* – 1) мерва – воскобоїни, залишки після добування воску з вощини; 2) процес добування воску із вощини [СХ, с. 17]; *ма́зка* (2) – штукатурення хати [ССГ, с. 123], *шелко'в'їй* – дерево шовковиці, що не дає плодів, див. також *шовку́н* – безплідне дерево шовковиці [Грінченко IV, с. 507-508], *шк'ворен'* – те саме, *п'рикорен'* – металевий кілок, до якого прикріплений цеп, що утримує худобу на випасі, пор. *шкво́ринь рідко* – те саме, що *шворінь* – металевий або дерев'яний стержень, що є вертикальною віссю передка воза, візка чи поворотним пристроєм в автомобілі, локомотиві і т. ін. [ВТССУМ, с. 1398, с. 1392]; *шкво́ринь*, *шво́ринь*, *шві́ринь* – металевий стержень, шкворень [Авдєєва II, с. 291, с. 288], *шкво́ринь*, *шворінь*, *шві́рень* – шворень, залізний болт, що прикріплює передню вісь до воза [Грінченко IV, с. 489, 490, 500], *са́ржик* – приміщення для утримання свиней, *стеб'ла́к* – стебло рослини, *су́данка* – назва трави.

До групи діалектних прикметників належать лексеми: *дух'н'аній* – духмяний; *ма'нен'киї* – маленький, уживане також у східнословобожанських, воронезьких, полтавських говірках та українських літературних казках XIX ст. [ССГ, с. 124; Авдєєва I, с. 213; Сизько, с. 25; Крашеніннікова, с. 25]; *са́жевиї* – прикметник до *сажа*, порівняйте *сажніий* – покритий, вимашений сажею; *сажовіий* – прикметник до *са́жа* // який виготовляє, обробляє сажу [ВТССУМ, с. 1095]. Виявлено також два дієслова, які можна вважати діалектними: *поноу'л'ати* (2), *поноу'л'ат'* – білити стіни і стелю в хаті (у СУМ *поновляти* зафіксоване з іншим значенням [ВТССУМ, с. 863], у воронезьких говірках *поновл'ать*, *поновіть* – остаточно

вирівняти, затерти всі тріщини й нерівності на обмазаній глиною стіні [Авдеєва II, с. 129]) та *дог<sup>л</sup>'адуват'* – доглядати (порівняйте *доглядать* – доглядати, *доглядаться* – придивлятися; *догодують* – прогледувати до смерті, догледувати [Авдеєва I, с. 115]).

Група прислівників об'єднує лексеми *зимой* – у зимовий час, під час зими; взимку (порівняйте із літературним *зимой* [ВТССУМ, с. 365], східнословобожанським *зимой*, *з'имой* – узимку [СДЛГ, с. 68], *зимой* – взимку [ССГ, с. 87], закарпатським *зимой* – те саме, що *узими* [Сабадош, с. 126], гуцульським *зимі* – узимку [Негрич, с. 80]); *наўпер'ем'ешку* – поєднуючи, змішуючи кілька компонентів (пор. *навперейми* – напереріз, *навперемінки* – навперемінно, поперемінно [Авдеєва II, с. 15]); *т'іки* – тільки (порівняйте *тіки (тіко)* – у східнословобожанських [ССГ, с. 205], *тіки, тіко, тільки* – у львівських [Лексикон, с. 723], *тіко, тіки, тільки, тільки* – у воронезьких говірках [Авдеєва II, с. 230]; *наск'іки* – наскільки.

Займенник *шо* відомий не лише в південно-східних [Поповський, с. 51] та суміжних російських [Авдеєва II, с. 295], але і в північних західнополіських [Аркушин II, с. 272] та південно-західних українських говірках, зокрема зафіксована у львівських [Лексикон, с. 816], гуцульських [Піпаш, с. 227], рідше – у бойківських [Онишкевич II, с. 396]. Окрім того, виявлено сполучники *того шо* (пор. *тогó* – через те, тому [Сабадош, с. 352], *тогó шо* – тому що [Авдеєва II, с. 232]), *тому шо* – тому що, *шоб* (3) – шоб. Останній функціонує не так активно, проте цілком закономірно для системи південно-східних говірок [Поповський, с. 51; Авдеєва II, с. 295].

Отже, аналіз фрагмента діалектного тексту, записаного в селі Веселе, виявив, що основою цієї говіркової системи є лексика, відома українській літературній мові, яка складає від загальної кількості вживаних лексем 75,5 %. Розмовна лексика складає близько 1%, діалектна – 7,5 %. Із загальної кількості лексичних одиниць, репрезентованих у фрагменті тексту, лише 56 зазнали інтерферентного впливу з боку російської мови, що складає близько 16%. Зазначені цифри красномовно свідчать, що основою говірки села Веселе є питома українська лексика, а впливи російської мови є пізнішим нашаруванням у її структурі.

#### ДЖЕРЕЛА

**Авдеєва** – Авдеєва М.Т. Словарь украинских говоров Воронежской области : в 2 т. / М.Т.Авдеєва ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – Т. 1 : А – М. – 228 с. ; 2012. – Т. 2 : Н – Я. – 307 с.

**Аркушин** – Аркушин Г.Л. Словник західнополіських говірок. У 2-х т. – Луцьк: Ред.-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – Т. 1. А-Н. – 354 с.; Т. 2. – О-Я. – 458 с.

**ВТССУМ** – Великий тлумачний словник сучасної української літературної мови (з дод. і доп.) голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

**Грінченко** – Грінченко Б.Д. Словарь української мови. – К., 1907-1909. – Т. I-IV.

**Крашеніннікова** – Крашеніннікова Т.В. Короткий словник діалектизмів

українських літературних казок XIX століття. Дніпропетровськ : Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2008. – 48 с.

**Лексикон** – Хобзей Н., Сімович К., Ястремська Т., Дидик-Меуш Г. Лексикон львівський: поважно і на жарт. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2012. – 852 с.

**Негрич** – Негрич М. Скарби гуцульського говору : Березові. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2008. – 224 с.

**Онишкевич** – Онишкевич М.Й. Словник бойківських говірок. – К.: Наук. думка, 1984. – Т. I-II.

**Піпаш** – Піпаш Ю.О., Галас Б.К. Матеріали до словника гуцульських говірок (Косівська поляна і Росішка Рахівського району Закарпатської області). – Ужгород, 2005. – 266 с.

**Поповський** – Поповський А.М. Значення південноукраїнських степових говорів у формуванні літературно-національної мови : Навч. посібник. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1989. – 88 с.

**Сабадош** – Сабадош І.В. Словник закарпатської говірки села Сокирниця Хустського району. – Ужгород : Ліра, 2008. – 480 с.

**СДЛЛ** – Сікорська З.С., Шевцова В.О., Шутова Л.І. Словник діалектної лексики Луганщини / За ред. З.С.Сікорської, Київ : Шлях, 2002. – 224 с.

**Сизько** – Сизько А.Т. Словник діалектної лексики говірки села Кишеньок (Кобеляцького району Полтавської області). – Дніпропетровськ, ДДУ, 1981. – 44 с.

**ССГ** – Словник українських східнослобожанських говірок / К.Глуховцева, В.Леснова, І.Ніколаєнко, Т.Терновська, В.Ужченко. – Луганськ, 2002. – 234 с.

**СХ** – Тищенко Т.М. Лексика бджільництва Східного Поділля. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – 88 с.

*Тищенко О. О.*

## МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЧИТАННЯ ПОЕЗІЙ ЕММИ АНДІЄВСЬКОЇ

Письменниця має можливість вільно пересуватися по світу, але основним місцем за мешкання був і є Мюнхен. І тому, розгляд її творчості, варто здійснювати з урахуванням усіх дискурсивних чинників Європи та світу. Л. Левчук у 1997 році з цього приводу пише: «Європейське мистецтво нашого сторіччя позначене інтенсивними формально-технічними пошуками, наголосом на відображенні об'єктивно замкнутого світу людини. Зазначені тенденції знайшли вияв у запереченні об'єктивних джерел художнього образу, у штучно ускладненій формі, у символіці слова, кольору, звука, позбавлених загальнолюдського змісту, врешті-решт – у руйнуванні гармонії мистецтва» [2, с. 163]. Усе починається, на нашу думку, з тих «об'єктивних джерел», тобто феноменів обставин. Усю критичну літературу радянських часів щодо «культури загниваючого Заходу» варто викинути на смітник, бо то була чистої води пропаганда. Радянські критики не знали феноменів Заходу, а хто знав, то свідомо перекичував. «Дух соціуму» визначає форму і зміст мистецтва.

Припустимо, що Емма Андіївська, якби не імігрувала, і лишилась би на своїй батьківщині, в Донецьку, то не написала б творів такого високого рівня – дух обмежив би і не дозволив. Щодо «замкнутого світу людини»,

про який зацважує Л. Левчук, вкладаючи в це поняття негативний смисл, то в цьому відчувається комуно-більшовицький підтекст, бо в Радянському Союзі було сформовано фальшивий ідеал людини-колективіста, особисте життя якого було відкрито для парткомів, профкомів, адміністрацій усіх структур. І це вважалося нормою. Зрозуміло, світ особи на Заході здавався радянським людям замкненим, відокремленим, а мистецькі модерні пошуки – порожнім формотворенням.

Методично доцільним підходом до усвідомлення феномена знаковості поетичного мовлення однієї з найоригінальніших майстринь слова української еміграції від повоєнних часів до наших днів, Емми Андієвської, є огляд соціоестетичного, морально-етичного та національнокультурного дискурсу.

М. Ревакович цілком вірно, як на нашу думку, вибудовує вектори аналітичного розгляду діяльності Нью-Йоркської групи, поділяючи їх на два різновиди: 1) формальний – як чітко виражене в часі і просторі літературне явище з усіма його різноманітними мотиваційними чинниками; і 2) неформальне – як творчі надбання кола друзів, духовно близьких одне одному особистостей, попри об'єктивну географічну віддаленість, не компактність проживання. Якщо зосередитись лише на формальному аспекті Емма Андієвська стояла при витоках творчого об'єднання і входила в так звану первісну сімку: Богдана Бойчука, Юрія Тарнавського, Женю Васильківську, Богдана Рубчака, Патрицію Килину, Емму Андієвську та Віру Вовк. «Цих поетів сплавлює, – як стверджує М. Ревакович, – не тільки схильність до таких мистецько-філософських течій, як сюрреалізм і екзистенціалізм, але й ряд дискурсів, які витворилися в процесі формування і становлення групи» [5, с. 17]. Йдеться про особливу, феноменальну атмосферу співтворчості, гомогенності на основі творчого побратимства, єдності завдань, ідеалістично-романтичного українського національного месіанізму, що упродовж перших півтори десятиріч років був своєрідним ферментом, що давав відчуття єдності та монолітності групи.

Естетика слова Нью-Йоркської групи щодо його форми і змісту визначилася не одразу. Певною мірою цьому визначенню сприяла інтенсивна дискусія 60-х років з Мистецьким Українським Рухом (МУР). Нью-Йоркці декларували право залишатися вільними, незаангажованими жодними ідеологіями чи корпоративними кодексами та програмами, тоді як МУРівці мали тверде переконання, що сучасна література на еміграції має неухильно триматися української національної ідеї, відстоювати і виявляти в художній словесності національну самобутність і неповторність. Обидві сторони, звісно, мали рацію й виснажливі баталії могли б бути замінені на пошук «золотої середини».

Загальний погляд на поезію Емми Андієвської дає відчуття налаштованості майстрині на суто семіологічне мистецько-філософське



відображення реальної дійсності. Кожний знак, що репрезентує ті чи інші змісти, має свою, індивідуально витворену форму, яка максимально наближена до відповідних феноменів дійсності.

Авангардний спосіб художньо-образного мислення, зокрема сюрреалістична форма його реалізації, майже цілковита закритість значень і смислів, непіддатність (для недосвідченого читача) у сприйманні дає підстави Девідові Гусар Струк означити поезію Емми Андієвської як «герметичну». Учений наразі дає дослідникові доцільні й методично вартісні підказки й поради:

1) подивитися на твір як на незалежну від автора зовсім окрему одиницю (корпорацію), що здобуває своє окреме буття, незалежне від творця, кероване своїми законами щодо композиції, форми мовлення, зокрема лінгвознаковості тощо;

2) узяти до уваги те, що твір Емми Андієвської набуває значення щойно у своїх стосунках із читачем; тобто лише в акті сприймання за тих умов, якщо читач «погодиться» з автаркічністю (самодостатністю й самоцінністю), стає можливий початок «розгерметизації» текстових значень;

3) урахувати, що фіксація «мінливих» значень перебуває у прямій залежності від створення «симбіозу» (Д.-Г. Струк) авторського й читацького образного мислення;

4) зважити на те, що «образи авангардної поезії це не лише декорації, але сама суть інтуїтивної мови» (Г. Гюльм).

Так-от Емануїл Райс на адресу Емми Андієвської та її мовлення вживає такі означення: «...вона – геніальна. Незаперечно геніальна, і то у рідко високій мірі» [4, с. 122], їй властива «абсолютна своєрідність», вона має «абсолютний дар слова (в тому розумінні, в якому кажуть про абсолютний слух у музиці)» [4, с. 122].

Е. Райс помічає нелегку роботу письменниці зі словом, тяжке додання перепон (коли слова стають непіддатними для повного вираження задуму), але тут же захоплено констатує: «самі перепони вона робить трампліном до нових, зовсім карколомних удач...» [4, с. 122].

Дослідник знаходить витокові-ремінісцентні елементи від художника М. Шагала, письменників: В. Хлебнікова, Ф.Кафки, Е. Дікінсон, М. Цветаєвої, М. Свідзінського, П. Тичини, Б.-І. Антонина та ін.: «у неї та ж божественна свобода, та ж жива колоритність і нестримність метафоричних зачатъ, що й у них» [4, с. 123]. Багатьма рисами, на думку дослідника, вона нагадує Зинаїду Гіппіус, яка «...до кінця життя тяжко боролася зі словом...» [4, с. 129]. Окрім того, як на його погляд, Емма Андієвська змогла зберегти в собі властивості рецепції дитинства: «Жмут свіжості і безпосередності, яким є дитинство – найцінніший капітал особистості» [4, с. 124].

Показово, що Марко Роберт Стех в аналітичній статті про роман

Емми Андіївської «Герострата» підносить її на високий шабель літературного олімпу (де перебувають Ж.-П. Сартр, Ф. Кафка та ін.), мотивуючи це глобальним проривом авторки у сферу провідних феноменально-аперцептивних виявів світової словесності: «...у літературній творчості Емми Андіївської й її новітній, суттю, месіаністичній мітології українського народу ідеться, врешті-решт, саме про досягнення отого «кращого» і «доцільнішого», яке може «дати справі інший зворот» і яке мала б принести світові українська людина» [6, с. 68].

Дослідник творчості письменниці Іван Зимомря торкається проблеми світоглядних і морально-етичних засад письменниці: «Хто має норму на те, яким має бути світ? (...) Хто скаже, що лише хтось має рацію? Якщо хтось стверджує, що має вірне поняття світу, то, отже той бачить себе в ролі Господа Бога. Я думаю, що жодний смертний не може бути в цій ролі. Але людина завжди може дати свою версію бачення. Це означає, що вона – не Господь Бог, а просто такий кут зору найбільше відповідає її мисленню. Це одна з пропозицій бачення світу» [1, с. 77].

Отже, Святоглядні пріоритети Емми Андіївської є цілком конкретними і зрозумілими: її образне мислення репрезентоване крізь призму мовної знакової системи семіотичних одиниць із суто політеїстичним змістом із домінантою українського язичництва.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андіївська Е. Твори у 2-х томах. – Т.1 / упорядн. О. Деко / Емма Андіївська. – Хмельницький : Поділля, 2004. – 240 с.
2. Андіївська Е. Твори у 2-х томах. – Т.2 / упорядн. О. Деко / Емма Андіївська. – Хмельницький : Поділля, 2006. – 286 с.
3. Зимомря І. Психологія кризових станів: роман Емми Андіївської «Герострати» / І. Зимомря // Слово і час. – 2004. – №8. – С. 75–82.
4. Левчук Л. Мистецтво ХХ століття в контексті європейської естетики // Левчук Л. Західноєвропейська естетика ХХ століття: навч. посібник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / Л. Левчук. – К. : Либідь, 1997. – С. 161–188.
5. Лисиченко Л. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л. Лисиченко. – Х. : Вид. група «Основи», 2009. – 191 с.
6. Райс Е. Поезія Емми Андіївської / Е Райс // Кур'єр Кривбасу. – Березень, 2004. – С. 121–130.
7. Ревакович М. Крізь іншу призму (Про феномен і поезію Нью-Йоркської групи) / Півстоліття на півтищі. Антологія поезії Нью-Йоркської групи / Упорядник М. Ревакович. – К. : Факт, 2005. – С. 17–40.
8. Стех М. Емма Андіївська: «Іншим обличчям в потойбік...» / М.Стех // Кур'єр Кривбасу. – Червень, 2004. – С. 59–68.

*Тищенко О. О., Грінченко О. Ю.*

#### **ПРИРОДА МОВНИХ ЗНАКІВ, ЇХ ТИПОЛОГІЯ, СЕМІОЗ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ХХ ст.**

Своєрідність мовної знакової системи полягає, передусім, у відсутності між позначенням (словом, висловом, контекстом тощо) і

позначуваним (об'єктом, предметом, особою тощо, що мають певний контекстуальний смисл) природного зв'язку. У знаковій ситуації такий зв'язок є штучним, умовним, конвенціональним (за домовленістю учасників лінгвосеміотичного процесу). Мовний знак має подвійну структуру: позначення (сигніфікант) і позначене (сигніфікат), а між цими компонентами – інтерпретант (чуттєвий, емпіричний та інтелектуальний потенціал автора). Пояснюючи природу мовного знака Фердинан де Соссюр зауважує, що «лінгвістичний знак поєднує не річ і назву, але поняття та акустичний образ» [5, с. 87]. Можна додати: «...акустичний та інші рецептивно сприймані та графічно зафіксовані на письмі образи предметів і явищ» [5, с. 87].

Поняття, як відомо, є однією з форм мислення, що відображує предмети і явища реальної чи уявної дійсності минулого, теперішнього чи майбутнього в їх загальних та істотних ознаках. Оперування поняттями необхідно для глибшого розуміння логіки і змісту того, що відбувається. Саме відповідність є передумовою творення мовного знака як такого; ця передумова є своєрідним медіатором, що поєднує два компоненти знака – поняття та його семіотичну форму.

До частково вмотивованих мовних знаків належать звуконаслідувальні слова (ляп, хлоп, кукуріку тощо). Такі слова дійсно передають звуковий образ певної дії, але ж відомо, що різні народи інтерпретують їх у своїх мовах по-різному (укр. ляп, болг. плес; укр. хлоп, болг. цап; укр. кукуріку, болг. кукуригу). Це підтверджує висновок шведського лінгвіста Б. Мальберга, що «жоден мовний знак не є абсолютно довільним, але й не є абсолютно вмотивованим» [4, с. 28].

На мову не можна дивитися перш за все як на систему зв'язку. «Мова, передусім, є способом моделювання світу відповідно до можливостей, завбачених з альтернативи до того, що дано у відчуттях або пережито у сприйнятті» [3, с. 23]. Тобто, мовець (відповідно до своєї перцептивної та інтелектуальної конституції) творить індивідуальні лінгвальні коди, що потребують адекватного декодування адресата-реципієнта, і якщо той не зважить на це, то позбавить себе повновартісного міжсуб'єктного зв'язку.

Щодо міжсуб'єктного встановлення мовного коду, американський професор Дж. Ділі оперує терміном лінгвістичне повідомлення, що часом плутають із самою мовою. «...Щоб повідомлення стало лінгвістичним, не так важливо, чи буде воно розмовним, письмовим чи жестовим», усі його значення мають бути особово засадничими. Саме це «робить передусім можливою безпосередню, неспрошувану інтерпретацію лінгвістичного коду» [3, с. 23]. Найвищим рівнем семіозу, на думку Дж. Ділі, є антропосеміоз, що включає всі знакові процеси, «охоплюючи передусім мову, а потім уже – знакові системи, що йдуть після мови, продовжують структурне сприйняття й видозмінюють навколишнє середовище навіть

для тваринних видів, хоча розуміння постлінгвістичних змін у притаманних їм властивостях можливе тільки і лише через мову» [3, с. 64]. «Унікальність ідей полягає в тому, що вони починаються як знаки, тоді як усі інші знаки починаються як об'єкти, а інтерпретанта як ментального явища – у тому, що він у своєму первинному бутті завжди був знаком, а не об'єктом чи інтерпретантом, яким стане пізніше у процесі семіотичного поступу. (...) Першим інтерпретантом є природа організму, його біологічна спадковість; першим об'єктом – середовище, яке зі всіх сторін впливає на організм через його пізнавальні шляхи; проте перший знак – це ідея, яка об'єктивує впливи середовища як бажані чи не бажані, тобто яка передусім конститує досвід» [3, с. 73].

Дж. Ділі розрізняє знаки-носії (природні знаки, натуральні, а не формальні) і знаки-відношення (репрезентанти). «Поняття або ідея, так само як і результат чисто семіотичної перцепції, стає знаком-носієм у тому сенсі, що він є суб'єктивною структурою, або модифікацією...» [3, с. 74]. Дж. Ділі зазначає: «Перш, ніж зауважити деякий предмет, розум повинен спочатку сформулювати про нього ідею – передусім у вигляді логічного пріоритету і рівночасно як темпоральний досвід, оскільки так само, як розум формує поняття, так формується і стає присутнім об'єкт як умова відношення знака, що перевершує психологічну реальність будь-якої ідеї» [3, с. 76]. Дж. Ділі критикує Ф. де Соссюра за те, що той вбачав у лінгвістиці «патрона всієї семіотики» [3, с. 81].

У сучасній семіотиці зазвичай виділяють чотири типи знаків: знаки-індекси, знаки-копії, знаки-сигнали і знаки-символи. У сприйманні тестів усного чи писемного мовлення маємо справу передусім зі знаками-сигналами, оскільки вони «вимагають після себе певних дій, реакції. (...) Через ситуативну обмеженість сигналів деякі вчені (Е. М. Ахунзянов та ін.) не кваліфікують їх як знаки» [4, с. 22]. Знаки-сигнали, дійсно, тісно пов'язані зі змістовою, мовно-семантичною ситуацією тексту. Та водночас, мовні знаки не можуть не сприйматися як знаки-символи, бо «використовуються для передачі (визначення) абстрактного змісту. Для них, як правило, характерна відсутність природного зв'язку з позначуваними об'єктами» [4, с. 23].

На сьогодні існують дві концепції вивчення структури знака: 1) погляд на знак як «односторонню одиницю» (М. Кочерган), щодо тільки одного плану вираження (Р. Карнап, Л. Блумфільд, А. Ветров, А. Зінов'єв, О. Лосєв, В. Солнцев, Е. Ахунзянов та ін.) та 2) – двосторонню, що має план вираження і план змісту, тобто значення (Ф. де Соссюр, Л. Абрамян, І. Нарський, В. Звєгінцев, В. Кодухов та ін.) [4, с. 26]. Плани вираження і змісту перебувають в синтетичних (але не синкретичних) зв'язках, «потребують» одна одну, взаємодоповнюються і взаємозбагачуються у семіозі, зрештою надаючи знаковій властивості йому феноменальності. Концепція знака як «союзу значення і його носія» (І. Нарський). Така

теорія називається білатеральною (лат. *bis* – двічі, *latus* – сторона). Специфічність наукового розгляду знака полягає в тому, що його вивчення можливе лише в умовах знакової ситуації, тобто «в таких відношеннях, як знак – референт (поняття і предмет), знак – знак і знак – людина» [4, с. 27].

За Ч. Моррисом, розрізняють три аспекти знакових ситуацій: семантику, синтактику і прагматику. Виходячи з того, що природа семантики включає семіотичний момент (лат. *sema* – знак), німецький філософ Г. Клаус розділив перший аспект, виділивши сигматичний складник. Відтак, за його теорією, «в плані змісту знаків маємо чотири аспекти: сигматику (відношення знаків до відображуваних об'єктів), семантику (внутрішні відношення, значеннєвість знака), синтактику (текст) і прагматику (відношення, що виявляються у вживанні; оцінка знака носієм мови, якщо йдеться про мовні знаки)» [4, с. 27].

Для практичного дослідження мовних знаків певних текстів найактуальнішими є два аспекти: сигматика та прагматика. Перший дозволяє прослідкувати зв'язок мовної одиниці як знака з урахуванням її лексико-семантичних, фонетичних та граматичних властивостей з означуваним об'єктом з усіма доступними сутнісними характеристиками. В естетиці й мистецькій практиці аналогічним є співвідношення категорій форми і змісту. Так само, як ознакою досконалого мистецького твору є відповідність і гармонійна єдність форми і змісту, у мовному знакові – відповідність усних чи писемних лінгвохарактеристик (означення) змістові об'єкта мовного означення (означуване).

Важливим для розвитку лінгвосеміотики є зауваження американського вченого про факт «логоцентризму» в семіотиці, яка, на його думку, зведена до статусу «підлеглої дисципліни в рамках сучасної лінгвістичної філософії» [3, с. 41]. У роздумах про теорію і практику семіотики Дж. Ділі відзначає чималий внесок ідеалізму, бо він має перевагу над реалізмом. «Ця перевага – у визнанні простого факту, що коли ми дещо споглядаємо, то таке споглядання вже передбачає семіоз і полягає у семіозі, завдяки якому об'єкт, який споглядають, починає існувати як об'єкт, так би мовити, перш за все сприйнятий, підданий досвіду, або усвідомлений» [3, с. 41].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боровський М. Любов до природи як психологічний чинник / М. Боровський // Хроніка: Український культурологічний альманах, 2000. – Вип. 37–38. – С. 44–52.
2. Волков А. Язык как система знаков / А. Волков. – М. : Московский ун-т, 1996. – 86 с.
3. Ділі Дж. Основи семіотики / Перекл. з англ. та наук. ред. Анатолій Карась / Дж. Ділі. – Львів : Арсенал, 2000. – 232 с.
4. Кочерган М. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти / М. Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 368 с.
5. Соссюр Ф. Природа лінгвістичного знака // Курс загальної лінгвістики / Перекл. з французької Ф. Соссюр. – К. : Основи, 1998. – С. 86–92.

*Ткаченко К. А., Лобовик Н. В.*

### **К ПРОБЛЕМЕ «КАРНАВАЛЬНОСТИ» ПОЭТИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ «КАПИТАНСКОЙ ДОЧКИ» А. С. ПУШКИНА**

Эффекты эпопейной архитектоники, не остались незамеченными в исследованиях прошлых лет. Другое дело, что их научное осмысление, как нам представляется, ориентировалось на неглубоко лежащие аналогии. Аналогии, прежде всего, теоретико-литературного характера. Так, заметную популярность получила идея «карнавальности» поэтического мира пушкинского повествования. Так или иначе, с большей или меньшей степенью убедительности эта возможность обсуждения поэтической природы «Капитанской дочки» учитывалась различными исследователями: В. Баевским, И. А. Балашовой, Л. И. Вольперт, П. Дебрецени, В. Турбиным, Е. С. Хаевым, Э. Худошиной, Н. Я. Эйдельманом.

Своеобразную квинтэссенцию соответствующих наблюдений и гипотез мы встречаем в диссертации И. Марусовой: «Карнавальная традиция формирует художественный мир, в котором становится возможным воплощение центральных идей «Капитанской дочки». Карнавал отменяет жёсткую социальную иерархию, разрушает традиционные правила и клише. На место исторически и социально детерминированной необходимости приходит случайность, на место этикета – человечность» [2, с. 155]. Исследовательница не ограничивается констатацией возможности карнавальной интерпретации некоторых моментов поэтики «Капитанской дочки». И. Марусова настаивает на тотальной карнавальности прозы Пушкина (следуя в этом мнении В. С. Баевскому): «Карнавальная традиция дифференцирует научную и художественную прозу Пушкина, представляет собой ядро художественного мира «Капитанской дочки» и формирует художественную реальность, в которой становится возможным воплощение гуманистических идей Пушкина о человеке, обществе, государстве, истории» [2, с. 156].

Многообразие «карнавальных» анализов «Капитанской дочки» восходит, в конечном счете, к работе М. М. Бахтина о романе Ф. Рабле. Одним из наиболее надежных инструментов в таком анализе считается понятие «вольного фамильярного контакта», введенное в категориальный оборот М. Бахтиным: «На фоне исключительной иерархичности феодально-средневекового строя и крайней сословной и корпоративной разобщенности людей в условиях обычной жизни этот вольный фамильярный контакт между всеми людьми ощущался очень остро и составлял существенную часть общего карнавального мироощущения. Человек как бы перерождался для новых, чисто человеческих отношений. Отчуждение временно исчезало. Человек возвращался к себе самому и ощущал себя человеком среди людей. И эта подлинная человечность отношений не была только предметом воображения или абстрактной

мысли, а реально осуществлялась и переживалась в живом материально-чувственном контакте. Идеально-утопическое и реальное временно сливались в этом единственном в своем роде карнавальном мироощущении» (Бахтин). И. Марусова вслед за М. Бахтиным увлекается характеристикой «чисто человеческих отношений». Не совсем ясно, что имеет в виду и сам Бахтин, и его последовательница, говоря о «чистоте отношений». «В мире, где разрушена традиционная социальная иерархия, где в непринуждённой обстановке, в эксцентричных костюмах встречаются и беседуют императрица с подданными, генерал с сержантом, комендант крепости с солдатами, на первый план выступает не маска человека, которую он носит в обществе, а его истинная сущность. Снятие привычной маски и открытие подлинного, глубинного в характере человека – ещё одна функция карнавальной традиции в «Капитанской дочке» [2, с. 148]. Здесь достаточно вспомнить сетование Пугачева (в ответ на вопрос Гринева, собирается ли он на Москву: «Самозванец несколько задумался и сказал в полголоса: «Бог весть. Улица моя тесна; воли мне мало. Ребята мои умничают. Они воры. Мне должно держать ухо востро; при первой неудаче они свою шею выкупят моею головою». Можно ли с основанием говорить о том, что этот человек «... возвращался к себе самому и ощущал себя человеком среди людей. И эта подлинная человечность отношений не была только предметом воображения или абстрактной мысли, а реально осуществлялась и переживалась в живом материально-чувственном контакте» [1, с. 15]. Наше отношение к попытке «карнавализовать» «Капитанскую дочку» негативно. Карнавализация человеческих отношений, которая видится исследователями в «Капитанской дочке» – это непосредственно фиксируемая поверхностным анализом упраздняемая иерархия. Однако понятие карнавала лишь кажется столь универсальным, что «устоять» перед «подделкой под него» не может ни одна из поэтических систем Нового времени. Ключевые мотивы нашего подхода к произведению Пушкина ни разу не упомянуты в фундаментальной для карнавалистов работе М. М. Бахтина: ни семья, ни самозванство.

Страх самозванца перед хохочущей толпой – символическая ситуация принципиальной отчужденности самозванства от карнавала в той его интерпретации, которую ввел в гуманитарное сознание двадцатого века М. М. Бахтин. Причины этого отчуждения на поверхности: карнавал – отмена всех и всяческих иерархий: «Особо важное значение имела отмена во время карнавала всех иерархических отношений. На официальных праздниках иерархические различия подчеркнута демонстрировались: на них полагалось являться во всех регалиях своего звания, чина, заслуг и занимать место, соответствующее своему рангу. Праздник освящал неравенство. В противоположность этому на карнавале все считались равными» [1, с. 13]. Но если карнавал – это отмена иерархии, то

самозванство сочетает в себе упразднение старой и учреждение новой, «действительной» иерархии. Существует историческую параллель с этим моментом в «Истории Пугачёва»: «В рамках господствовавшего тогда мифологического мышления простая механическая перестановка социального верха и низа была невозможна. Она неизбежно должна была облечься в форму знаковой перемены, что побудило пугачевцев произвести серию символических переименований: например, яицкий казак И. Зарубин «превратился» в графа Чернышева, А. Овчинников – в графа Панина, М. Шигаев – в графа Воронцова. В масштабе традиционного социокультурного измерения подобные действия допустимо рассматривать как парадоксальные, но никоим образом не как примитивные» [3, с. 349].

Именно потому самозванец не выдерживает безликой толпы: самозванство представляет собой акт возложения на себя личной ответственности в полном смысле этого слова. Позволив некоторую натяжку в целях большей полемической отчетливости, можно сказать, что повествование «Капитанской дочки» движется по линии сопротивления карнавалу. Нужно ещё отметить, что в работе, И. Марусовой чутко схвачена неустранимая доминанта события восприятия пушкинского повествования: ощущение крепчающего хаоса и разлада, сдерживаемого какой-то неведомой силой, персонифицированной в главных героях, но, по – нашему мнению, никак не сводимой ни к их социально-биографической определенности, ни к «функции» карнавала.

Эта специфическая активность – самозванство, личное усилие по учреждению новой иерархии – в пределах упраздняемой старой. Имея в виду принципиальные методологические установки нашего исследования, хотим еще раз подчеркнуть наше намерение изъяснять изображаемые события, исходя не из предполагаемых (более или менее вероятных) личных мотивов, приписываемых персонажам. Мы исходим из презумпции поэтической необходимости, под воздействием которой формируется изображаемое событие (а не наоборот). В данном случае мы хотим подчеркнуть, так сказать, обреченность Пугачева и Гринева на самозванство, хотя каждый из них оказывается причастным к нему по-разному. В данном случае, говоря о самозванстве Гринева, имеется в виду его «самоназначение» мужем Марьи Ивановны. А говоря о «самозванстве» Пугачева, – его решение проявить «царскую милость» и отпустить Гринева с миром.

Эти поступки персонажей, имея, прежде всего, поэтический смысл, не могут не привлечь внимания к вполне конкретным историко-культурным обстоятельствам русской истории в один из насыщенных ее периодов. На этом этапе исследования мы обращаемся к самозванству как к многослойному, многозначному культурно-историческому феномену, поскольку поэтическое освоение этого явления – едва ли не решающий



компонент “Капитанской дочки” как поэтического целого.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная смеховая культура средневековья и Ренессанса / Бахтин М. М. – М. : Художественная литература, 1990. – 541 с.

2. Марусова И. В. Проблемы поэтики романа А. С. Пушкина “Капитанская дочка” : дисс. ... кандидата филол. наук: 10.01.01 / Марусова Ирина Владимировна. – Смоленск, 2007. – 192 с.

3. Мауль В. Я. Архетипы русского бунта XVIII столетия / В. Я. Мауль // Русский бунт : сб. ист.-лит. произв. – М. : Дрофа, 2007. – С. 255–433.

*Ткаченко К. А., Палий М. В.*

#### ТРАДИЦИИ ФОЛЬКЛОРА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Фольклор и литература образуют некую общность – словесность, словесное искусство, хотя нельзя не учитывать и существующие между ними различия, главными из которых являются разное восприятие мира и отражение действительности. Но, несмотря на эти различия, они не только не вытесняют друг друга, а, напротив, способны сосуществовать, образуя таким образом два взаимосвязанных вида словесного творчества.

В советский период вопросу взаимодействия литературы и фольклора были посвящены исследования М.К. Азадовского, Т.М. Акимовой, В.П. Адриановой-Перетц, А.М. Астаховой, В.Г. Базанова, М.М. Бахтина, П.Г. Богатырёва, А.А. Горелова, Н. Колпаковой, С. Лазутина, Д.С. Лихачева, А. Новиковой, Э.В. Померанцевой. Среди них важное место занимают исследования Н.П. Андреева. В его статье «Фольклор и литература», опубликованной в 1936 году, была впервые в теоретическом плане освещена проблема фольклоризма писателей. Сущность её заключалась в том, что у разных авторов функции привлекаемого ими материала совершенно различны и зависят от их идеологической позиции. Отсюда и различие как в отборе материала, так и в характере его использования. «Поэтому, – по мысли Андреева, – необходимо исходить каждый раз из конкретной характеристики автора, из понимания направленности его творчества; необходимо установить, какой именно материал ...берёт из фольклора данный автор; необходимо выяснить далее, как он обращается с данным материалом» [1, с. 67].

Исследователь А. Горелов более подробно классифицирует общие типы фольклористики: «Первый состоит из цитирования, а второй подразделяется на несколько групп: а) стилизация органическая (в жанре литературного сказа), неорганическая (псевдостилизация) и книжная (по мотивам Библий, летописей); б) поэтический фольклоризм (использование всех элементов фольклорной поэтики в стилистических и других целях); в) песенный фольклоризм (использование особого лирического эмоционального потенциала фольклорной песни, мелодики фольклорного стиха); г) жанровый фольклоризм (обращение к жанрам фольклора); д) мифологический фольклоризм (разработка в форме какого-либо жанра

литературы мифологического сюжета, использование мифологической символики, особенностей мифологического мышления); е) мировоззренческий фольклоризм (использование особенностей мировоззрения народа, его взглядов на мироустройство и т.п.)» [3, с. 39].

Так, известный исследователь древнерусской литературы В.П. Адрианова-Перетц отмечает, что «проблема взаимоотношения в Древней Руси литературы и фольклора – это проблема соотношения двух мировоззрений и двух художественных методов, то сближающихся до полного совпадения, то расходившихся по своей принципиальной непримиримости» [2, с. 24].

Эту же мысль высказывает Д.С. Лихачев в своей работе «Поэтика древнерусской литературы», представляя «взаимодействие литературы и фольклора в средневековый период как процесс взаимодополняющих друг друга эстетических систем» [4, с. 7]. Он считает, что система жанров фольклора в то время была цельной и законченной, а система жанров литературы Древней Руси была неполной и не могла существовать самостоятельно. Поэтому она дополнялась фольклором. При этом жанровая система русского фольклора (относительная чёткость границ между жанрами, преобладание монологизма над диалогизмом) отличалась от фольклора других европейских народов, что объясняется историческими причинами.

В русском фольклоре поэзия эпическая и поэзия лирическая складывались в разные эпохи и на различной основе. Историческим рубежом между ними стало освобождение русского народа от монголо-татарского ига. В таком виде воздействовали они на древнерусскую литературу.

Заслуживает внимания и точка зрения кандидата филологических наук Трыковой О.Ю. по вопросу классификации способов взаимодействия русской литературы XX века с фольклором. В своей статье она выделяет «несколько типов фольклорного заимствования:

1. Структурное заимствование из фольклора имеет место, когда писатель (осознанно или неосознанно) применяет в своем произведении ту или иную структурную модель фольклора.

2. Мотивное заимствование предполагает использование в художественной литературе отдельных мотивов фольклора.

3. Образное заимствование выражается в двух основных формах. Первая – это явственное перенесение фольклорного образа в художественное произведение, например, Смерть. Вторая форма образного заимствования – более сложный путь ассоциативно-образного наследования, когда создаваемый писателем образ лишь ассоциируется с народным, имея фольклорный подтекст.

4. Особо следует отметить заимствование художественных приемов и средств устного народного творчества. Тропы фольклора ныне

стали традиционными для литературы и чаще всего не осознаются как фольклорные в контексте художественного произведения. Тем не менее необходимо подчеркнуть фольклорное происхождение таких приёмов, как постоянный эпитет и инверсия, анафора и антитеза, синтаксический и психологический параллелизмы и других» [5, с. 43].

Рассмотрение основных типов фольклорных заимствований логически подводит к выводу о том, что они воплощают тягу к чудесному, необычному, стремлению к обобщению и осмыслению действительности с позиций традиционных нравственных категорий и форм художественного мышления.

Как видим, фольклор становится той благодатной почвой, на которой возникает и развивается литература на разных исторических этапах. Многолетний интерес к живому народному слову помогал поэтам и писателям России понять величие и дух русского народа, его нравственную красоту. Творчество В.А. Жуковского и А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Н.В. Гоголя, А.В. Кольцова и Н.А. Некрасова, И.С. Никитина и С.Н. Дрожжина – это художественное воспроизведение явлений действительности с народной точки зрения, слияние содержания произведения и фольклорной формы.

Такой творческий принцип предполагает использование структурно-художественных элементов народной поэтической культуры, восходящих к определенным жанрам, образно-тематическим рядам, поэтике, языку.

Говоря о воплощении народных традиций в русской поэзии XX века, можно выделить несколько тенденций постижения фольклора. Первая – это уход от действительности, романтическая идеализация прошлого, обращение к наиболее архаичным формам народного творчества (А. Ремизов, Н. Клюев, С. Клычков). Вторая – противоположная – идёт от А.С. Пушкина и Н.А. Некрасова (и естественно, от его предшественника А.В. Кольцова) – это творческое обращение к фольклору, его приближение к современной действительности (С. Есенин, Д. Бедный, А. Прокофьев, М. Исаковский, А. Твардовский). Основа обращения их к фольклору – в подлинной народности их мировоззрения, в оценке ими явлений жизни с народной точки зрения. Обе тенденции по-своему интересны и плодотворны.

На современном уровне литературного развития фольклорные традиции продолжают жить и оказывать свое идейно-эстетическое воздействие на творчество многих поэтов и писателей XX века. Это можно сказать о творчестве Ч. Айтматова, С. Наровчатова («Последний поклон»), В. Распутина («Живи и помни»), В. Белова («Привычное дело», «Лад»).

Таким образом, можно с полной уверенностью сказать, что влияние фольклора на литературу огромно, оно приобретает всё более различные формы выражения. Это живой, развивающийся процесс, обогащающий литературу, а выявление роли народного словесного творчества в истории

літератури, розробка проблем фольклористики в ней, являється, на наш взгляд, позитивним явлением розвитку теоретической мысли на современном этапе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н.П. Фольклор и литература // Андреев Н.П. // Литературная учеба. – 1936. – № 2. – С. 50–67.
2. Адрианова-Перетц В. П. Очерки поэтического стиля древней Руси / В. П. Адрианова-Перетц. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1947. –187 с.
3. Горелов А.А. К истолкованию понятия «фольклоризм литературы» / Горелов А.А. К истолкованию понятия «фольклоризм литературы». Русский фольклор. – Л., 1979. – Т. 12. – С. 31–50.
4. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. / Лихачев Д.С. – М. : Наука. – 1979. – 360 с.
5. Трыкова О.Ю. О классификации способов взаимодействия русской литературы XX века с фольклором // Трыкова О.Ю. // Педагогический вестник. – 2003. – № 1. – С. 31–48.

*Цибулько Л. Ф.*

### **НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕПІДГОТОВЛЕНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Вивчення поняття невідготовленого мовлення являє собою не лише теоретичний, а й практичний інтерес. На думку М. С. Обносова, від змісту поняття невідготовленого мовлення багато в чому залежить побудова раціональної системи вправ, а значить і успіх навчання. Змішування понять підготовленого і невідготовленого мовлення може призвести до підміни одного типу вправ іншими і викликати тим самим «гіпертрофію», що ускладнить і навіть зробить неможливим формування у студентів уміння висловлювати свої думки іноземною мовою. Тому доцільно з'ясувати, які визначення невідготовленого мовлення існують сьогодні в методичній літературі. Найбільш точним і зрозумілим, на нашу думку, є визначення, сформульоване П. Б. Гурвічем та Р. З. Шлямбергом: «Невідготовленим мовленням ми називаємо такий рівень володіння мовою, при якому студент може без підготовки і без безпосередніх спонукань співрозмовника до мовлення використати засвоєний мовний матеріал в комбінаціях, що раніше не зустрічалися. На думку М. В. Ляховицького, «оволодіння невідготовленим мовленням, по суті, складається у психологічному плані з декількох компонентів:

- 1) напіваавтоматичного використання граматичних і лексичних структур;
- 2) елементів спонтанного висловлення думок;
- 3) швидкого перекладу з рідної мови на іноземну.

Звідси випливає, що основним завданням навчального процесу є не навчання усного мовлення взагалі, а саме невідготовленого мовлення».

Питання навчання невідготовленому мовленню посідає важливе

місце серед питань, пов'язаних з методикою навчання практичному володінню іноземною мовою. Очевидно, що непідготовлене мовлення є обов'язковим компонентом поняття «практичне володіння іноземною мовою» і що оволодіння непідготовленим мовленням належить до завдань курсу навчання. Спірним є питання, коли, на якому ступені навчання стає можливим непідготовлене мовлення, чи можливе воно лише на просунутому етапі як результат тривалого тренування в межах підготовленого мовлення, чи ж спонтанність у користуванні іноземною мовою може мати місце і на початковому етапі володіння нею; іншими словами, в якій залежності знаходяться рівень мовленнєвої підготовки і характер мовленнєвої діяльності.

Автори більшості відомих нам публікацій, які прямо чи побічно торкаються навчання непідготовленого мовлення, дотримуються тієї точки зору, що непідготовлене мовлення стає можливим лише на високому рівні володіння широким словниковим запасом, в силу чого оволодіння непідготовленим мовленням складає, на їхню думку, одне з завдань останніх семестрів. Таким чином, проблема навчання непідготовленого мовлення ставиться найчастіше як проблема розвитку мови на просунутому етапі.

Подібне явище закономірне, бо в результаті більш чи менш тривалого тренування в підготовленому мовленні виникає навичок користування іноземною мовою, спираючись на вивчене. Перехід від підготовленого мовлення до непідготовленого пов'язаний з необхідністю переучуватися, відмовлятися від набутих навичок і виробляти нові. Таке «переучування» вимагає значних зусиль, бо сформовані навички важко переробити. У звичайному ж спілкуванні непідготовленість мовленнєвого акту, як відомо, визначається не рівнем володіння мовою, а умовами, за яких відбувається мовленнєве спілкування.

«Непідготовлене мовлення» – це мовленнєва діяльність, при якій мовленнєва продукція створюється безпосередньо в процесі спілкування без попереднього оформлення чи заучування тексту висловлювання. Той, хто говорить, при цьому користується власним мовним багажем, яким би незначним він не був. Таке розуміння непідготовленого мовлення дає право приступати до формування навичок непідготовленого мовлення іноземною мовою з самого початку навчання без перехідного етапу, що ускладнює весь процес оволодіння іноземною мовою.

Доцільним здається умовно об'єднати різновидності усного спілкування в звичайних умовах у 4 мовленнєві типи.

1-й тип – підтримання спілкування, тобто переважно діалог у звичайних ситуаціях повсякденної дійсності. Ті, хто спілкується, не здійснюють, як правило, складних розумових операцій, бо тема розмови обмежена полем звичайних понять у типових ситуаціях повсякденної дійсності; відповідно, мова їхня спрощена як за слововживанням, так і за

граматичними конструкціями та синтаксичним оформленням.

2-й мовленнєвий тип – морфологічне мовлення в тих самих ситуаціях, тобто зв'язна, але попередньо не підготовлена розповідь на повсякденні теми монологічного мовлення, йому властива наявність пауз в силу його непідготовленості, повторів, обмовок, тобто всіх тих мовних елементів, які допомагають зовнішньому оформленню думок в момент процесу мовлення, хоча загалом мові властива більша стрункість.

3-й мовленнєвий тип – діалог на теми, що виходять за межі повсякденних. Цей тип спілкування подібний першому за мовленнєвими особливостями, але відрізняється від нього більш серйозним рівнем змісту і, відповідно, більш широким мовним наповненням.

4-й мовленнєвий тип – публічний виступ. На відміну від непідготовленого мовлення першого, другого та третього мовленнєвих типів, четвертий тип вимагає, як правило, підготовки тексту виступу (повідомлення, доповідь і т. ін.). Мовне наповнення такого типу багатше, складніше, у ньому присутні елементи книжкової мови.

Перша група труднощів, що виникають під час реалізації установки на первісне навчання непідготовленого мовлення, пов'язана з необхідністю нівелювати протиріччя між розвинутим умінням мислити і відсутністю можливості висловити свої судження засобами мови, що вивчається. Практично стоїть завдання навчити студентів творчо користуватися обмеженим іншомовним словниковим запасом у різних, у тому числі й не пройдених сюжетних ситуаціях.

Для успіху навчання велику роль відіграє свідомий настрій студентів на реалізацію заданих цілей. Необхідно переконати студентів у тому, що спрощені ситуації спілкування на заняттях – це необхідний щабель до наступних, більш складних і природних для їхнього контингенту тем розмови.

Як свідчить досвід, найважливішим мотиваційно-спонукальним засобом іншомовної мовленнєвої діяльності, в основі якої лежить необхідність висловити в усній формі у відповідному лінгвістичному оформленні певну думку, відношення до предмета чи події, є навчально-мовленнєва ситуація. Вона розвиває не лише вміння вільно комбінувати вивчений мовний матеріал, а й дозволяє «виводити» матеріал, що вивчається, у спонтанне мовлення. Тому проблема створення навчально-мовленнєвих ситуацій для розвитку непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення є однією з найважливіших в організації навчального процесу з іноземної мови.

Викладач завжди повинен знати, що може сказати студент у даній ситуації. Не слід забувати про те, що ситуації можуть ґрунтуватися лише на автоматизованих навичках, і тому ні про яке непідготовлене мовлення не можна говорити до тих пір, поки у студентів не будуть сформовані міцні мовленнєві автоматизми. Мовленнєва реакція багато в чому

визначається змістом ситуації.

Для оволодіння невідготовленим мовленням необхідно відібрати ситуативні вправи, заздалегідь передбачити зростання труднощів. Це означає, що при використанні ситуативних вправ слід починати з відтворення зразків ситуації і, поступово ускладнюючи види вправ, підвести студентів до виконання вправ творчого характеру. Мета викладача – переконати студентів у тому, що вони можуть вільно говорити в межах даної теми, використовуючи вивчений матеріал.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1982. – 430 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителей / Гальскова Н. Д. – М. : АРКТИ-Глосса, 2010. – 166 с.
3. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Мильруд Р. П., Максимова И. Р. // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 10–12.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е. И. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти професійно-орієнтованого спілкування/ Сура Н. А. // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190–192.

*Чечикова А. В.*

### **ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ФОЛЬКЛОРУ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

**Науковий керівник –**

**канд. філол. наук, доцент Лисенко Н. В.**

Будь-яке значне явище літератури неможливе без опори на віковий історичний, в тому числі й естетичний досвід народу, тому на певних етапах розвитку українського письменства завжди актуальним залишалося питання взаємозв'язку літератури і народної творчості. Саме фольклор був тією невичерпною криницею для наших митців, з якої вони черпали “цілющу воду” для своїх творів: “Придивившись до людей простих ближче, – писав П. Куліш, – постерегли наші писателі велику глибину сього джерела нескерпаного, і беруть, і беруть з нього високі, величні або розкошні, як садова квітка, типи народні” [6, с. 505]. Отже, в переломні періоди, що передують новим злетам, художники найбільше зверталися до фольклору, як до джерела новаторства [7, с. 8], бо “у період складання національних літератур, – писав М. Яценко, – фольклор відіграє велику роль у формуванні народності літератури не стільки в силу специфіки його форми, поезики чи конкретного змісту, скільки внаслідок того, що він являє собою основну сферу вияву світоглядних, ідейно-естетичних уявлень народу” [11, с. 129].

Саме XIX століття в історично-культурному бутті України прикметне постійною увагою наших письменників і громадсько-

культурних діячів до усної народної словесності. В цей період національний фольклор входить в українську професійну культуру двома основними шляхами – через видання уснословесних текстів і використання фольклорних сюжетів, мотивів, образів та поетики в художній літературі.

З перших десятиліть XIX століття починають виходити друковані збірники народних пісень, серед яких видання М. Цертелєва “Опыт собрания старинных малороссийских песен” (1819), М. Максимовича “Малороссийские песни” (1827), “Украинские народные песни” (1834), “Сборник украинских песен” (1849) з науковими фольклористичними передмовами, І. Срезневського “Запорожская старина” (1833–1838), А. Метлинського “Народные южнорусские песни” (1854). На 1840–60 роки припадає розквіт фольклористичної діяльності М. Костомарова й П. Куліша.

Але вже наприкінці XIX століття питання зв'язку літератури і фольклору відповідно до вимог часу набуло принципово нового змісту, ніж це було у 40–60-і роки. Письменники кінця століття рішуче відмовилися від стилізації під народні зразки та бездумного запозичення, прагнучи органічного синтезу фольклорних елементів у художньому тексті. Вони “не йшли шляхом її (народної творчості – *авт.*) зовнішнього наслідування, орнаменталізації й інкрустації фольклором, а зверталися до глибинного творчого синтезу фольклорного матеріалу, підпорядковували його своїм ідейно-творчим цілям, по-своєму осмислювали народні мотиви, надаючи їм часто оригінальної художньо-змістової інтерпретації” [5, с. 116]. Це давало змогу глибше збагнути психологію народу й за допомогою фольклорних шедеврів, пропущених крізь призму художнього мислення автора, актуалізувати тогочасні суспільні проблеми. На думку О. Шубравської, якщо на попередньому етапі переважала тенденція вводити фольклорний елемент у художню тканину творів як самодостатній, до певної міри автономний, то тепер зв'язок з фольклором стає складнішим, розгалуженішим, менш помітним зовні, проте функціонально глибшим і доцільнішим [10, с. 42]. Автори пробують по-новому трансформувати фольклорну поетику, надати їй злободенності.

Важливе значення мала поява таких унікальних збірників народної творчості, як “Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край” П. Чубинського (1872–1879), “Исторические песни малорусского народа” В. Антоновича і М. Драгоманова (1874–1875), “Народные песни Галицкой и Угорской Руси” Я. Головацького (1878), “Малорусские народные рассказы и предания” М. Драгоманова (1876) та інші.

Розвитку теорії фольклору також сприяє заснований 1882 року перший і єдиний український журнал “Киевская старина”. “Київська старовина” була винятковим часописом, – писала Олена Пчілка, – вона була одна, то й містила в собі коли не “все”, то скільки розборів



письменства нашого: і наукові розправи, і етнографічні матеріали, і краснопись, а за останній час свого життя – й публіцистику” [4, с. 1].

Це українське видання стало трибуною не лише для відомих науковців, а й для молодих учених. На його сторінках публікували свої розвідки О. Русов, О. Сластіон, М. Комаров та інші дослідники. Активним дописувачем журналу з перших років його видання стала й Олена Пчілка, котра також друкувала художні твори, наукові розвідки, публіцистичні нариси.

На сучасному етапі в літературі визначають певні рівні фольклоризму. Свого часу В. Гусев, говорячи про взаємовпливи фольклору й літератури, відзначав, що збагачуючи в багатьох аспектах інші види мистецтва не лише в період їх виникнення, але й на всьому шляху їх розвитку, фольклор сам у свою чергу піддається впливу окремих, особливо близьких йому за своєю природою видів мистецтва, перш за все літератури, музики, хореографії [1, с. 96].

Такої ж думки дотримувався й В. Чічеров, вказуючи на взаємодію цих двох видів мистецтва [9, с. 8-11]. При цьому вчений визначав різні форми зв'язку літератури з фольклором: “Професійний митець нерідко використовує і збагачує теми, сюжети, образи фольклору і при цьому ще чіткіше виявляє їх цінність; він може використовувати фольклор і не відтворюючи його сюжети й образи безпосередньо, проте справжній митець ніколи не обмежується наслідуванням форм фольклорних творів, а збагачує та розвиває традиції усної народної творчості, розкриває життя народу, його думки, почуття і прагнення” [9, с. 14–15].

Д. Медриш виділяв три рівні взаємозв'язку фольклору та літератури: 1) на рівні події (взаємодія сюжетів); 2) на рівні стилю (взаємодія засобів вираження); 3) безпосередні словесні вкраплення (взаємопроникнення текстів) [7, с. 15].

Дослідниця У. Далгат наголошувала на тому, що фольклорний елемент з усіма його естетичними і стилістичними ознаками може бути повністю збережений у літературному контексті, а може модифікуватися митцем, що веде до зміни образно-емоційної самостійності народного елемента [2, с. 69].

На думку українського літературознавця О. Мишанича, існує дві головні лінії зв'язку літератури з фольклором: “Перша лінія – це вплив на сюжети, коли в літературний твір потрапляють явно народнопоетичні сюжети, що відповідно обробляються, редагуються, стаючи композиційним компонентом цілого твору. Другою лінією фольклорного впливу на літературу треба вважати вплив на стиль. Йдеться про використання письменниками і насамперед поетами народнопоетичних образів, стильових засобів вираження, зрештою всього багатства народнопоетичних форм” [8, с. 41–42].

Дві основні моделі взаємозв'язку фольклору з літературою також

визначав й І. Денисюк. Перша модель – скомпліковані жанри, які з'являються внаслідок глибинної трансформації народних анекдотів, казок, новел. Друга модель – це олітературнення фольклорних жанрів, тобто імітація письменником народних творів [3, с. 49].

Отже, на нашу думку, для будь-якої літератури характерними є два основні типи фольклоризму: I. Пряме запозичення, введення у твір народного елемента, стилізація під народні зразки; II. Переосмислення фольклорних елементів, їх трансформація крізь свідомість письменника. Ці типи фольклоризації відбуваються на певних рівнях: 1) на рівні сюжету; 2) на рівні мотиву; 3) на рівні образу; 4) на рівні символу; 5) на рівні поетики, стилю.

Усі ці типи та рівні були характерні для української літератури кінця ХІХ століття, тому що тодішні письменники, перебуваючи під впливом романтиків та Т. Шевченка, продовжували прямо вводити народний елемент у твори. Але водночас вони намагалися по-новому підходити до використання фольклору, індивідуально, по-своєму, осмислювати фольклорні елементи.

Олена Пчілка також не могла стояти осторонь цих тенденцій, бо Ольга Петрівна Косач (1849–1930) – унікальна й непересічна особистість. Коло її зацікавлень надзвичайно широке: вона постійно прагнула працювати чи не в усіх галузях тодішнього українознавства, в т. ч. й фольклористики, а народнопоетичні мотиви, образи та поетику творчо використовувала у своїй письменницькій практиці. У своїх наукових розвідках дослідниця розглядала переважно ті питання українського фольклору, які були найменш вивчені. Народна творчість для письменниці була тим цілющим джерелом, з якого вона черпала невмирущу силу народного слова. Її приваблювали соціальні та національні потреби народних пісень, казок, оповідань, байок, їхня моралізаторська й виховна функція. Саме тому в поетичних і прозових творах Олени Пчілки знаходимо різні вияви зв'язку її літературної творчості з народною словесністю – від стилізації і прямого введення фольклорного елемента в твір до глибокого індивідуального переосмислення і трансформації крізь призму свого бачення народних сюжетів, мотивів, образів, символів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гусев В. Эстетика фольклора / Гусев В. – Л. : Наука, 1967. – 319 с.
2. Далгат У. Б. Литература и фольклор / Далгат У. Б. – М., 1981. – 304 с.
3. Денисюк І. Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст. / Денисюк І. – Львів : Академічний експрес, 1999. – 278 с.
4. Донцов Д. Мати Лесі Українки (Олена Пчілка) // Дві літератури нашої доби / Донцов Д. – Торонто : Вид-во Гомін України, 1958. – С. 135–176.
5. Кирчів Р. Український фольклор у польській літературі (період романтизму) / Кирчів Р. – К. : Наукова думка, 1971. – 276 с.
6. Куліш П. Передне слово до громади. (Погляд на українську словесність) / Куліш П. // Куліш П. Твори: В 2-х т. – К. : Дніпро, 1989. – Т.2. – С. 504–512.
7. Медриш Д. Литература и фольклорная традиция / Медриш Д. – Саратов,

1980. – 296 с.

8. Мишанич О. Українська література другої половини XVIII ст. і усна народна творчість / Мишанич О. – К. : Наукова думка, 1980. – 343 с.

9. Чичеров В. Литература и устное народное творчество / Чичеров В. // Вопросы теории и истории народного творчества. – М. : Советский писатель, 1959. – С. 5–35.

10. Шубравська О. Фольклорні елементи у п'єсах І. І. Карпенка-Карого / Шубравська О. // Народна творчість та етнографія. – 1989. – №1. – С. 41–46.

11. Яценко М. На рубежі літературних епох / Яценко М – К. : Наукова думка, 1977. – 280 с.

*Швидка В. С.*

### **ДО ПОНЯТТЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТАТУСУ УНІВЕРСАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В «ПОВІСТІ ВРЕМ'ЯНИХ ЛІТ»**

Вивчення гуманітарною наукою феномену картини світу (або моделі світу) як однієї із структур тріади “мислення – мова – текст” можна умовно розподілити на два напрями. Об'єктом дослідження кожного з них є тексти в широкому та вузькому значенні. Перший напрям об'єднаний довкола проблеми реконструкції архаїчної свідомості, тому акцент у вищезазначеній тріаді зміщено на сферу мислення. Другий напрям досліджує текст у синхронному аспекті з погляду реалізації в ньому внутрішніх структур мови як знакової системи.

Картина світу літературного твору є художнім втіленням авторської концепції дійсності – моделі світу. Підґрунтям цієї картини є колективне світобачення. Колективне світобачення епохи зрілого українського Середньовіччя є складним багаторівневим утворенням, у якому окремі образно-ідейні комплекси, що генетично належать до різних світоглядних систем, існують порівняно автономно. Потрапляючи в художній текст, ці образи стають символами (тобто набувають універсального значення) і елементами моделі світу художнього твору.

Вивчення моделі світу середньовічного твору вимагає врахування таких положень:

1. Модель світу художнього твору є чітко структурованою системою, яка дає уявлення про світ і має на меті визначення місця і ролі людини у всесвіті.

2. Міфологічний принцип побудови моделі світу ґрунтується на бінарному протиставленні елементів та значень. У християнській системі цінностей протиставлення полюсів стає абсолютним, двовимірну архаїчну модель світу (своє-чуже) структуровано у тривимірну вертикально організовану систему (небо-земля-пекло), міфологічну одноплановість тут замінено на символічну двоплановість, а дія відбувається одночасно і в реально-географічному просторі, і в духовному.

3. Світ представлений узагальненим символічним образом, який відображає розуміння суспільних законів у певній культурі. Координати світу (межі, полюси, сакральний центр, зона інверсії) репрезентують цінності цієї культури. Домінанта (для Середньовіччя – космогонічна

вертикаль) є провідною ідеєю епохи і принципом організації моделі, вона поєднує різні плани художньої дійсності, а її образна реалізація визначає напрям інтерпретації твору.

Моделювання світу в агіографічних фрагментах у «Повісті врем'яних літ» ґрунтується на декларованих християнською релігією принципах світобудови: вертикалізмі, двоплановості зображення, символічному осмисленні дійсності та центральному розташуванні людини-героя (Христового воїна) у моделі світу цього типу. На відміну від сказань, агіографічні твори – це твори писемні, а їх авторство мало свідомий характер. Тому і в моделюванні світу агіографічних пам'яток роль творчого авторського елементу є досить значною.

Агіографічний твір постає як результат взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників. Зовнішні чинники водночас є і детермінантами виникнення агіографічного тексту – це, зокрема, суспільно-політичні вимоги часу та система релігійного мислення суспільства. Внутрішній чинник є варіативним, його визначає творчий потенціал митця. Орієнтуючись більшою чи меншою мірою на жанровий канон і перебуваючи всередині своєї епохи, митець “дає життя тим фігурам і образам, яких духові часу найбільше не вистачає” [6, с. 284].

Перед українськими середньовічними агіографами поставало триєдине завдання:

1. Гносеологічне – визначити основи християнського світобачення і репрезентувати історію всесвіту у її християнській інтерпретації.

2. Полемічне – специфікою давньої вітчизняної агіографії була виразна тенденційна спрямованість багатьох творів проти претензій Візантії на зверхність у релігійних та політичних справах Русі і ствердження духовної самостійності Київської держави. Християнська вимога універсальності мистецтва не лише не заперечувала ідеологічної спрямованості, але й містила політичну тенденцію в загальному комплексі ідей твору.

3. Дидактичне – повчальність притаманна агіографії більше, ніж іншим жанрам. Особливістю ж української середньовічної агіографії було перекодування свідомості напів'язичницької аудиторії у межах християнської ідеології.

На тлі багаторівневого світобачення Середньовіччя християнська вертикально орієнтована біполярна модель світу була надзвичайно мобільною. Це створювало підстави для поступового залучення старих світоглядних компонентів і вибудовування на їх основі нової світоглядної системи, а також сприяло переосмисленню архаїчних знакових комплексів, наповненню їх новим духовним змістом.

Основна відмінність, що відрізняє язичницький тип моделі світу від християнського, полягає у вертикальній організації останнього. Наслідком вертикальної орієнтації християнського всесвіту стало розмежування його

реально-історичного та духовного просторів. Суб'єктом дії, що відбувається водночас в обох просторах, є людина, яка й «синтезує» у собі обидві частини всесвіту.

Досліджуючи українські середньовічні житія, О.Александров у праці “Старокиївська агіографічна проза X – першої третини XIII ст.” дійшов таких висновків щодо типу моделювання світу в них:

1. Системоутворювальну функцію щодо образної системи агіографічних пам'яток виконує семантика святості. Народне чи церковне усвідомлення святості має вияв у двох типах образної системи агіографічної словесності – міфопоетичному та символіко-дидактичному. Структурна відмінність між ними полягає у виразному тяжінні до одноплановості чи до двоплановості у моделюванні дійсності.

2. Той факт, що першими руськими святими були київські князі, пояснюють існуванням архаїчного і досить стійкого культу князівського роду, на який нашарувалися християнські уявлення. Дифузія загальнонародного розуміння святості має вияв в образності особливої жанрово-типологічної групи творів, якими є старокиївські княжі житія.

3. Особливістю української середньовічної агіографії є відносна автономність символічного та реально-фактографічного планів образної системи, перший із яких розширює контекстуальні зв'язки твору до меж історії всесвіту, а другий відкриває можливості для деталізації оповіді, встановлення між фактами причинно-наслідкових зв'язків і виникнення додаткової колізії [1, с. 247].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Александров О. Старокиївська агіографічна проза X – першої третини XIII ст. / Александров О. – Одеса : Аспропринт, 1999. – 272 с.
2. Білоус П. Давньоукраїнська література і фольклор: проблема художнього коду / Білоус П. // Слово і час. – № 12. – С. 29–35.
3. Горский В. С. “Срединный слой” картины мира в культуре Киевской Руси / Горский В. С. // Отечественная общественная мысль эпохи Средневековья (Историко-философские очерки): Сб. науч. тр. – К. : Наук. думка, 1988. – С. 169–176.
4. Котляр М. Ф. Русь язичницька: Біля витоків східнослов'янської цивілізації / Котляр М. Ф. – К. : Заповіт, 1995. – 287 с.
5. Лихачев Д. С. “Устные летописи” в составе “Повести временных лет” / Лихачев Д. С. // Исторические записки. – 1945. – № 17. – С. 201–224.
6. Юнг К. Г. Отношение аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству / Юнг К. Г. // Юнг К. Г. Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – С. 265–286.

*Швидка Н. В.*

#### ЛІНГВІСТИЧНЕ ПОТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ БІБЛІІЗМ

У лінгвістиці відсутнє чітке потрактування дефініції бібліїзм, проте виокремлені групи таких одиниць, які можна вважати бібліїзмами. „Словник лінгвістичних термінів” за редакцією О. Ахманової кваліфікує його як „біблійне слово чи вислів”, наявний у мовній системі, напр.: *блудний син, вавилонське стовпотворіння...* [1, с. 66]. У наукових

розвідках Е. Солодухо термін бібліїзм потрактовано як синонім до поняття „біблійний зворот”, „фразеологічна одиниця біблійного походження” тощо [7, с. 31]. С. Гужанов такі мовні одиниці номінує „фразами” біблійного походження [4, с. 90]. Є. Верещагін, В. Мокієнко вважають, що бібліїзми як відображення особливої історико-культурної ситуації – це стійкі вислови, універсальність яких зумовлена спільною, часто загальнолюдською значущістю істин [5, с. 143], В. Гак потрактовує їх як мовні одиниці, що мають спільне джерело походження – Біблію і є „спільною складовою культури різномовних суспільств” [6, с. 54]. Ці стійкі сполуки у фразеологічних працях [1; 2] кваліфікують як крилаті слова чи вислови, послуговуючись термінологічним апаратом німецького лінгвіста Георга Бюхмана. На думку А. Коваль, „крилаті вислови – це окремі слова, словосполучення й цілі речення, які відірвавшись від біблійного тексту, уживаються як усталені (фразеологічні) одиниці мови в узагальненому, переносному або образному значенні. Усі крилаті вислови, на відміну від інших фразеологізмів, мають точно встановлене джерело походження – Біблію” [2, с. 8–9]. Як констатує Л. Грановська, бібліїзми акумулюють історичний досвід народу, вона тлумачить їх як стійкі сполуки, афоризми із Писання, засвоєні лінгвокультурою. Такі мовні одиниці є своєрідним „згустком” тривалого, унікального історичного досвіду [1, с. 73].

Учені, які поділяють позицію О. Ахманової, В. Виноградова, М. Шанського щодо фразеології як об’єкта дослідження словосполук, переосмислених повністю, а також і тих, у яких є непереосмислені складові, аналізують крилаті вислови у площині фразеології. Кількість бібліїзмів, наявних у фразеологічних словниках, зовсім незначна, вона дещо більша у збірках крилатих висловів. На сьогодні привертають увагу такі лексикографічні праці, присвячені бібліїзмам, а саме: „Словник імен і крилатих висловів із Біблії” (300 крилатих висловів і близько 400 імен власних) Л. Грановської, перевиданий у Москві в 2010 році, та „Крилаті вислови біблійного походження в українській мові” А. Коваль, де авторка зазначає, що в українській мові функціює понад двохсот таких одиниць.

Процес збагачення національної мовної системи значною кількістю слів, стійких сполук та крилатих висловів, маркованих текстами Біблії чи біблійними сюжетами, був безперервним і тривалим, як зазначає Е. Солодухо, тобто підґрунтям їх виникнення завдяки залучення мовних ресурсів є реалії, ідеї й образи, що призводить до створення нових семантичних структур із регулярним функційним виявом [7, с. 18]. Усім таким структурам притаманні певні ознаки: змістова закінченість, відтворюваність, семантична та стилістична маркованість (переносне значення й посиленість експресивність).

Отже, окреслені одиниці, об’єднані поняттям бібліїзм, походять із спільного джерела – Святого Писання, що дозволяє дослідникам потрактовувати їх як крилаті вислови упорядкованої системи, складові

якої, на думку українських фразеологів, мають спільні основні категорійні ознаки: 1) цілісність значення як результат переосмислення вільного словосполучення – прототипу, мотивувального фрагмента дійсності; 2) фразеологічна відтворюваність, тобто у свідомості й пам'яті мовців наявні готові мовні блоки як образні вторинні найменування вже названих реалій чи ситуацій; 3) відносна постійність складових та структури, тобто цілісність значення семантичної структури при компонентному складі; 4) експресивність як онтологічна риса фразеологічної одиниці є засобом суб'єктивного увиразнення мови: фразеологізми не маркують нові реалії, а є репрезентантами оцінної характеристики вже номінованого [8, с. 21–23].

Бібліїзм як своєрідна універсалія є конотативною одиницею мовної картини світу, яка, на думку О. Юрченко, сформована поєднанням складових трьох семіотичних систем – мови, що надає форму цій одиниці; релігії, яка наповнює її „заповітним” змістом, і національної культури як засобу маркування бібліїзмів національно-зумовленим значенням [9, с. 162].

Окреслене поняття застосовують до різнорівневих одиниць, що уможлиблює виокремлення таких груп бібліїзмів:

1. Лексичні бібліїзми (*Авель, Вавилон, Голгофа, Еден, Понтій Пілат, Христос* тощо).

2. Фразеологічні бібліїзми (*вавилонський полон, єгипетські кари, Йосип Прекрасний, плач Єремії, приносити жертву Молоху, шлях на Голгофу, явлення Христа народові* тощо)

3. Пареміологічні бібліїзми (*віддати кесареве кесарю, а Боже Богові; не сотвори собі кумира; не суди – і тебе не осудять; не хлібом єдиним буде жити людина; повертатися на круги своя* тощо) – це контекстуальні чи сюжетні образні судження, які є репрезентантами певних життєвих ситуацій чи морально-дидактичних настанов.

Отже, із усього загалу бібліїзмів завдяки елімінації одиниць лексико-фразеологічного рівня мовної системи виокремлюють лексичні, фразеологічні та пареміологічні бібліїзми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – [2-е изд.] – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Ашукин Н. С. Крылатые слова. Литературные цитаты. Образные выражения / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. – 4-е изд., доп. – М. : Художественная литература, 1988. – 528 с.
3. Верещагин Е. М. Библийская стихия русского языка / Е. М. Верещагин // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 90–98.
4. Гужанов С. И. О порядке слов в некоторых адъективно-субстантивных фраземах, восходящих к библейским сюжетам / С. И. Гужанов // Проблемы русской фразеологии. – Тула, 1978. – С. 90–96.
5. Мокиенко В. М. Фразеологические библеизмы в современном тексте / В. М. Мокиенко // Библия и возрождение духовной культуры русского и других славянских народов / В. М. Мокиенко. – СПб. : ТОО ТК „Петрополис”, 1995. – С. 143–148.

6. Гак В. Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) / В. Г. Гак // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 53–56.

7. Солодухо Э. М. Вопросы сопоставительного изучения заимствованной фразеологии / Э. М. Солодухо. – Казань : Издательство Казанского университета, 1977. – 159 с.

8. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 400 с.

9. Юрченко Е. Н. Библиейский символизм в культурно-национальных картинах мира : опыт сравнительного анализа : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Юрченко Елена Николаевна. – Х., 2007. – 230 с.

#### **ДЖЕРЕЛА**

1. Грановская Л. М. Словарь имен и крылатых выражений из Библии : около 400 имен ; более 300 крылатых выражений / Л. М. Грановская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ООО „Издательство АСТ”, ООО „Издательство Астрель” 2010. – 383 с.

2. Коваль А. П. Спочатку було Слово : Крилаті вислови біблійного походження в українській мові / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 2001. – 312 с.

*Швидкий С. М., Меліхова А. А.*

### **ПОЕТИЧНИЙ ЕПОС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У процесі свого становлення та розвитку поема як жанр пройшла великий шлях збагачення, змін та оновлень. Численні її жанрові різновиди породжені народнопоетичними джерелами, потребами епохи, ідейно-стильовими шуканнями митців.

Першим теоретично обґрунтував існування поетичного епосу Арістотель, узагальнивши у своїй «Поетиці» творчий досвід «Іліади» і «Одіссеї» Гомера. В епоху Відродження велику увагу дослідженню поеми приділяли в європейських країнах, зокрема в Італії та Франції. Теоретиком епічної поеми вважався один із її творців поет Торквато Тассо. Поети Києво-Могилянської академії (М. Довгалевський, Ф. Прокопович, Л. Горка) взяли на озброєння теоретичні засади Арістотеля, використавши також досвід епічної поезії античної й середньовічної літератур. У Росії в XVIII – на початку XIX ст. панувала теорія епопеї французького класицистичного зразка. В. Белінський, вивчивши живий досвід російської та європейської поем, дав її визначення у статті «Пояснення на пояснення з приводу поеми М. Гоголя «Мертві душі», де він писав: «У новітній поезії є особливий рід епосу, який не допускає прози життя, який охоплює тільки поетичні, ідеальні моменти життя і зміст якого становлять собою найглибші світоглядні та моральні питання сучасного людства. Цей рід епосу один утримує за собою ім'я «поєми». Такими є всі поеми Дж.-Г. Байрона, деякі поеми О. Пушкіна (особливо «Цигани» і «Галуб»), а також М. Лермонтова («Демон», «Мцирі» і «Боярин Орша»).

Український дослідник жанру поеми М. Гнатюк [1] відзначає, що в Україні (перша половина XIX ст.) спеціальних теоретичних праць про поему не було. Лише в деяких виступах М. Костомарова, А. Метлинського,



в епістолярній спадщині та окремих творах Т. Шевченка спостерігаємо цінні принагідні висловлювання про епічні поетичні жанри [1, с. 111]. Згодом влучні спостереження над українською поемою і окремі студії про неї здійснили М. Гнатюк, Л. Дем'янівська, М. Зеров, А. Каспрук, І. Кірпель, Б. Лепкий, Н. Мазепа, Б. Мельничук, О. Огоновський, П. Филипович, І. Франко.

Цікавий кут зору для визначення поеми обирає Ю. Ковалів в «Літературознавчій енциклопедії» (2007). За його словами, «поема – переважно віршований, значний за обсягом твір, у якому зображені особливі події та яскраві характери. Інколи поемою називають великий прозовий роман чи повість, яким, крім глибокого змісту й широкого охоплення подій, притаманні пафос, сатира, тонкий ліризм тощо. Близькими до поеми видаються прозові твори доби романтизму. Як жанр, що розвивався на межі епосу, лірики й драми, синтезувавши їх характерні засоби та прийоми, поема і донині залишається найпродуктивнішою».

Отже, поема – один із жанрів ліро-епосу, великий віршований твір, у якому порушуються важливі проблеми минулого, сучасного чи майбутнього. У поемі зливаються воедино епічні (події, сюжети, характери) і ліричні елементи (авторські переживання, ліричні відступи, ліричний герой). Часто поема має ще й елементи драми (наскрізна напружена дія, монологи та діалоги). Залежно від того, які елементи домінують у поемі, виділяють такі її жанрові різновиди: епічна, лірична, ліро-епічна, драматична.

Вважаємо, що основними ознаками епічної поеми є: масштабність часу і простору, наявність нарації, глибока змісту, сюжетність, характеристика дійових осіб, широке охоплення життєвих подій. Такими були первісні поеми, які тісно пов'язані з міфологічною творчістю («Іліада» Гомера, «Енеїда» Вергілія, «Пісня про Роланда», «Слово про Ігорів похід»). Ю. Ковалів зазначає: «Епічна поема – віршовий нараційний твір, в якому зберігаються нормативні вимоги прозового жанру, принципи об'єктивного зображення» [3, с. 343].

Лірична поема характеризується багатоманітною емоційною гамою, контрастністю, багатством ліричних образів, відтворенням почуттів і роздумів героя, наявністю ліричного героя, навколо якого розгортається дія, інтенсивним використанням образотворчих засобів, сміливістю переходів від одного типу лірики до іншого (наприклад, від філософської до любовної, від пейзажної до громадянської), від пафосу до задушевності, схвильованості (М. Рильський «Слово про рідну матір», В. Сосюра «Червона зима», М. Бажан «Політ крізь бурю», Є. Плужник «Галілей», «Канів», І. Жиленко «Дума про Дім», Б. Олійник «Доля», І. Драч «Поема для жіночого голосу», «На дні роси», «Ненаписана поема»).

Отже, погоджуємося із думкою Ю. Коваліва, що «лірична поема – переважно афабулярний твір, в основу якого покладені сердечні

переживання, рефлексії та враження ліричного героя, втілені в суб'єктивні образні структури. Лірична поема характеризується вільною композицією, багатством стилістичних фігур» [3, с. 561].

Однак у чистому вигляді епічна і лірична поеми зустрічаються рідко. Найчастіше цей жанр функціонує у проміжній формі, в якій поєднуються епічні і ліричні елементи у своєрідному ліро-епічному плетиві. Ліро-епічна поема стала виявом багатьох нових тенденцій у мистецтві, передусім творчої свободи митця, звільнення його від певних норм, правил, обмежень.

У ліро-епічній поемі органічно поєднується інтерес до суспільних проблем з утвердженням цінностей, неповторності особистості, яка має право на саморозкриття, посилення уваги до неї. Тут наратив переривається позафабульними авторськими відступами, активно використовуються пролепсиси й аналепсиси, рефлексивні запитання, вигуки, інтонаційні контрасти. Отже, в ліро-епічній поемі епічний і ліричний плани взаємодоповнюють, посилюють один одного, через що відкриваються нові поетичні можливості. Основоположником ліро-епічної поеми прийнято вважати Дж.-Г. Байрона («Паломництво Чайльд-Гарольда»), його послідовниками на Україні є Т. Шевченко («Гайдамаки», «Наймичка», «Сова», «Катерина», «Єретик», «Москалева криниця»), М. Рильський («Мандрівка в молодість»), Б. Олійник («Сім», «Урок»), І. Драч («Ніж у Сонці», «Чорнобильська Мадонна») тощо.

Широта ідейно-естетичних пошуків митців окреслюється в жанрі драматичної поеми, яка поєднує ознаки лірики, епосу, драми. Жанр драматичної поеми тісно пов'язаний і з літературною традицією, і з процесами, що відбуваються в сучасній літературі загалом, даючи зразки творів, що виражають глибокий філософський зміст і наповнені високою емоційною напругою.

«Вся світова і вітчизняна художня практика доводить, що лише поодинокі «сміливці» зверталися і звертаються до цієї складної форми, – зазначає Л. Дем'янівська. – І вже зовсім винятковим є факт, коли поет довго працює в цьому жанрі, творячи, по суті, свою модифікацію форми» [2, с. 15]. До них у нашій літературі належать Леся Українка, І. Кочерга, Л. Костенко, І. Драч.

Серед праць, присвячених жанровій природі драматичної поеми, виділяється дослідження «Драматична поема як жанр» Б. Мельничука [4]. Важливим у ньому є аргументоване твердження, що ця видова форма живе і успішно розвивається у ХХ ст., а не тільки в добу романтизму, більше того, драматична поема нерідко становить вершинне досягнення як творчості певного митця, так і національної літератури певної доби загалом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк М. П. Поема як літературний вид / Гнатюк М. П. – К. : Дніпро, 1972. – 112 с.

2. Дем'янівська Л. С. Українська драматична поема: Проблематика, жанрова своєрідність / Дем'янівська Л. С. – К. : Вища школа, Голов. вид-во, 1984. – 160 с.
3. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т. 1 / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с. (Енциклопедія ерудита).
4. Мельничук Б. І. Драматична поема як жанр: Літ.-крит. нарис / Мельничук Б. І. – К. : Дніпро, 1981. – 143 с.

*Шевченко М. Ю., Пархоменко К. О.*

### **СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТІВ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ**

Вивчення когнітивної лінгвістики можливе лише після оформлення теоретичних постулатів психолінгвістики. Саме психолінгвісти обґрунтували існування невербального мислення, існування у свідомості людей концептосфери, що складається з концептів, які постійно змінюються і оновлюються. З'ясувалося, що знаки мови створюються людьми для обміну важливою інформацією, тобто для найбільш загальнопоширених і комунікативно необхідних концептів. Концептосфера набагато об'ємніше і ширше, ніж та її частина, яка позначена мовними засобами. Ці теоретичні досягнення психолінгвістики стали основою для створення методології когнітивної лінгвістики [1, с. 13].

Основним положенням цієї методології є дослідження семантики мовних одиниць, що дає можливість вивчати концептосферу людства. На базі цього методологічного положення були розроблені методи когнітивної лінгвістики, які дозволяють виявляти особливості не тільки національного, але й групового мислення, а також все розмаїття індивідуально-авторських концептосфер [5, с. 14].

Мислення людини не є вербальним, воно здійснюється за допомогою універсального предметного коду. Люди мислять концептами, кодованими одиницями коду та складовими базами універсального предметного коду.

Концепт – це приналежність свідомості людини, водночас їх упорядкована сукупність утворює певну концептосферу.

Лінгвістичні методи, що використовуються для визначення лексичної і граматичної семантики мовних одиниць, стають методами лінгвокогнітивних досліджень. Когнітивна лінгвістика досліджує семантику одиниць, які репрезентують у мові той чи інший концепт [2, с. 15].

Аналіз семантики мовних одиниць дозволяє отримати доступ до змісту концептів як одиниць мислення. Сукупність значень мовних одиниць утворює семантичний простір мови. Концепт не має обов'язкового зв'язку зі словом або з іншими засобами вербалізації. У мовленнєвому акті відбувається вербалізація комунікативно-релевантної частини концепту. Дослідження семантики мовних одиниць, що вербалізують концепт, стає шляхом до безпосереднього опису частини концепту [6, с. 108].

Причини вербалізації або відсутності вербалізації концепту є суто комунікативними (комунікативна релевантність концепту). Презентація вербалізованого концепту не відображається на його існуванні у свідомості як реальної одиниці мислення. У свідомості існує велика кількість невербалізованих концептів, переважна частина яких взагалі не підлягає вербалізації [7, с. 140].

Концепт має визначену структуру, яка є визначальним фактором існування концепту і його входження у концептосферу. Концепти є внутрішньо-організованими за відповідним принципом і поєднують чуттєві образи, денотативний зміст та інтерпретаційний простір.

Структура концепту утворена за когнітивними ознаками, які розрізняються яскравістю у свідомості їх носіїв і впорядковуються в структурі концепту [3, с. 238].

Спостерігається національна, соціальна, групова та індивідуальна специфіка концепту. Концепти мають національні особливості змісту і структури [4, с. 10].

Семантико-когнітивний метод аналізу передбачає, що під час лінгвокогнітивного дослідження здійснюється перехід від змісту значень до змісту концептів за допомогою опису, а саме когнітивної інтерпретації. Когнітивна інтерпретація – етап когнітивно-семантичного аналізу, за відсутності якого аналіз залишається в рамках семантики.

Лінгвістика зазвичай оперує таким визначенням поняття «концепт» як модельована лінгвістичними засобами одиниця національної когнітивної свідомості, «одиниця моделювання та опису національної концептосфери» [8, с. 7].

Завданнями лінгвістичної концептології є виявлення максимально повного складу мовних засобів, які репрезентують або об'єктивують досліджуваний концепт та водночас називають семантику цих одиниць (слів, словосполучень, паремій, текстів), застосовуючи при цьому методику когнітивної інтерпретації результатів лінгвістичного дослідження. Так моделюється зміст досліджуваного концепту як глобальної ментальної (розумової) одиниці в її національній (соціальній, віковій, гендерній, територіальній) своєрідності з визначенням місця досліджуваного концепту у концептосфері [9, р. 194].

Семантико-когнітивний підхід у лінгвокогнітивних дослідженнях визначає методику аналізу «від мовлення до концепту», як найбільш коректну. Мовні засоби, дослідженні за допомогою цієї методики дозволяють ідентифікувати характерні ознаки концептів і змоделювати їх. Таким чином, предмет когнітивної лінгвістики визначається як співвідношення значень, поєднань, що знайшли вираження у мові, зі сферою концептів (як денотатів, так і смислів). У сферу смислів когнітивна лінгвістика виходить за допомогою лінгвістики тексту, що оперує засобами визначення імпліцитних смислів, які лежать в глибині текстів і не

мають вербального вираження [10, р. 28].

Отже, модель мовної знакової ситуації, що побудована на основі семіотичних категорій, окреслює сферу докладання категорій когнітивної лінгвістики до вивчення мови і мислення. Модель показує, що денотати (образи предметів і ситуацій) входять як в семантичний простір мови, так і в область невербальних смислів, будучи при цьому частинами концептосфери. Слід окремо зазначити, що денотати і смисли вільно перетинають один одного. Смисли поступово вербалізуються і стають денотатами, а денотати в потоці мовного спілкування народжують нові смисли. Ця взаємодія безперервна, бо люди використовують мовні знаки в мовленнєвій діяльності.

Окремі лексеми є конвенціональними і майже збігаються у всіх носіїв певної мови, водночас образи предметів і ситуацій, які не мають вербального втілення, розрізняються змістовно. Це пояснює той факт, коли люди повністю або частково не розуміють лексику мови безпосередньо під час розмови.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Архипов И. К. Концептуализация, категоризация, текст, дискурс. Основные теоретические понятия // Филология и культура. Материалы III международной научной конференции. – Тамбов, 2001. – Ч. 1. – С. 11–15.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский. Собр. соч. в 6-ти томах. – М., 1982. – Т. 2. – С. 12–15.
3. Залевская А. А. Концепт как достояние индивида / Залевская А. А. // Слово. Текст. Избранные труды. – М, 2005. – С. 234–244.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Карасик В. И. – М., 2004. – С. 8–11.
5. Карасик В. И. Базовые характеристики лингвокультурных концептов. Антология концептов. // В. И. Карасик, Г. Слышкин. – Волгоград, 2005. – Т. 1. – С. 13–15.
6. Караулов Ю. Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания / Караулов Ю. Н. // Языковое сознание. Содержание и функционирование. – М., 2000, – С. 107–109.
7. Кузлякин С. В. Проблема создания концептуальной модели в лингвистических исследованиях / Кузлякин С. В. // Русистика и современность. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – СПб, 2005. – Т. 1 – С. 136–141.
8. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Пер. с англ. Р. И. Розиной/ Лакофф Дж. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 5. – С. 6–11.
9. Rosh E. Cognitive Representation of Semantic categories / Rosh E // Journal of Experimental Psychology. – 1975. – 104. – P. 192–233.
10. Rosh E. H. Principles of Categorization // E. H. Rosh, B. B. Lloyd. – Cognition and Categorization. Hillsdale, 1978. – P. 27–48.

*Шилова Т. О.*

### **ОБРАЗ УКРАЇНИ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА СОСЮРИ**

Мовна проблема актуальна і сьогодні. Спостерігається нині масове зацікавлення українською мовою. Люди свідомо чи, здебільшого,

інтуїтивно відчують життєву важливість вирішення цієї проблеми для перспективи національного розвитку. Майстри слова – поети, прозаїки, учені, публіцисти зробили і роблять чимало для функціонування і розвитку української мови. Метою нашого дослідження стали твори Володимира Сосюри, чільне місце яких посідає українська мова.

Мова – носій культури. Пізнання народу, його культури, ментальності іншим народам може бути поверховим і глибинним. Для всебічного пізнання народу необхідно знання його мови. Пропонуючи свою мову у світ, ми пропонуємо власну культуру, її надбання.

Особливе місце в боротьбі за збереження і пропаганду української мови належить талановитому поетові, нашому землякові Володимиру Миколайовичу Сосюрі. Нелегкий шлях пройшов В.Сосюра до остаточного розуміння свого місця, своєї ролі саме в українській поезії. І як поет, як громадянин Сосюра зрозумів – без своєї нації, без народу, без рідної мови – він ніщо, і любив Україну «всім серцем своїм, І всіми своїми ділами» [5, с. 168]. За патріотичні погляди, синівні почуття до рідної землі поет був битий, гнаний, але не зрікся України та своєї мови.

Сосюра і України. Сосюра і українська мова.

Здавалося б, про що тут говорити, і так все зрозуміло: Сосюра і Україна – нероздільні поняття. Україномовний поет гаряче і щиро любив свій край, його солов'їну мову, а сам з хвилюванням зізнавався, що він – українець, що він син своєї прекрасної і трагічної нації.

Але – звідки ці витoki – безмірна любов до української мови, до України? Адже сам поет – виходець із зрусифікованого Донбасу та й батьки його не чистокровні українці.

Народився В.Сосюра в донецькому краї, у містечку Дебальцевому, де переплелися мови українська і російська. Тут же, в Донбасі, на Луганщині та Артемівщині, пройшли його дитячі та юнацькі роки.

Деякий час сім'я жила і у Воронежі, де з Володі сміялися, коли він замість «арбуз» говорив «кавун», а в селі кепкували з того, що він, повернувшись із Воронежа, говорив замість «а що ж» – «дык што».

Ще хлопчиком познайомився Володя і з мешканцями Кавказу, очі яких палали вогнем їхньої батьківщини – грізного і похмурого краю. Горці, ровесники Сосюри, були бідними, але "чимось буйним та трохи диким і гордим віяло од них", – зазначає В.Романько [3, с. 135]. Пізніше поет неодноразово буде звертатися у своїй творчості до кавказької теми.

У дитинстві відношення до українців (односельці називали їх ще хохлами), навіть якщо це родичі, було у Володі негативним. У „Третій Роті” відбувається така сцена, коли на запитання матері, чому він не хоче поцілувати дідуся, малий Володя відповів: «Потому что от него несет хохлом» (дядько і дід були бородаті, в кожухах, диміли смердючим тютюном). А братик Коля не гидував цілувати дядька й діда. „Він пригортався до їхніх гігантських ніг в широких шароварах, заривав своє

личко в козушину і казав:

– А я буду хохленком!

– О, це добра дитина, – говорив дід і любовно гладив Колину голівку своєю величезною запорізькою ручищею.

– А це – чортеня, – сердито блискав він на мене суворими очима й штовхав у лоба своїм страшним, майже в мою руку, пальцем, од якого я злякано одсахувався...” [6, с. 45].

Володимир любив читати книги, більшість з яких – російською мовою, але й „заливав сльозами сторінки „Кобзаря” Шевченка”. Перші вірші писав російською мовою, оскільки вчився в російській школі й читав дуже багато російських книжок. А вчитель В.М. Крючко відзначив, що Сосюра блискуче володіє російською літературною мовою [4, с. 148].

Але поряд було і українське слово. Згадує В.Сосюра й іншого вчителя, Сергія Васильовича Смирнова, який у роки навчання Володі в агрономічній школі поблизу селища Ями прищеплював учням любов до української пісні.

Починає все більше цікавитися українськими творами, зокрема, поезією Олександра Олеся, Миколи Вороного, іноді пише вірші українською мовою. Якщо перші поетичні спроби сам Сосюра відносить до 1912, то перший вірш, писаний українською, як вказує В.Моренець, з’явився в лисичанській газеті „Голос рабочего” 22 жовтня 1917 року, називався він „Чи вже не пора”.

На думку В.Романька, величезне враження на Сосюру як на людину і поета мала поезія Тараса Шевченка. Про це він згадував неодноразово: „Ще малим, мандруючим по селах і копальнях Донеччини, я майже в кожній сільській хаті бачив „Кобзаря” Тараса Шевченка і Псалтир” [3, с. 135].

Шевченка потряс мене своїм вогняним і ніжно-ліричним словом.

Ще підлітком я ридав над його „Катериною” і „Гайдамаками”. Підлітком же я перекладав на російську мову „Кавказ” Шевченка.

Великим учителем своєї поетичної юності Сосюра називає й іншого поета України, Івана Франка, безсмертне слово якого „звучить в кожнім серпі луною”, особливе враження мав від франкового „Мойсе”» та збірки „Зів’яле листя”.

Так переплелися в житті Сосюри культури двох великих слов’янських народів – українського та російського. Він заявляв, що Шевченко, Франко, Пушкін, Лермонтов були його безсмертними вчителями, які дали йому крила для льоту під небом поезії.

У складі дружини Донецького содового заводу восени 1918 року В.Сосюра йде захищати українську землю від німецьких і гетьманських військ, а оскільки душі багатьох заповнив тоді український національно-визвольний рух, то взимку 1918 року він стає козаком петлюрівської армії і перебуває там до осені 1919.

Під час перебування у петлюрівців В. Сосюра навчався в Житомирській юнацькій школі, де „виховували нас у суто націоналістичному дусі” [3, с. 48]. У цей час він знайомиться з поезією українських поетів Спиридона Черкасенка, Олени Журливої, Володимира Самійленко. Про останнього згадує, що це був перший поет, з яким познайомився особисто.

У які б ситуації відносно мовної проблеми не потрапляв В.Сосюра, він завжди ставав на захист рідної мови, відстоював її важливу роль і чільне місце серед інших мов світу.

У 1-ому Чорноморському полку, який було сформовано з колишніх петлюрівців та денікінців, команда в основній своїй масі була українською, „всі старшини й козаки ходять з тризубами на кашкетах. Полковий прапор жовто-блакитний” [6, с. 49]. І тут зустрілася мовна проблема. Сосюра згадує цей момент: „Раз на муштрі один старшина, бувший денікінець, закричав на козака:

– Молчать! Без разговоров!

Я ... сказав цьому старшині!

– Це вам не денікінська армія, а червона і будь ласка говоріть українською мовою, бо ви в українській частині” [6, с. 50].

Як бачимо, чим більше дорослішав юнак з робітничого донецького селища, чим більше загартовувався в буревіях громадської війни, вітер якої закидав молодого Сосюру то до Петлюри, то в полон до денікінців, то в лави червоних – тим більше відчував себе українцем – петлюрівським чи більшовицьким, але сином великої нації, сином України.

Першим, хто назвав В.Сосюру саме українським поетом, був Едуард Багрицький, який гаряче підтримав початкуючого поета і порадив йому писати вірші саме українською мовою. Сталося це в Одесі у 1920 році.

Саме з цього часу у Сосюри відпадає питання, якою мовою писати. Звичайно, поет був підготовлений до цього всім своїм життям. Саме українські генії, приглушені тривалий час, тепер, при відповідних обставинах, заявили про себе. А Е.Багрицький тільки вказував на „українську поетичну натуру”, що остаточно переконало Сосюру – він український поет по духу, і за змістом.

В.Сосюра все більше розумів, що без своєї нації, без України йому не жити. Рідне українське слово стало для поета засобом боротьби за піднесення духовності, культури свого народу. Ми знаємо чудові зразки його поезії, а самого поета по праву називаємо Українським Соловейком. Десятки своїх віршів, величних поем він присвятив рідній Україні. Зразковим твором тут є загальновідомий, введений до шкільної хрестоматії вірш „Любіть Україну”, за який різні кагановичі били Сосюру так, що аж його серце гуло од ударів”, зазначає Г.Монастиренко [2, с. 72].

Але поет знав, на що йшов: якщо не він захистить українську мову, матінку Україну, то хто ж? І засуджував тих, хто вимагав двомовності,



відсовуючи рідну мову на задній план, – і Корнійчука, і Білодіда, і їм подібних: ”У мене серце обливається кров’ю од гніву й обурення на цих людей”, – наголошує Г.Монастиренко [2, с. 41]. А у вірші „Любіть Україну” гаряче закликав:

*Любіть Україну у сні й наяву,  
Вишневу свою Україну,  
Красу її вічно живу і нову,  
І мову її солов’їну [5].*

Думки про долю української мови не давали В.Сосюрі спокою, „і я не сплю ночами і все думаю, думаю...” [2, с. 53]. Але надія була на те, що люди опам’ятаються, відчують себе не хохлами, а синами та доньками великої прекрасної нації. Особливу надію поет поклав на молодь, з якою і веде розмову про проблеми мови у вірші „Юнакові” (1956–1958):

*Шуміть Дніпро, чорніють кручі,  
в граніт холодний б’є прибій.  
Прийми слова мої жагучі,  
як заповіт, юначе мій!*

*Листку подібний над землею,  
що вітер з дерева зрива,  
хто мову матері своєї,  
як син невдячний, забува.*

*О мово рідна! Їй гаряче  
віддав я сергу не дарма.  
Без мови рідної, юначе,  
й народу нашого нема [5].*

Сосюра ілюструє тяжкий шлях, який пройшов народ у боротьбі за свою мову, тому сором нам її не любити і не берегти.

*Вона, як зоря пурпурова,  
що сяє з небесних висот.  
І там, де звучить рідна мова,  
живе український народ.*

*Народ наш, трудар наш і воїн,  
що тьму подолав у бою.  
І той лиш пошани достойн,  
хто мову шанує свою.*

*Ми з нею прокляті закови  
зірвали в жовтневім бою.  
Любіть же. Любіть свою мову,  
українську мову свою! [5]*

У своїх віршах Сосюра закликає, благає, переконує вивчати, берегти, плекати рідну мову.

Звичайно хлопець, юнак, брат, дівчина є збірними образами усього народу, молоді, від якої залежить подальший розвиток української мови.

Так, Сосюра був патріотом своєї країни, своєї мови. Він знав, що посправжньому можна зрозуміти культуру інших народів тільки тоді, коли почнеш поважати свою власну.

Особливе відношення у Сосюри було до тих людей, які щиро любили Україну, її культуру, українську мову. З теплотою називає поет імена Григорія Косинки, Миколи Хвильового, Миколи Скрипника, В.Еллана-Блакитного, Павла Тичини.

Варто зазначити, що більшість віршів, присвячених проблемам української мови, написані Сосюрою у 1958–1960 роках, коли після смерті Сталіна почалась „відлига” у всіх сферах життя. Виникло ціле покоління „шістдесятників”, які виступали, як і Сосюра, за відродження української мови і культури. Але цей період був недовгим і змінився роками „застою”, коли посилювався процес русифікації шкіл та вузів. Активно перероблялися рядки з поезії, багато зникало, у критиці взагалі замовчувалося, що Сосюра присвятив чимало віршів українській мові.

Поезія В.Сосюри вчить любити Україну, рідний край, укріплює почуття патріотизму. Він робив усе можливе, щоб солов’їна мова великого народу жила, квітла і чарувала кожного, хто до неї прилучився.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Горбачук В. Барви української мови / Горбачук В. – К. : „КМ Академія” 1997. – 268 с.
2. Монастиренко Г. Сосюра в поезії / Монастиренко Г. – Донецьк : Либідь, 1997. – С. 40–72.
3. Романько В. І. Захисник і пропагандист рідного слова: В.Сосюра і українська мова / Романько В. І. – Слов’янськ, 2006. – С. 24–35.
4. Романько В.І. Література рідного краю / Романько В. І. – Донецьк, 2006. – С. 26–38.
5. Сосюра В. Твори: у 3-х т. / Сосюра В. – К. : Держ. видавництво, 1977. – Т. 1. – 293 с.
6. Сосюра В. Третя рота. Роман / Сосюра В. – К. : Рад. Письменник, 1988. – 312 с.

*Шульга Т. В.*

#### AMERICAN ENGLISH VS BRITISH ENGLISH. DIFFERENCE AND COMPARISON

Scientific adviser –

the associate professor of the foreign languages department **Radzievskaya O. V.**

The term British English is used by linguists to contrast the form of English used in Britain with American English. In broad terms, British English is English used throughout the United Kingdom. But, analyzing the various scientific materials, it was determined that there are about twice as many

speakers of American English as of other varieties of English, and four times as many as speakers of British English. The leading position of the US in world affairs is partly responsible for this. Americanisms have also been spread through advertising, tourism, telecommunications and the cinema.

It's really difficult to learn English because there are different interpretations of translation. At the same time they can differ in written English. In most cases the spelling of words changes but also changes the meaning of the words, phrases that the speaker wants to convey. Also there are various differences in grammar and idiom. It is very important for a speaker to be understood correctly and he hasn't to forget about the differences in pronunciation in British English and American English. We should take in consideration all these facts in order to avoid embarrassing situations.

This problem was drawn the attention of most foreign scientists and lexicographers from early times. For example, in the early 18th century Noan Webster and Samuel Johnson were interested in the differences and similarities of language in different continents. Such outstanding scholars such as T. Jefferson, D. Fisher, H. Mencken, A. Pope and many others devoted their works to the study of this problem too. And nowadays many online sources offer useful comparisons between British and American lexicon, such as the Macmillan English Dictionary Magazine 2004 and James Smith's American to British Dictionary, both of which have been very useful for this work.

British and American English it's not the same thing! The differences between British and American English are quite wide. Every expert has different opinion and approach on the differences between British and American English. **The goal of this article** is to find out the differences of British English and American English and to give the comparisons.

American and British cultures are fundamentally different in their histories, economies, environments, and social organizations. Although spoken American and British English are generally mutually intelligible, there are enough differences to cause misunderstandings or even a complete failure of communication.

We would like to start with the history of English language development. From the 15<sup>th</sup> century onwards standards of pronunciation and vocabulary gradually became established. In the 18<sup>th</sup> century there was a lot of discussion about "correct" English and Samuel Johnson's dictionary, published in 1755, came to be considered an authority on the correct use of words. With the development of printing and mass distribution of books is binding normative literary language, phonetics and spoken language continues to change, gradually moving away from the lexical rules.

British people who went to the US in the 17th century spoke a variety of dialects. After they reached the US their language developed independently of British English. New words were added for food, plants, animals, etc. not found

in Britain. Many were taken from the Indian Languages of Native Americans. The language of Dutch and French settlers, and of the huge number of immigrants entering the US in the 19th and 20th centuries, also contributed to the development of American English [4; 5].

Nowadays the study of this problem is also has being carried on. So, what is the main difference between these two languages? American English is the form of English used in the United States. It includes all English dialects used within the United States of America. British English is the form of English used in the United Kingdom. It includes all English dialects used within the United Kingdom. Differences between American and British English include *pronunciation, grammar, vocabulary (lexis), spelling, punctuation, idioms, and formatting of dates and numbers.*

Let us to examine some differences.

### ***Spelling***

There are some well-known spelling differences between British English and American English. Many of these spelling differences result from French influence on English. British English has a tendency to keep the spelling of many words of French origin. Americans try to spell words more closely to the way they sound phonetically and they tend to omit some letters. So, it is useful to learn both British and American English forms, but a good recommendation is to aim for consistency in your spelling.

In regard to the spelling British English (BrE) and American (AmE), one can say that the Americans have a more economical and phonetic spellings. Unpronounceable letters are skipped, and the words are written closer to its sound. The most obvious example - the lack of the letter u in the US such words as color, neighbor, honor, and so on.

The best way to make sure that you are being consistent in your spelling is to use the spell check on your word processor (if you are using the computer of course) and choose which variety of English you would like. As you can see, there are really very few differences between standard British English and standard American English. However, the largest difference is probably that of the choice of vocabulary and pronunciation.

### ***Pronunciation***

Of course, in both countries have their own regional variations of pronunciation, but the words are pronounced differently by most Americans and British. The differences mainly consist in sounding vowels or accents. English pronunciation is not always predictable from the spelling forms that you see. Words that look the same might have very different pronunciations. For example, cough, tough, through, bough, though, borough all end in ough but all have a different British English pronunciation (though in American English pronunciation, the last syllable of borough rhymes with though).

### ***Different meanings***

To adhere to any one option and that is more important to be understood correctly, you must know what the words differ in meaning and pronunciation in America and Britain. This is important not only for simple communication, but also in order to avoid embarrassing situations.

For example, if a woman from London, says the New Yorker: «I have left my child's dummy in the pram and his nappy in the boot», she would answer only a puzzled look. If the New Yorker will tell her: «You have nice pants», it can easily consider it an insult.

In Britain, children's nipple is called the dummy, in America - pacifier, diapers in the first case - nappies, in the second - diapers. British call a pram-pram, Americans - baby carriage. The fact that the British boot (trunk) - Americans trunk. In America, the word means pants-pants, while in Britain - underwear (briefs).

The percentage of words that are used only in one country is very small, but the problem for learners of English - that these words are among the most consumed. Many words are used only Americans, but most British people understand them, while others can cause difficulties [2].

### ***Grammar***

Grammar of British and American English is almost the same, however, and there are some interesting variations, such as in some forms of verbs. In AE past tense fit - fit; in BrE - fitted. Americans say I've gotten to know her well; British - I've got to know her well. In BrE often used Present Perfect where in AmE would rather use Past Simple.

Another example - Americans are much more likely to agree on collective noun and the verb. The standard will be properly AmE The team **is** playing well this season, while in BrE acceptable to say: The team **are** playing well. The same applies to words such as government, committee, etc [3].

### ***Idioms***

There are a number of English idioms that have essentially the same meaning but show lexical differences between the American and British version, for instance:

#### ***American vs. British***

Knock on wood **vs.** Touch wood

A drop in the bucket **vs.** A drop in the ocean

Beating a dead horse **vs.** Flogging a dead horse

Lay of the land **vs.** Lie of the land.

Sweep under the rug **vs.** Sweep under the carpet

See the forest for the trees **vs.** See the wood for the trees

Skeleton in the closet **vs.** Skeleton in the cupboard

A new lease of life **vs.** A new lease on life

Throw a (monkey)wrench(in the works) **vs.** Thow a spanner(in the works)

Lay of the land vs. Lie of the land

Tempest in a teapot vs. Storm in a teacup [6]

**Formatting of dates and numbers.**

In American English, the date is expressed as April 17, 1978. Conversely, in British English, the date is expressed as 17 April 1978.

The time may also be expressed differently in British English since the 24-hour clock (18:00 or 1800) is routinely used in the UK and Europe in applications including air, rail, and bus timetables; however, it is largely unused in the US outside of military, police, and medical applications.

There are several different ways to write the date in English. They vary from formal to informal, and there are differences between British and American English. The following table shows some typical formats.

Format	<b>British: Day-Month-Year</b>	<b>American: Month-Day-Year</b>
A	the Fourteenth of March, 2011	March the Fourteenth, 2011
B	14th March 2011	March 14th, 2011
C	14 March 2011	March 14, 2011
D	14/3/2011	3/14/2011
E	14/3/11	3/14/11
F	14/03/11	03/14/11

*Note: which format to use is a question of formality, politeness and personal choice. Generally, the longer formats, such as B or C, are more polite (since they show more respect for the reader). Shorter formats, such as D or E, are used in less formal situations, for example a memo, a letter between friends or an impersonal business letter. Format F is rather official and is typically seen on an invoice or an official or technical document. Format A is extremely formal and mainly used on printed items, for example a wedding invitation. The numerical formats may use a full stop (.) or hyphen (-) instead of a slash (/), for example: 14.3.2011 or 03-1*

Finally, in most cases, American English and British English can be used interchangeably. However, in formal writing, it is important to know the distinctions and apply them appropriately.

The difficulty for the non-native learner of English on the other hand is that there is no standard English form. He is confronted with two English dialects to learn: British English and American English (leaving aside Australian, Indian, South African English etc.) And despite the many cross-cultural influences, it seems that the vocabularies, spellings and pronunciations of these two dialects are diverging year by year. It is clear that the poor non-native speaker has an almost impossible task to keep the two languages separated.

People who decide to learn English as a foreign language can decide to choose either an American English centre or a British one, basing their choice on their needs. However, schools and universities usually teach British English.

Only in recent years, some schools and universities include an analysis of the differences between the two 'Englishes' because of the increasing possibilities of contact with the two varieties. Many internet websites have sections concerning this subject, to which people can contribute giving their own testimonies to the classification and description of the differences.

Every beginner who starts to learn English, usually selects for a list of sites where it is comfortable to learn and absorb information.

Grammar exercises, audio and video lessons. However, when a large number of sites, the most understandable and worthy of attention online projects are still in the price. We have tried for you to pick up a list of sites for self-study English, which we believe will be most useful to you:

- <http://www.usingenglish.com/>
- <https://www.englishclub.com/>
- <http://www.englisch-hilfen.de/en/>
- <http://www.englishbaby.com/>
- <http://www.engvid.com/>

#### LITERATURE

1. 'Practical English Usage', M. Swan (1995) , Oxford University Press
2. 'The Right Word at the Right Time (A guide to the English language and how to use it)' (1985) Readers Digest Association
3. 'Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems' by Michael Swan, Cambridge University Press, (2001)
4. English Learner's digest' Дайджест для изучающих английский язык №3 (243), февраль 2003 American English p.7
5. English Learner's digest "Дайджест для изучающих английский язык №1(241), январь 2003г. British English p.3
6. Винарева Л. А., Янсон В.В. English Idioms - Английские идиомы: Учебное пособие -К.:ООО"ИП ЛОТОС", 2005-384с.:ил.-Англ., Рус.

*Щербатюк В. С.*

### **ОБРАЗ УКРАЇНИ В ПОЛЬСЬКОМУ РОМАНТИЗМІ: А. МАЛЬЧЕВСЬКИЙ ТА С. ГОЩИНСЬКИЙ**

В історії світового письменства вагоме значення має „українська школа” в польському романтизмі. Виникла у 20-х роках ХІХ ст., коли з’явилася низка молодих талантів, що писали на українську тематику польською та українською мовами. Майже всі представники цієї течії були „українцями” за походженням: з Волині, Поділля чи Київщини.

Назва школи була сформульована на сторінках роману О. Тишинського „Американка в Польщі”. Автор твору виокремив у польській поезії чотири школи: литовську, українську, пулавську, краківську, зауваживши, що більш значущими для польської літератури були перші дві. Розвинув й обґрунтував теоретичні думки О. Тишинського М. Грабовський, який визначив тематичну різноспрямованість представників школи. М. Грабовський стверджував, що автори

„української школи” цілком переймали дух і барви української поезії [3, с. 129]. Характерними ознаками школи були українська тематика, мотиви, образи, своєрідний колорит. Автори польського романтизму творили мрійливий образ України, у якому синтетично поєднували історичні факти і творчу вигадку.

Серед тих, хто репрезентував образ України в ліричних творах, виокремлюємо А. Мальчевського та С. Гоцинського.

Автор першої польської романтичної поеми „Марія” (1825) Антоній Мальчевський був поляком за походженням, а українцем по духу. Народився 3 червня 1793 р. в селі Княгинине на Волині (нині Дубенського району Рівненської обл.) в заможній шляхетській сім'ї. Дитинство майбутнього поета пройшло в Тарноруді на кордоні Волині, Поділля та Галичини. Українська природа, історія і фольклорна традиція відчутно вплинули на творчість А. Мальчевського.

Навчався в Кременецькій гімназії, яку не закінчив, бо вступив 1811 року до війська Варшавського Князівства, був зокрема ад'ютантом генерала К. Коссецького, брав участь у спорудженні фортифікацій під Модліном, де пережив облогу в 1813 р. У 1814 році А. Мальчевський знову побував на Волині. З 1815 р. відправляється у кількарічну подорож Німеччиною, Швейцарією, Італією, Францією, а можливо й Англією, здійснив перше сходження на вершину Егюїї дю Міді (3843 м) на масиві Монблан. У 1820 р. повертається на Волинь, де закохується в заміжню жінку – Софію Руцінську. За ради А. Мальчевського Софія кидає чоловіка. Вони мандрують по дворах, але ніхто їх не приймає. Антоній повертається до Варшави з надією видати написану поему „Марія.” У Варшаві А. Мальчевський жив в атмосфері постійного нервового напруження та матеріальних нестатків. Вихід у 1825 році поеми „Марія” не приніс йому сподіваної популярності. Помирає польський поет 2 травня 1826 р. у Варшаві в повному забутті та самотності. Місце поховання не відоме.

Спираючись на зразки поем Дж. Г. Байрона та В. Скотта, А. Мальчевський утілює у фабулу поеми „Марія” песимістичну розповідь про безсилля людини перед непізнаним злом світу. Події у творі відбуваються в XVII ст. на Україні. Автор яскраво зобразив степові простори, мальовничу природу Волині, Поділля, Полісся: „Гей, на коні баскому мчиш куди, козаче? / Чи запримітив зайця, що степами скаче? / Чи, ген пославши думку, щоб зажити волі, / За вітром українським ти женешся в полі? / Чи, може, до дівчини, що чека на ниві, / Ти, шапку натягнувши, мчиш нетерпеливий? / Відпущене повіддя, сам ти у тривозі, / І хмарою пилюка висне по дорозі. / Поймає дивний запал лиць твоїх смаглявість, / І, наче вогник в полі, світить із них радість [1, с. 106].

В основу сюжету покладено дійсний факт із життя Гертруди Коморовської, яку було викрадено за наказом магната Потоцького, щоб вона не стала дружиною його сина. Історія роду Потоцьких, що нагадує



шекспірівські пристрасті, ґрунтується на автентичних фактах взаємної ненависті між батьком і сином. Кровна ворожнеча несе багато злочинів і доходить до трагічної кульмінації – смерті Марії, дружини Вацлава, ім'ям якої названо поему.

Українська повість, як називали „Марію” дослідники, „є одним з тих творів, які породили певний фантазмагоричний образ України як простору пустки, простору, у якому смерть долає життя; у якому розігруються гострі пристрасті, що нагадують вбивчі пристрасті Шекспіра. Ідеться про щось дуже таємниче, захоплююче, але теж небезпечне і страшне” [4, с. 11].

Чільним представником „української школи” в польському романтизмі був Северин Гощинський. Народився поет 4 листопада 1801 року на Вінниччині. Дитинство і молодість С. Гощинського пройшли у своєрідній подорожі, бо родина через рік-другий змінювала місце проживання й мешкала в населених пунктах нинішніх Хмельницької, Вінницької, Кіровоградської, Черкаської областей.

Важливу роль у житті поета відіграло місто Умань. Тут він отримав освіту, тут написав „Канівський замок” і відбувся як поет. В Умані С. Гощинський зблизився з Б. Залеським та М. Грабовським. Так утворилася група „ЗА-ГО-ГРА” (назва за першими літерами прізвищ товаришів), членів якої об'єднувала залюбленість в українську тематику. Молоді письменники завжди відчували вплив України як на творчість, так і на свою душу.

Доля дарувала С. Гощинському чимало випробувань: постійні переїзди, подорожі, участь у польському повстанні, переховування після розгрому повсталих, голод. Проте поет завжди прагнув повернутися на Україну, де пахне безмежжям степ, де мчить козацький кінь, де гуляє степовий вітер. У 1872 році поет поселяється у Львові, як і мріяв. 25 лютого 1875 року у цьому місті він помер. Похований на Личаківському кладовищі.

С. Гощинського називають предтечею Т. Шевченка в оспівуванні Коліївщини. У 1828 році з'явилася поема „Канівський замок”, яка до сьогодні вважається одним із кращих творів польської літератури про Гайдамаччину. В основу фабули покладено розповідь про події 1768 року, коли спалахнуло повстання під проводом Швачки, яке закінчилося руйнуванням Канівського замку. Перш ніж написати про гайдамацький рух і зрозуміти, чому народ вибачав повсталим безсумнівну жорстокість, поет вирушив до Корсуня й Канева. Відвідуючи місця Коліївщини, С. Гощинський оглянув руїни замку, дізнався, що Швачка – канівський міщанин, зустрічався з очевидцями й активними учасниками подій 1768 року. У передмові до поеми автор оповідає коротку історію повстання – від освячення ножів біля Мотронівського монастиря й аж до подій в Умані, де учнів-католиків живцем повкидали до криниці. С. Гощинський співчував гайдамакам, бо, на його думку, повстанці

боролися за праве діло, а жорстокий розгром Коліївщини уповні відповідає тим жорстокостям, які чинили доведені до відчаю селяни. Поет захоплювався героїзмом українського народу, який прагнув справедливо влаштувати свою долю. С. Гощинський доходить висновку, що полякам треба шукати глибоких причин жахливої ворожнечі в самих собі: „Помилялися ми раніше і зараз ще помиляємося лише тому, що не знаємо свого краю” [2, с. 83].

Головним героєм у поемі виступає козак Небаба, який, на відміну від шевченківського Галайди, приєднується до повстанців через власну помсту. Але автор намагався втілити в цьому образі народні уявлення про справжню велич українського героя. Він мужній, духовно й фізично красивий, уміє постояти за свою гідність. Він розуміє, у якому тяжкому становищі знаходяться його співвітчизники, тому закликає усіх до боротьби: „У кого батька закатовано різками, / Чия дружина уподобав хтивий пан, / У кого любу доньку згвалтував тиран, / У кого наречених забрано панами, / За болі батьківські, за смуток материнський, / За зганьблених дітей, дівчат, за плач сестринський, / Я закликаю вас і кличу поіменно, / Хай кожен виступить і біля мене стане!” [2, с. 31–32].

На відміну від „Гайдамаків” Т. Шевченка, повстання у польського поета носить суто локальний характер. С. Гощинський, як і його Небаба, не розумів далеких перспектив гайдамацького руху. Проте своїм твором поет стверджував, що „країна не може бути вільною, якщо в ній панує насильство і гніт”.

Ідучи шляхами В. Скотта, Дж. Г. Байрона, С. Гощинський у „Замку Канівському” змалював гайдамаків „благородними розбійниками”, які заслуговують на співчуття. Фінал поеми песимістичний, своєрідне віщування трагічного майбутнього України („колишній світ з колишніми злочинцями”, „пекло війни” тощо): „Закрито вхід війні, поставлено рубіж. / Та спокій знов такий же й злочини такі ж!” [2, с. 74].

Поема викликала в сучасників романтика неоднозначні оцінки. Якщо Б. Залеський холодно поставився до твору, то М. Грабовський висловлював своє захоплення, порівнюючи автора з Й.-В. Гете та В. Шекспіром. С. Гощинського вітали романтики, проте обурювалися класики.

Отже, польські романтики, творчість яких ми проаналізували, займали різні світоглядно-ідейні та художньо-естетичні позиції. Якщо С. Гощинський змальовував Україну гайдамацьку, то А. Мальчевський – Україну польську, шляхетську. Проте їх об’єднувало бажання зрозуміти таємницю духу українського народу. Зображуючи суперечливі українсько-польські взаємини, синтетично поєднуючи у творах історичні факти з творчою вигадкою, А. Мальчевський та С. Гощинський відтворювали українське минуле, щоб зрозуміти трагедію польської історії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія польської поезії: у 2 т. – К.: Дніпро, 1979. – Т. I / [перекл. з польськ.; упоряд. В. Ведінової; передм. Я. Івашкевича]. – 1979. – 463 с.
2. Гоцинський С. Канівський замок: [повість] / Северин Гоцинський; упорядкування, довідка про автора та переклад з польської Володимира Гуцаленка. – К.: Укр. Центр духовної культури, 2000. – 84 с.
3. Маковський С. „Українська школа” як варіант романтизму / С. Маковський // „Українська школа” в літературі та культурі українсько-польського пограниччя. Т. 7. Київські полоністичні студії / за ред. Р. Радишевського. – К., 2005. – 126–138.
4. Шевчук Л. Класик польської літератури Антоній Мальчевський і Дубенщина / Л. Шевчук // Дубно і світ: міжнар. ювілейна наук.-теоретична конф., присвяч. 900-річчю міста Дубна, 25-26 серп. 2000 р. – Дубно, 2000. – С. 10–11.

*Щербатюк В. С., Нагорний О. В.*

#### ПСИХОЛОГІЗ У МАЛІЙ ПРОЗІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ XIX століття

На відміну від європейського американський романтизм уславився не поезією, а прозою. Усі значні митці-романтики першої та другої генерації були прозаїками, зокрема й геніальний поет Е. По. Улюбленою в літературі США цього періоду була коротка проза, формуванню якої сприяли В. Ірвінг, Н. Готорн, Е. По. Вони виробили принципи короткого оповідання, викристалізували новелістичний жанр з досить аморфної маси есе, нарисів, подорожніх нотаток тощо.

Американські новелісти велику увагу приділяли внутрішньому світу людини, її сприйняттю навколишньої дійсності через призму світовідчуття.

Едгар По (1809–1849) ретельно стежив за досягненнями людського генія, умів, відступивши в глиб століть, оцінити технічний розвиток сучасного йому людства („Тисяча друга казка Шехеразади”); у ранній новелі „Рукопис, знайдений у пляшці” він зобразив людське знання, що прагне проникнути в загадки природи. Опираючись на власні знання з літератури і звертаючись до живих спостережень життя, Е. По вважав, що можливості людського розуму безмежні („Могутність слів”). Ці філософські уявлення будувалися в нього на ідеалістичній вірі в безсмертя душі. Але важливо те, що він славить людину і її духовну міць. Найбільш містичній новелі „Лігея” він дав такий виразний епіграф: „Людина ся не піддасть ні ангелам, ні смерті самій, а як піддасть – то лиш через неміч кволої снаги свої” [1].

Е. По майстерно розкривав своєрідність і глибини людської психіки. Зі скрупульозною точністю письменник аналізував психічні зміни маніяка-убивці, майже божевільні переходи від дикої радості до невимовного страху і відчаю. Але при цьому ніколи не забував показати, що хвалькувата радість убивці народжена свідомістю безкарності, а страх і жах – загрозою розкриття злочину („Серце вказало”, „Барильце амонтільядо”). Іронічно письменник зображував поведінку божевільних,

які успішно грають ролі нормальних людей, і психічно здорових, яких сприймають за божевільних („Система доктора Смолла і професора Пірія”), стираючи межі між психічним здоров’ям і безумством.

„Система доктора Смолла і професора Пірія” – одна з кращих новел Е. По. У ній сконцентровано все найприкметніше для стилю, тематики, образів-портретів автора. Для твору характерна стрімка дія, відсутність зайвих подробиць, але вже з початку виникає атмосфера загадковості, якій сприяє небуденне й замкнене місце подій. Наївний і довірливий оповідач потрапляє через свою зацікавленість медициною до старого напівзруйнованого замку, де розташована приватна клініка для божевільних. Під час розкішної вечері гість знайомиться з досить дивною компанією приятелів і подруг хазяїна-власника та головного лікаря клініки. „Перед нами ціла кунсткамера диваків і монстрів, до того ж у незвичному одязі, що більше підсилює гротескність їхньої поведінки” [2, с. 440].

Іронічний ефект виникає від того, що читач здогадується про правду раніше за наївного героя-оповідача. Виявляється, що ці причепурені гості – пацієнти божевільні на чолі з лікарем, який теж з’їхав з глузду. Вони захопили владу в лікарні, посадили наглядачів на хліб та воду, попередньо викачавши їх у смолі та пір’ї, а самі втішаються життям, пиячать і дають волю своїм маніям. „Думка про те, що грань між психічним здоров’ям та божевіллям невловимо тонка, з’являється в Е. По не раз. Світом править нице безумство, яке вважає себе єдиною формою здоров’я, – так теж можна прочитати прихований зміст твору, у якому смішне і страшне змішане в найпримхливіший спосіб” [2, с. 440].

У новелі „Падіння будинку Ашерів” безумство аристократа старовинного роду зображене як крайня витонченість людських здібностей і відчуттів, як наслідок культури, що вступила в стадію деградації. Страшне тут зумовлене психічним станом героя: „злі примари в чорному одязі обложили... світлий розум”. Але читач приголомшений вражаючим збігом – розкриття злочину, скоєного Родеріком Ашером, і раптове руйнування старовинного замку здійснюються одночасно. Проте на початку розповіді автор згадує „легку, трохи видну тріщину” на фасаді будівлі, а в кінці – обрушує на старий будинок ураган колосальної потужності, додавши до нього дію тектонічних сил: „Раптом шлях мені осяяв страхітливий спалах світла. Я повернувся, шукаючи джерело дивовижного блиску. Адже позад мене був тільки величезний будинок, і я перебував у його тіні. А це сяяв призахідний місяць – повний, криваво-червоний; він тепер світив крізь тріщину в стіні, раніше ледь помітну – я про неї вже розповідав: вона йшла зигзагами від даху будинку аж до фундаменту. На очах у мене тріщина швидко розширювалась. Тут налетів ще один шалений порив урагану, і тепер уже весь місячний диск неначе вибухнув ураз переді мною. Голова моя пішла обертом – я побачив, як

розсуваються могутні стіни. Розлігся страшенний, довгий-довгий гук, немов шум тисячі водоспадів, і глибокі води зловісного озера безшумно й похмуру зійшлися над уламками дому Ашерів” [1].

„Жах душі”, відтворений у „Падінні будинку Ашерів”, відноситься до тієї сфери людських емоцій, яку прийнято позначати поняттям „страх”, і сама новела стоїть у довгому ряді інших творів Е. По, які змальовують страх людини перед життям і смертю.

Чільне місце у творчості Е. По посідає тема смерті. Смерть у письменника має безліч облич: це й повільне вмирання, відтворене з натуралістичною точністю, загибель від таємничих хвороб, жахливих пошестей, безжальної помсти, навмисного вбивства тощо. По-філософ усвідомлював смерть як найтяжче страждання, завершення трагедії. Так, наприклад, у новелі „Тінь” письменник змалював жахливий стан знервованих людей перед відчуттям смерті: „Ми були ніби обложені звідусіль, а чим – матеріальним чи духовним – невідомо; повітря немов давило на нас, ми задихалися, зростала тривога, а крім того, нас пригнічувало саме наше жахливе існування, чуття були загострені й насторожені, сила думки лежала приспана. Смертельний тягар давив нас” [1]. Отже, смерть для Е. По – це й символ завершення земного страждання, і найбільша загадка буття, і наукова та релігійна проблема.

Натаніель Готорн (1804–1864), на відміну від Е. По, схильний до алегорій і символіки, морально-філософського дидактизму, до аналізу душевного стану людини, яку терзає таємна провина, таємний гріх. У новелах „Чорна вуаль священика”, „Егоїзм, або Змія на грудях”, „Кам’яна людина” (притча) досліджується психологія зла.

У програмній алегорично-символічній новелі „Молодий Браун” змальовано шабаш відьом, який можна сприймати по-різному: або як сон добродісного пуританина Брауна, або як дійсний факт.

Молодий сейлемець на ім’я Браун залишає дружину, щоб зустрітися в лісі з демонічним спокусником, який кличе його на здійснення таємного обряду в нічних хащах. Юнак вагається, чи не повернутися до молодої дружини, але зустрічає місцевих жителів, які поспішають на нічний шабаш. Серед них – його дружина. Прокинувшись зранку, він не може визначити, чи було це з ним насправді, чи тільки видінням. До самої смерті Браун залишався відлюдником і підозрював оточуючих у чорних справах.

Нічне паломництво до лісу обернулося для Брауна зневірою у Вірі як у дружині, що носить символічне ім’я, так і у власній духовності. Лісова стежка, якою він ішов, – це алегорична паралель до його майбутнього морального падіння. Похмурий ліс, безлюдність якого виявляється такою ж оманливою, як самотність Брауна, обрамлює фізичні й духовні блукання праведника, що, очевидно, говорить про природну гріховність людини.

Тема таємного гріха розроблена Н. Готорном у новелі „Поховання Роджера Мелвіна”. Після битви з індіанцями поранені Роджер Мелвін і

його майбутній зять Рубен пробираються крізь хащі до своїх. Рубен піддається на умовляння свого товариша й залишає пораненого Мелвіна в лісі за умови, що пізніше юнак повернеться або врятувати майбутнього тестя, або поховати. Для впізнання місця Рубен прив'язує до верхівки молодого дуба свою хустинку. Після повернення додому юнаку не вистачило духу зізнатися нареченій, що залишив її батька на вірну смерть. Він не дотримується слова, і Роджер залишається непохованим. Проте в душі Рубена немає спокою. Його мучить „таємна думка”, „нерозкрита таємниця”, що робить його злим невдахою. Спокута гріха приходить, коли через багато років Рубен з дружиною та сином відправляється на пошуки кращої долі. Під час полювання він випадково вбиває свого сина саме на тому місці, де колись помер Мелвін.

Тема самотності, виключення себе з людського суспільства, як джерело трагедії особистості, є однією з найважливіших тем у творчості Н. Готорна. Таке трагічне відчуження могло мати різні причини, але воно завжди негативно впливало на особистість. У новелах „Ітан Бранд” і „Людина-алмаз” відчуження людини від суспільства виражене через речовий символ. Персонаж новели „Ітан Бранд” розлучається з рідними місцями і вирушає на пошуки смертного гріха. Виявляється, що гріх цей Бранд носить у власному серці, і полягає він в егоїзмі й байдужості до ближніх і ненаситному бажанню знання заради самого знання. Думка, виражена метафорично (що характерно для поезики Н. Готорна), одержує тут своє фізичне втілення. Після смерті Бранда з'ясовується, що його серце просто перетворилося на шматок вапна.

Отже, у новелах Е. По та Н. Готорна наскрізною темою була романтична суперечність ідеального й реального світів. Вона проявилась у зображенні роздвоєного внутрішнього світу героїв, дослідженні психологічного стану людини. Предметом уваги Е. По стала людська душа, що жажнула при зіткненні зі світом, у якому для неї не залишалось місця. Звідси, біль і хвороба душі, звідси її страх і жах як об'єкти уважного художньо-психологічного дослідження. Е. По – один із перших, хто „глибинно розкрив хворобливу психіку” (К. Шахова), те, про що згодом писатимуть Оскар Вайльд, Ф. Достоєвський, І. Бунін, Ж. Верн, З. Фрейд. Серед пізніх американських романтиків Н. Готорн є моральним філософом. Основною проблемою творчості письменника був розвиток повноцінної людської особистості, у якій духовне й плотське начало прагнуть до єдності, до гармонії. Проте, як зауважував сам письменник, у сучасних йому соціальних умовах подібний гармонійний розвиток є неможливим.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Едгар Аллан По. Оповідання [Електронний ресурс]: [різні переклади] / Е. А. По. – Режим доступу: [http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/\\_book-379.htm#25](http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/_book-379.htm#25). – Назва з екрана.

2. Наливайко Д. С. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму : підручник / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – К. : Заповіт, 1997. – 464 с.

*Щербатюк В. С., Сиротенко К. О.*

**ЛІРИЧНІ БАЛАДИ В. ВОРДСВОРТА В КОНТЕКСТІ ЕПОХИ  
РОМАНТИЗМУ**

Прагнучи створити нову поетичну мову, вільну від умовностей, з „природною інтонацією”, англійські поети-романтики орієнтувалися на народні пісні й балади, на їхню поетику й ритмомелодійний лад. З народної поезії черпали вони мотиви, образи, барви, знаходили в ній архетипи своєї творчості, дотримувалися тією чи тією мірою принципів та структур народнопоетичного мислення.

Одним із найрепрезентованіших жанрів поетів-романтиків стала народна балада, яка набула в епоху романтизму значної популярності. Жанрова модель романтичної балади, зорієнтована на народнопісенну традицію, набула розвитку в англійській літературі, зокрема, у творчості представників „озерної школи” та В. Скотта.

Основним предметом розповіді балад ліричного жанру є не епічна подія як така, а духовний світ героїв, авторське ставлення до тих чи тих явищ життя, які передаються через опис почуттів або певних подій. До таких романтичних балад відносимо твори В. Вордсворта.

„Зневага до „суєтного світу” і створення „ідеалу природи” були притаманні більшості романтиків, проте у В. Вордсворта ці тенденції виступали в найбільш „чистому”, а також абстрактному вигляді. „Хати, поля й діти” постають у нього як „людська природа, якою вона була й жавжди буде”, – „вічна природа”! Крізь цю „вічну природу” В. Вордсворт намагається залучити читача до прозріння релігійного „абсолюту”. Гармонія чуттєвого буття природи, яке необхідно пізнати, для поета лише прояв божественного свавілля, а головною перевагою простих людей, що живуть у „найбільшій злагоді з природою”, є їхня сліпа покора волі божій” [4].

В. Вордсворт пристрасно й сліпо проповідував поетичне залучення до природи, яка облагороджує душу. У „Передмові” до першого видання „Ліричних балад” він пропонував узяти за критерій справжньої поетичності життєвість, відданість мистецтва природі. „Благородною розпізнавальною рисою поезії є те, що вона знаходить свої матеріали в будь-якому предметі, яким може зацікавитися людський розум” [1, с. 205].

В. Вордсворт підтримував принципи природності й правдивості, співчуваючи „стражданням людства”. Він проголошував: „... найсвятіша зі всіх видів власності – це власність бідняків”, – такі погляди й настрої виразилися на багатьох сторінках „Ліричних балад”.

Один з найпоетичніших віршів про селянських дітей, який увійшов до другого видання балад – це „Люсі Грей або Самотність”. Поет розповідає історію про чарівну, покірливу дівчинку, яку батько в зимовий

вечір посилає до міста. Починається завірюха й дитина зникає. Батьки шукають її всюди, знаходять сліди в снігу, та вони ведуть у нікуди. Проте дівчинка не загинула, вона й тепер блукає лісними стежинами, не озираючись назад, співає вітру свою самотню пісеньку. У коментарі автор писав, що вірш створений в Госларі в Німеччині, там він перебував узимку 1799 р. разом із своєю молодшою сестрою і відданим другом всього життя Доротою. Сестра й розповіла йому цю історію. Щоправда, сліди дівчинки вели до середини каналу, де пізніше було знайдено її тіло. „Поет змінює реальний трагічний фінал на таємничо-поетичний, тим самим переводячи подію з плану раціонального у план спіритуально-фантастичний, роблячи загибель селянської дитини прегарною легендою, близькою до народної казки” [3, с. 281].

Із власних спостережень виникає сюжет балади „Терен”, однієї з найтрагічніших у збірці. Її героїня – нещасна мати, яка через голод і злидні втратила дитину. Божевільна блукає шляхами у роздертій одежі із скуйовдженим волоссям, схожа не на живу людину, а на висохле старе дерево. В. Вордсворт згадує в коментарі, що саме наштовхнуло його на сюжет балади. Часто під час прогулянок він проходив повз сухий кущ терену, майже не помічаючи його. Та ось, одного разу він вдивився у перекручені віти мертвої рослини й за примхливим ходом асоціацій побачив внутрішнім зором нещасну матір, скам’янілу від безмежного горя, мов той засохлий терен.

У 1800 році виходить друге розширене видання „Ліричних балад”, до якого увійшла балада „Майкл”. Сам поет визначив її жанр як пастораль. У листі до Чарлза Джеймса Фокса В. Вордсворт писав: „У двох поемах „Брати” і „Майкл” я спробував намалювати прив’язаність до власної домівки, яка, я знаю, існує серед цілого класу людей, що тепер лишилися майже тільки на півночі Англії”. Сюжет твору був підказаний і сильним зоровим враженням, і глибокими роздумами про сумну долю кращої частини дрібних сільських власників, приречених у нових економічних умовах на розорення. Усе життя Майкл працював на жалюгідному клаптику землі, мріючи про те, що його син продовжить одвічну селянську працю. Земля дорога герою, як і його син. Це не просто відчуття власника, а внутрішній зв’язок з рідним місцем, суть земного призначення Майкла. Щоб не втратити спадщину, селянин посилає сина в місто на заробітки. Але місто у В. Вордсворта – це пагубна, фальшива цивілізація, де панують гроші. Син піддався спокусі й став злочинцем. Прагнучи врятувати частину своєї землі, Майкл утратив усе, адже тепер немає кому передати землю у спадщину. Він залишився один. Його життя втратило сенс. Проте із трагічною впертістю він продовжував будувати кошару для своїх овець. Прилаштовував камінь до каменю, аж поки смерть не поклала край цій сизифовій праці.

Схожі розповіді про важку селянську долю, про руйнацію старих



патріархальних форм життя покладені в основу інших творів – „Останній з отари”, „Мрії бідної Сьюзен”, „Аліса Фелл, або Бідність”, „Семірко нас”.

До другого видання балад увійшов єдиний у В. Вордсворта щирий і ліричний цикл про кохання до жінки й любов до батьківщини – „Вірші Люсі”. Поетичні рядки передають різні відтінки почуття від молодого щасливої закоханості, схвильованого передчуття розлуки й до гіркого суму через раптову смерть чарівної, ніжної, як фіалка, Люсі. Кохання до Люсі зливається з любов'ю до рідного краю, який ліричний герой колись надовго залишив, як і милу його серцю дівчину.

У фольклорному дусі використав автор такі характерні образи романтичної балади, як будинок коханої серед саду на горі, вершник, що мчить на баскому коні через темряву ночі до своєї милої, місяць, який освітлює йому крутий шлях і раптом зникає, віщуючи нещастя, порівняння тихої, скромної дівчини з лісовою фіалкою, що ховається під укритим мохом каменем. У фінальній – п'ятій – філософській частині циклу кохана, яка лишилася навіки молодою, непідвладною бігу часу, зливається із всесвітом, кружляє у безмежному просторі разом із скелями, камінням і деревами.

Балади В. Вордсворта були „ліричними”: „на відміну від драматичної й такої, що має закінчений сюжет народної балади, вони часто представляли собою безсюжетну замальовку, розповідь про зустріч автора з людиною, чия доля або образ мислення вразили його; ліризм передбачав також явно виражену авторську точку зору та дистанцію між автором-оповідачем і героєм балади” [2]. „Терен” і „Гуді Блейк і Гаррі Джілл” найближчі до народної балади й за закінченістю сюжету, і за оповідальною технікою, і за тематикою та моральним пафосом, і за втручанням вищих сил у справи героїв. В інших баладах поет демонстративно відмовляється від цілісного сюжету, й дуже часто зміст балади становить зустріч і розмова героя-автора з якоюсь людиною („Семірко нас”, „Останній з отари”, „Саймон Лі”, „Старий-мандрівник”) або монолог-розповідь героя про свою долю („Мандрівниця”, „Безумна мати”).

Усі герої балад В. Вордсворта – люди не тільки бідні й прості, але й слабкі та вразливі: малі діти, немічні старі, закохані жінки, покинуті з дитиною на руках. Їхні біди могли б викликати й сентиментальну жалість, і соціальний протест, але не це було головною метою автора. На думку К. Зикової, „поет був би дуже засмучений, якби читач не угледе в його героях сили та висоти духу – того, що проявляється не у звитягах і героїзмі на великій сцені історії, а в тихій мужності терпіння, у чуйності, самовідданій турботі про інших, в умінні бути шляхетним, у почутті нерозривного зв'язку зі своїми рідними. Герої В. Вордсворта достойні не жалості, а наслідування” [2].

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Зарубежная литература XIX века : Романтизм : хрестоматия историко-литературных материалов : [учеб. пособие] / сост. : А. С. Дмитриев, Б. И. Колесников, Н. Н. Новикова. – М. : Высш. школа, 1990. – 367 с.
2. Зикова К. Уїльям Вордсворт – співець Озерного краю [Електронний ресурс] / К. Зикова. – Режим доступу : [http://www.ukrcenter.com/Література/\\_Про-автора/26071-1/Уїльям-Вордсворт-співець-Озерного-краю-авт-К-Зикова](http://www.ukrcenter.com/Література/_Про-автора/26071-1/Уїльям-Вордсворт-співець-Озерного-краю-авт-К-Зикова). – Назва з екрана.
3. Наливайко Д. С. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму : підручник / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – К. : Заповіт, 1997. – 464 с.
4. Традиции народной баллады в творчестве английских романтиков (Кольридж, Вордсворт, Скотт) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.referatus.com.ua/literatura/tradicii-narodnoy-ballady-v-tvorchestve-angliyskih/?page=45>. – Название с экрана.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Агеев Артур Андрійович** – студент II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Андріян Діана Хачатурівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ахбаиш Ганна Вікторівна** – магістрантка V курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Барабаиш Любов Миколаївна** – учитель біології та хімії, директор Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Краснолиманської міської ради Донецької області, спеціаліст вищої категорії, старший учитель.
- Белєвітнієва Ельвіра Сергіївна** – студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бельська Аліна Костянтинівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Біличенко Ольга Леонідівна** – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри загального та російського мовознавства і теорії та історії літератури, завідувач кафедри української мови та літератури, професор кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Боженко Наталія Володимирівна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Болотова Оксана Станіславівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бондаренко Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бороденко Тамара Василівна** – викладач української мови і літератури та світової літератури I кваліфікаційної категорії Дружківського професійного ліцею № 36 Донецької області.
- Борсук Наталія Володимирівна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Виноградська Наталія Володимирівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Висоцька Наталія Леонідівна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Войтюк Альбіна Сергіївна** – студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Володченко Лада Володимирівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Гайдоба Вікторія Андріївна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Галамбіца Юлія Олександрівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Гирьова Олена Дмитрівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Глуценко Володимир Андрійович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Годунова Наталія Борисівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голуб Дар'я Сергіївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голуб Олена Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голубова Галина Ігорівна** – учитель Миколаївської загальноосвітньої школи I–III ступенів Донецької області.
- Гончарук Дар'я Сергіївна** – студентка III курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Горбачук Галина Дмитрівна** – студентка Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.
- Горобець Анастасія Сергіївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Гохберг Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Грінченко Ольга Юріївна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Денисова Наталія Сергіївна** – студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Делій Ірина Вікторівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії Райського НВК I–II ступенів – дитячий садок № 11 м. Дружківки Донецької області.
- Дубовик Олена Олександрівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Дядіченко Аліна Олегівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Єленко Анастасія Олександрівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Жижченко Лариса Борисівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Жовніренко Яна Григорівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Жукова Марина Костянтинівна** – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Задирака Христина Віталіївна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Зайцева Юлія Дмитрівна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Захарова Вікторія Костянтинівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Зеніна Ірина Олександрівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Інденко Наталія Олександрівна** – асистент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Казаков Ігор Миколайович** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; заступник декана філологічного факультету з навчально-методичної роботи.
- Капніна Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Карасьова Аліна Олександрівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Квашенко Олена Миколаївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кипко Юлія Олександрівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кисельов Олег Васильович** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кірій Наталя Вікторівна** – учитель української мови та літератури Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1.
- Коваленко Валентина Петрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Козаченко Юлія Олександрівна** – студентка I курсу фізико-математичного факультету

- ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Козій Богдан Олегович** – студент III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Колесникова Олена Валентинівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Колодяжна Діана Сергіївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Коротяєва Ірина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Котолєвська Ірина Миколаївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кочеткова Лілія Валеріївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кочукова Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Краснокутська Владислава Едуардівна** – студентка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Крейдун Ксенія В'ячеславівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кулик Ілона Юрійівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Куплевацька Світлана Олександрівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Куриш Яна Олександрівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лаврова Юлія Олексіївна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Левченко Аріна Антонівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ледняк Ганна Владленівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ледняк Юлія Владленівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лесна Таїсія Сергіївна** – студентка IV курсу англо-німецького відділення

- філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лисименко Інна Володимирівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Літвіненко Данііл Андрійович** – студент V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лобовік Наталія Вікторівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лобода Марія Олександрівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Льозна Анастасія Едуардівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Максюта Ганна Іванівна** – магістрантка V курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мамаєва Аліна Борисівна** – студентка I курсу факультету дошкільної освіти та практичної психології (напрямок підготовки – «соціальна педагогіка») ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Марченко Олена Юрївна** – кандидат філологічних наук.
- Маторін Борис Іванович** – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маторін Євген Борисович** – аспірант кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маторіна Наталя Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Медяник Ганна Андріївна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Меліхова Аліна Ігорівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мельник Наталя Василівна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мілько Ольга Сергіївна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мілярчук Лариса Василівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мінко Наталя Володимирівна** – викладач світової літератури вищої кваліфікаційної категорії, методист Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Мірошніченко Дмитро Олександрович** – студент V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- університет».
- Мишина Любов Петрівна** – викладач фізичного виховання I кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Моцейчук Олена Анатоліївна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Нагорний Олександр Володимирович** – студент IV курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Невзорова Олена Володимирівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Нейпак Віталія Олександрівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Нікітіна Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет; заступник декана філологічного факультету з виховної роботи.
- Новікова Ольга Вікторівна** – викладач Слов'янського професійного ліцею залізничного транспорту ім. Героя Соціалістичної праці П. Ф. Кривоноса.
- Новікова Ольга Юрївна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Одноріг Ольга Володимирівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Орел Анна Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Орлова Тетяна Василівна** – викладач фізичної культури вищої кваліфікаційної категорії, методист Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Остапов Руслан Юрійович** – студент III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Падалка Руслана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Палій Марія Владиславівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пампура Світлана Юрївна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Паніна Олена Вікторівна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Пархоменко Ксенія Олександрівна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».



- Перловська Євгенія Петрівна** – студентка I курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Петренко Ганна Вадимівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пиріг Катерина Миколаївна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Писаренко Валерія Михайлівна** – студентка I курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Піскунов Олександр Вікторович** – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Плутенко Катерина Василівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Поволоцька Наталія Олегівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Полющук Юлія Вікторівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пономаренко Галина Анатоліївна** – учитель англійської мови, спеціаліст першої категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Краснолиманської міської ради Донецької області.
- Правдівцева Юлія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Проскурін Іван Андрійович** – студент III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Радзівська Ольга Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Разживін Віктор Миколайович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рацлав Анастасія Романівна** – студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рижкова Анастасія Сергіївна** – аспірантка кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рижкова Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інженерної педагогіки та психології Української інженерно-педагогічної академії.
- Рижкова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Роман Вікторія Володимирівна** – старший викладач кафедри германської та

слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рубан Алла Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руденко Анастасія Сергіївна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руденко Марина Юріївна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руднєва Вероніка Юріївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Савченко Олександра Сергіївна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Савченко Олена Вацлавівна** – викладач кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Савченко Олена Миколаївна** – викладач української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.

**Семянікова Марина Ігорівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Синельченко Юлія В'ячеславівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Синицина Аліна Володимирівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Сиротенко Катерина Олександрівна** – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Сиротенко Світлана Миколаївна** – учитель початкових класів Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Краснолиманської міської ради Донецької області, спеціаліст вищої категорії.

**Сімагіна Наталія Володимирівна** – керівник зразкового хореографічного колективу сучасного танцю «Карамель» м. Дружківки Донецької області.

**Сіробаба Микола Васильович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Сірош Катерина Володимирівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Слабоуз Вікторія Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Соляк Людмила Володимирівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- університет».
- Спіцин Іван Михайлович** – аспірант кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Спічка Антоніна Гаврилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Стоянов Валерій Аркадійович** – асистент кафедри здоров'я людини, фізичної реабілітації та фізичного виховання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Стребіж Валерія Костянтинівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Стрільець Марина Вікторівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Табікелова Анастасія Леонідівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тендітна Надія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Терещенко Вікторія Володимирівна** – учитель початкових класів та української мови, заступник директора школи з навчально-виховної роботи Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Краснолиманської міської ради Донецької області.
- Терещенко Неля Станіславівна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тернова Ангеліна Олександрівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тимченко Алла Григорівна** – викладач Слов'янського професійного ліцею залізничного транспорту ім. Героя Соціалістичної праці П. Ф. Кривоноса.
- Тищенко Катерина Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Лариса Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Ольга Олександрівна** – асистент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Інна Олександрівна** – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Кіра Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- університет».
- Тришечкіна Тетяна Сергіївна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Федорова Крістіна Анатоліївна** – магістрантка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Хаустова Лідія Сергіївна** – студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Цибулько Людмила Федорівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чечикова Алєся Вікторівна** – магістрантка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швидка Валерія Сергіївна** – асистент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швидка Надія Валентинівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швидкий Сергій Миколайович** – кандидат історичних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Влада Володимирівна** – студентка I курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Марина Юрївна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шилова Тетяна Олександрівна** – учитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Слов'янська Донецької області.
- Шпатусько Аліна Анатоліївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шульга Тетяна Володимирівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Щербатюк Вікторія Станіславівна** – старший викладач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Яковенко Катерина Едуардівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

# ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської  
науково-практичної конференції

(м. Слов'янськ, 22–24 квітня 2015 р.)

*Випуск 7*

**Відповідальний редактор** Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали надано авторами публікацій в електронному вигляді.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Підписано до друку 06.04.2015 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 33,25.  
Тираж 200 прим. Зам. № 746.

---

**Видавництво Б. І. Маторіна**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---